

Pedagogische en didactische vakbekwaamheid

VRAAGSTUKBESCHRIJVINGEN NATIONALE KENNISAGENDA ONDERWIJS
2026–2030



JANNEKE VAN DE POL

CARLOS VAN KAN

PATRICK SINS

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Van de Pol, J., (Kohnstamm Instituut)
van Kan, C. (Hogeschool Rotterdam)
Sins, P. (Hogeschool Rotterdam en Thomas More Hogeschool)

Pedagogische en didactische vakbekwaamheid

Vraagstukbeschrijvingen Nationale Kennisagenda Onderwijs 2026-2030

Amstelveen: Kohnstamm Instituut.

(Rapport 1166, projectnummer 40975)

ISBN 978-94-6321-226-7

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave en verspreiding:

Kohnstamm Instituut

Keizer Karelplein 1, 1185 HL Amstelveen

Tel.: 020-214 1400

www.kohnstamminstituut.nl

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2026

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Achtergrond	3
Inleiding	4
1. Pedagogisch-didactische congruentie	5
2. Complexe denkvaardigheden	9
3. Omgaan met verschillen	13
4. Didactische kernprincipes	17
5. Handelingsverlegenheid bij gedrags- en klassenmanagementproblemen	20
6. Ondersteunen van motivatie	23
Gebruikte bronnen per vraagstuk	27

Achtergrond

Dit document bevat een beschrijving van de zes vraagstukken die wij hebben geïdentificeerd binnen het overkoepelende thema ‘Pedagogische en didactische vakbekwaamheid’ uit de Nationale Kennisagenda Onderwijs 2026–2030. De keuze voor deze vraagstukken is tot stand gekomen op basis van eerdere uitvraag van het Nationaal Kennisinstituut Onderwijs (NKO), literatuurstudie, zes focusgroepen met praktijk- en beleidsexperts en wetenschappers en onze eigen expertise. De vraagstukken hangen onderling met elkaar samen; sommige vraagstukken spelen daardoor ook een rol bij andere vraagstukken. Waar in de tekst gesproken wordt over leerlingen, kan ook studenten gelezen worden.

Inleiding

Het onderwijs staat voor een complex samenspel van uitdagingen die zowel leerlingen als docenten raken. Klassen zijn steeds diverser en leerlingen verschillen sterk in achtergrond, vaardigheden en ondersteuningsbehoeften. Tegelijkertijd is de druk op docenten groot door personeelstekorten, administratieve werklast en een groeiend aantal leerlingen met specifieke behoeften (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2025a; 2025b; Theelen & van Breukelen, 2025). Daarnaast zijn er aanwijzingen dat bepaalde basisvaardigheden bij leerlingen onder druk staan, en dat onderwijsachterstanden vaker voorkomen bij leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus, zonder dat dit voor iedere leerling uit deze groepen geldt (Bluemink et al., 2024; Europese Commissie, 2025; OECD, 2023). Dit versterkt de noodzaak voor docenten om extra tijd en aandacht te besteden aan het ondersteunen van leerlingen bij het verkleinen van achterstanden. Echter, de werkdruk is groot en docenten hebben slechts beperkte tijd en middelen; teamleren¹ als onderdeel van het dagelijks werk lijkt daarom haalbaarder dan meer bij- en nascholing. Daarnaast krijgt het aanleren van complexe vaardigheden zoals kritisch denken en probleemoplossend vermogen steeds meer belang door veranderingen in de samenleving door digitalisering, snelle beschikbaarheid van veel informatie en technologische ontwikkelingen.

De sociale en emotionele context van leerlingen speelt hierbij een grote rol. Stijgende prikkelbaarheid en gedragsproblemen zetten de leeromgeving onder druk. Door toenemende verschillen tussen leerlingen wordt het voor docenten steeds moeilijker om persoonlijke aandacht en ondersteuning te bieden, wat leidt tot een hogere ervaren werkdruk. Dit draagt onder meer bij aan het vergroten van de kloof tussen de pedagogische idealen van docenten en hun dagelijkse praktijk: wat docenten als het ‘ideale’ onderwijs zien – bijvoorbeeld onderwijs dat maatwerk biedt, kritisch denken stimuleert en leerlingen actief betreft – blijkt in de praktijk moeilijk uitvoerbaar vanwege beperkte tijd, administratieve verplichtingen en de noodzaak om aan toets- en prestatie-eisen te voldoen. Wanneer deze discrepantie langdurig blijft bestaan, ondermijnt dat zowel de professionele identiteit van docenten als de leerervaring van leerlingen, met gevolgen voor motivatie, ontwikkeling en welbevinden.

¹ Docenten maar ook pedagogisch educatieve professionals, instructeurs, technische onderwijsassistenten en klassenassistenten.

1. Pedagogisch–didactische congruentie

In alle onderwijssectoren formuleren scholen en opleidingen ambitieuze pedagogische doelen rond persoonsvorming, gelijke kansen, kritisch burgerschap en brede ontwikkeling passend bij de wettelijke en maatschappelijke opdracht van onderwijs (Biesta, 2012; Elffers, 2022). In de praktijk komen deze waarden echter niet altijd terug in lesontwerp, toetsing en professioneel handelen (Van Vijfeijken, et al., 2021). Pedagogisch–intentioneel handelen van docenten staat in de praktijk onder meervoudige druk. Een recente systematische review over docententekorten in ontwikkelde landen laat zien dat factoren zoals hoge administratieve belasting, verbrede taakopvatting, beperkte materiële en organisatorische middelen en een tekort aan professionele ondersteuning consistent samenhangen met verhoogde stress en burn-out, en met hogere uitval- en verloopcijfers, vooral in de eerste jaren van de loopbaan en in kwetsbare scholen (Theelen & Van Breukelen, 2025). Daarnaast worden scholen vanuit beleid en samenleving steeds sterker aangesproken op het signaleren, monitoren en begeleiden van individuele welzijnsproblematiek, waardoor onderwijstijd en professionele ruimte verschuiven van pedagogisch–didactische keuzes naar zorg- en ondersteuningslogica (Onderwijsraad, 2026). Gezamenlijk zetten deze factoren een zorgvuldige afstemming tussen pedagogische intenties en didactische keuzes in de dagelijkse onderwijspraktijk onder druk. Daarnaast gaat het werken in grote(re) klassen veelal gepaard met instructieverlies en verstoorde relatiecontinuïteit voor leerlingen (Meijer, 2021; Richards & Gurley, 2023). Hierdoor wordt het aannemelijk dat er discongruentie ontstaat tussen pedagogische intenties van docenten, hun didactische keuzes en de dagelijkse ervaringen van leerlingen. Echter, de precieze omvang en sector-specifieke mechanismen van deze incongruentie zijn tot op heden nog beperkt empirisch en vergelijkend onderzocht.

Pedagogisch–didactische congruentie is te omschrijven als de dynamische, situationele en reflectieve samenhang tussen wat onderwijsprofessionals beogen aan pedagogische doelen, hoe zij deze vertalen in onderwijsontwerp, en wat daadwerkelijk gebeurt in de onderwijspraktijk, zodanig dat de ervaringen van leerlingen zoveel als mogelijk in lijn met de oorspronkelijke pedagogische intenties zijn (cf. Biggs & Tang, 2022, Modderkolk, 2024; Mathijssen, 2006; Schön, 1983; Van den Akker, 2003). Er zijn aanwijzingen dat wanneer pedagogische visie, onderwijsontwerp en handelen onvoldoende op elkaar aansluiten, dit nadelige gevolgen kan hebben voor de onderwijspraktijk. Het gaat niet om een vanzelfsprekende tegenstelling tussen pedagogische waarden en de onderwijspraktijk, maar om situationele afwegingen en contextuele begrenzingen waardoor pedagogische intenties in visie, ontwerp en handelen niet altijd op de beoogde wijze tot uitdrukking komen. Studies van Van Vijfeijken et al. (2021) en Van Vijfeijken, et al. (2023) laten bijvoorbeeld zien dat de relatie tussen wat docenten pedagogisch wenselijk en rechtvaardig vinden en de differentiatiepraktijken die zij daadwerkelijk toepassen vaak zwak is, wat duidt op beperkte belief–practice congruentie en een sterke doorwerking van contextuele afspraken en routines. Daarnaast toont het onderzoek van Guerra & Wubbena (2017) aan dat docenten in toetsgedreven, high-stakes schoolcontexten spanning ervaren tussen pedagogische overtuigingen en dominante institutionele verwachtingen, en dat zij deze spanning soms verminderen door terug te vallen op instrumentele routines, in plaats van op reflectieve en dialogische afwegingen in de onderwijspraktijk. Bovendien wordt in de onderzoeksliteratuur beschreven dat vooral beginnende docenten een praktijkshock en ontgoocheling kunnen

ervaren, wanneer professionele idealen structureel botsen met de dagelijkse praktijk (Calderhead & Robson, 1991; Hong, 2010). Dit kan leiden tot verlies van motivatie en uiteindelijk tot uitstroom uit het beroep (Van der Wal et al., 2019). Hoewel voorgaande studies geen directe causaliteit tussen congruentie en het klas- of leerklimaat aantonen, maken deze wel aannemelijk dat een gebrek aan pedagogisch-didactische congruentie kan leiden tot minder samenhang in het onderwijs en een diffuus beeld over wat leerlingen en docenten van elkaar kunnen verwachten (cf. Bakker, 2025). Dit kan door leerlingen worden ervaren als inconsistent docenthandelen, wat het gevoel van voorspelbaarheid, veiligheid en vertrouwen kan verzwakken (cf. Wang et al., 2020). Tevens is het van belang te onderkennen dat een zekere mate van discongruentie inherent is aan onderwijs. Er bestaat altijd spanning tussen wat docenten pedagogisch beogen, hoe zij dit handelen vormgeven en hoe leerlingen dit handelen ervaren en interpreteren (Pols, 2015). Leerlingen zijn geen passieve ontvangers van didactische intenties, maar geven op eigen wijze betekenis aan wat zij meemaken in het onderwijs (cf. Smit et al. 2020). Alleen al hierom kan pedagogisch-didactische congruentie niet worden opgevat als een statische of volledig realiseerbare toestand, maar als een voortdurend proces van afstemming en herijking.

Inzichten uit onderzoek naar *constructive alignment* wijzen erop dat samenhang tussen leeruitkomsten, instructiestrategieën, leeractiviteiten en toetsing de transparantie en coherentie van het leerproces kan versterken, wat voorwaarden schept voor diep leren en betrokkenheid van leerlingen (Oestergaard, et al., 2024). In het onderzoek van Stamov Roßnagel et al. (2021) blijkt bijvoorbeeld dat duidelijkheid over beoogde leeruitkomsten en effectieve alignment samenhangen met sterkere percepties van competentie en motivatie bij leerlingen, en met een toename van inspanning en waardering voor de relevantie van het onderwijs. Tegelijkertijd benadrukt de bredere onderwijspedagogische literatuur dat leerdoelen niet te smal of uitsluitend toetsbaar mogen worden opgevat: wanneer onderwijs zich vooral richt op het meetbare en afrekenbare, dreigt de vormende opdracht van onderwijs naar de achtergrond te verdwijnen (Biesta, 2015; Benner, 2023; Nussbaum, 2012; Simons & Masschelein, 2022; Vlieghe, 2024). Betekenisvolle leerervaringen – zoals leren oordelen, omgaan met verschil en verantwoordelijkheid nemen – laten zich niet volledig vooraf specificeren, maar ontstaan juist in relationele, open en soms onvoorspelbare processen (Klatter, 2020; Meirieu, 2025; Priestley et al., 2013).

Dit wijst op een belangrijk kenmerk van onderwijs: het is niet alleen gepland en ontworpen, maar ook fundamenteel situationeel. Docenten ontwerpen lessen en curricula vooraf, maar worden in de praktijk voortdurend geconfronteerd met onverwachte vragen, reacties en morele dilemma's. Onderzoek toont aan dat docenten in zulke momenten professionele afwegingen moeten maken die niet volledig voorspelbaar of vooraf te plannen zijn (Van Kan et al., 2013; Van Manen, 2015; IJsseling, 2020). Juist in deze complexiteit van het moment wordt zichtbaar of het handelen van de docent herkenbaar aansluit bij pedagogische intenties van docent, docententeam en school. Bastiaansen (2021) laat zien dat dit handelen in concrete interactiemomenten sterk steunt op relationele consistentie en op de ruimte die docenten ervaren om in het moment pedagogisch afgewogen keuzes te maken. In lijn hiermee tonen Sipman et al. (2021) aan dat docenten in zulke situaties vaak terugvallen op intuïtieve, situationele argumenten en dat reflectie op deze concrete afwegingen helpt om de samenhang tussen overtuigingen en handelen beter te begrijpen en te versterken.

Het vraagstuk van pedagogisch-didactische congruentie raakt daarmee aan de normatieve kern van het handelen van docenten in de dagelijkse praktijk. Onderwijs is nooit waarde vrij: elke didactische keuze veronderstelt opvattingen over wat wenselijk en waardevol is voor leerlingen (Biesta, 2009; De Ruyter & Kole, 2010; Van Kan, et al, 2013). Deze waarden zijn soms expliciet vastgelegd in visies en beleidsdocumenten, maar blijken in de praktijk vaak ook collectief ingebed te zijn in schoolculturen en teamafspraken (Husu, 2007). Het onderzoek van Moraal et al. (2023) laat zien dat scholen met een uitgesproken en gedeelde pedagogisch-didactische visie vaker een cultuur van vertrouwen en samenwerking ontwikkelen, wat docenten ondersteunt om hun professionele keuzes bewust te blijven onderzoeken. Tegelijkertijd benadrukt de *theory of practice architectures* dat wat docenten zeggen en doen altijd mede wordt gevormd en begrensd door materiële en sociaal-culturele condities, zoals roosters, toetsnormen en professionele relaties binnen teams (Kemmis et al., 2014). Ook Van Vijfeijken (2023) stelt dat docenten de vertaling van hun pedagogische overtuigingen naar de dagelijkse didactische praktijk vaak als begrensd ervaren, met name wanneer schoolafspraken en organisatorische routines weinig ruimte laten voor het bewust afwijken van bestaande patronen. Goed onderwijs vraagt daarom niet alleen om effectieve interventies, maar om een doorlopende gezamenlijke bezinning op doelen en afwegingen, waarin pedagogische intenties expliciet worden gemaakt en herijkt in het licht van de schoolcontext en praktijkcondities (Zweeris et al., 2025).

Het handelingsperspectief voor docenten ligt daarom in het vermogen om hun eigen handelen systematisch te onderzoeken in het licht van hun pedagogische intenties. Dat is geen individuele aangelegenheid. Pedagogisch-didactische congruentie veronderstelt dat docenten met elkaar spreken over hun pedagogische visies, expliciteren wat zij beogen met hun onderwijs, en gezamenlijk nagaan of en hoe deze bedoelingen gerealiseerd worden in de praktijk, met betrokkenheid van leerlingen. In dit verband benadrukt Van Enthoven (2020) de collectieve opdracht van docententeams om hun handelingskeuzes (achteraf) te verantwoorden en te doordenken in het licht van hun pedagogische intenties en de context waarin zij handelen. Professionele dialoog maakt het mogelijk om spanningen tussen idealen en realiteit niet te individualiseren, maar te benutten als bron voor gezamenlijk leren en herontwerp van onderwijs (Ax & Ponte, 2010; De Ruyter & Kole, 2013; Hargreaves & Shirley, 2009). Onderzoek van Zwart et al. (2018) naar professionele ruimte geeft aan dat deze dialogen niet vanzelf ontstaan, maar alleen vruchtbaar zijn als de schoolorganisatie samenwerking, open reflectie en gedeelde afstemming ondersteunt. Docenten ervaren professionele ruimte juist wanneer collegiale interactie en teamreflectie worden gefaciliteerd, waardoor zij samen hun doelen en handelen kunnen onderzoeken en bijstellen. Werkvormen als gezamenlijke lesobservaties, lesson study (De Vries, et al., 2017), video-analyse en professionele dialoog ondersteunen dit proces (Tripp & Rich, 2012; Darling-Hammond et al., 2017). Zij helpen docenten om impliciete waarden expliciet te maken, om geplande én onvoorziene pedagogische momenten te analyseren en om hun pedagogisch-didactisch repertoire te verdiepen (Pols, 2019).

Het vraagstuk van pedagogisch-didactische congruentie speelt zich af op meerdere niveaus. Op microniveau gaat het om het handelen van docenten in alledaagse, concrete interacties

met leerlingen, waarin pedagogische intenties zich vertalen in didactische keuzes die in de concrete lessituatie worden gemaakt (cf. Voerman & Faber, 2016). Op mesoniveau betreft het gedeelde teamculturen, professionele dialoog, curriculum- en toetskeuzes en het gebruik van leermaterialen die impliciet pedagogische waarden overdragen en het handelen van docenten mede sturen (Smets, 2024; Zweeris et al., 2025). Op macroniveau beïnvloeden beleidskaders, verantwoordingssystemen en inspectiekaders de ervaren professionele ruimte die scholen en docenten hebben om pedagogisch afgewogen keuzes te maken (Den Bakker, 2024).

Vraagstuk

Het centrale vraagstuk betreft hoe docenten pedagogische waarden expliciet kunnen maken en vertalen naar alledaagse didactische keuzes, zodat visie, ontwerp en handelen in de onderwijspraktijk zo congruent mogelijk worden en blijven, ook onder druk. Teams, leidinggevendenden, onderwijsbeleid en de docentenopleiding spelen hierin een belangrijke, onderling verbonden rol, omdat zij mede bepalen welke professionele ruimte, routines, structuren en culturen het handelen van docenten mogelijk maken of juist begrenzen. Wanneer congruentie structureel tekortschiet, blijft visie een papieren ambitie en leunt het handelen sterker op bestaande routines. Waar het lukt om in voldoende mate congruentie te realiseren, ervaren leerlingen het docenthandelen vaker als consistent en navolgbaar (cf. Voerman, 2021), wat het gevoel van veiligheid en vertrouwen kan versterken. Dit vraagstuk richt zich daarom op het begrijpen én versterken van pedagogisch-didactische congruentie als een voortdurend afstemmingsproces, in het handelen van docenten, als motor voor duurzame onderwijsverbetering.

2. Complexe denkvaardigheden

Onze samenleving verandert ingrijpend door digitalisering, kunstmatige intelligentie, automatisering en de permanente beschikbaarheid van informatie. Burgers moeten niet alleen gegevens kunnen vinden, maar deze kritisch beoordelen, verbanden leggen, weloverwogen oordelen vormen en reflecteren op hun eigen denkproces bijvoorbeeld in situaties die te maken hebben met burgerschap, zoals het afwegen van perspectieven en participeren in democratische processen. In internationale onderwijs- en beleidskaders worden dergelijke vaardigheden daarom expliciet benoemd als kerncompetenties voor het onderwijs van de toekomst. De *OECD Learning Framework 2030* (Taguma & Frid, 2024) en de CERI studie *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking* (VincentLancrin et al., 2019) benadrukken dat kritisch denken en creatief vermogen cruciaal zijn voor leerlingen om complexe problemen in een globaliserende wereld te hanteren en betekenisvolle keuzes te maken (Council of the European Union, 2018; UNESCO, 2017). Ook de *Strategische agenda hbo-educatieve opleidingen 2025–2030* onderstreept het belang van het voorbereiden van toekomstige onderwijsprofessionals op de complexiteit van de onderwijspraktijk, met aandacht voor samenhang tussen kennis, vaardigheden en kritisch denken als onderdeel van competentieontwikkeling. (Vereniging Hogescholen, 2025). Deze vaardigheden moeten niet als een losstaand vak worden gezien, maar als geïntegreerd onderdeel van vakinhoudelijk leren, waardoor leerlingen leren analyseren, evalueren, reflecteren en argumenteren binnen authentieke onderwijscontexten.

Complexe denkvaardigheden omvatten een samenhangend stelsel van cognitieve en metacognitieve vermogens die leerlingen in staat stellen om informatie doelgericht te analyseren, te evalueren en te integreren in nieuwe contexten, problemen op te lossen in open en ongestructureerde situaties, en hun eigen denk- en leerprocessen te plannen, te monitoren en te reguleren (Loyens et al., 2019; OECD, 2019; SLO, 2024). Ze omvatten onder andere kritisch denken, creatief denken, hogere-orde denkvaardigheden (zoals analyseren, evalueren en creëren volgens Bloom's taxonomie) en zelfregulerend leren (OECD, 2019; Pandey & Mohan, 2024). Complexe denkvaardigheden zijn daarnaast direct verbonden met democratische oordeelsvorming, kritisch omgaan met (online) informatie en AI-output, het afwegen van perspectieven en belangen, en het voeren van een constructieve dialoog in een diverse samenleving.

Complexe denkvaardigheden stellen leerlingen in staat om interdisciplinair verbanden te leggen, diverse perspectieven te integreren, problemen in nieuwe contexten aan te pakken en reflectief te leren, wat bijdraagt aan diepgaand begrip, transfer van leren en adaptief functioneren in dynamische omgevingen (Ramírez-Montoya et al., 2025; UNESCO, 2017). Meta-analyses en systematische reviews tonen bovendien aan dat hogere-orde denkvaardigheden en metacognitieve regulatie sterk samenhangen met diepgaand leren, transfer naar nieuwe situaties en academische prestaties in het funderend onderwijs (cf. Dent & Koenka, 2016; Dignath & Büttner, 2008; Elhusseini et al., 2022; Muijs & Bokhove, 2020), mbo (Mejeh & Grieder, 2025) en het hoger onderwijs (De Bruijn-Smolders et al., 2016; Jansen et al., 2019; Richardson et al., 2012; Theobald, 2021). Zelfregulerend leren blijkt daarbij een sleutelmechanisme: leerlingen die doelen stellen, hun denkproces monitoren en reflecteren op hun aanpak, leren niet alleen effectiever, maar ontwikkelen ook duurzame leerstrategieën

die hen in staat stellen om zelfstandig en adaptief te blijven leren gedurende hun leven (Education Endowment Foundation, z.d.; OECD, 2024a). Tevens laat onderzoek zien dat onderwijsinterventies die expliciet gericht zijn op het ontwikkelen van complexe denkvaardigheden een betekenisvolle verbetering van denkprocessen en leeruitkomsten kunnen bewerkstelligen, vooral wanneer cognitieve, metacognitieve en zelfregulatieve componenten geïntegreerd worden aangeboden binnen authentieke, realistische en taakgerichte leeractiviteiten (Xu et al., 2024). Daarmee vormen complexe denkvaardigheden niet alleen een doel op zich, maar een cruciale hefboom voor het duurzaam verbeteren van de kwaliteit, relevantie en impact van onderwijs.

Hoewel het belang van deze vaardigheden breed wordt erkend, blijkt uit onderzoek dat hun effectieve ontwikkeling in de onderwijspraktijk beperkt wordt door fundamentele knelpunten die gerelateerd zijn aan de didactische vakbekwaamheid van docenten. Docenten erkennen het belang van kritisch denken, hogere-orde denkvaardigheden en zelfregulatie, maar ervaren aanzienlijke moeilijkheden bij het systematisch ontwerpen, onderwijzen en beoordelen van deze vaardigheden (OECD, 2024a, 2024b; Taguma & Frid, 2024). Hoewel er in verschillende onderwijscontexten aandacht is voor kritisch en verdiepend denken, zijn er aanwijzingen dat lespraktijken in bepaalde gevallen nog vooral reproductief van aard zijn, dat opdrachten niet altijd ruimte bieden voor perspectiefvergelijking, evaluatie of reflectie, en dat houdingen die kritisch denken ondersteunen – zoals nieuwsgierigheid, openheid en het bevragen van eigen aannames – niet consequent expliciet worden gestimuleerd (Muijs & Bokhove, 2020; Van Zanten & Van den Heuvel-Panhuizen, 2018; Vincent-Lancrin et al., 2019). Ook beoordeling vormt een belangrijke belemmering. Docenten ervaren het als uitdagend om zowel het denkproces als het eindproduct van leerlingen inzichtelijk te maken en te beoordelen aan de hand van valide, formatieve criteria (Taguma & Frid, 2024). Zonder deze structurele aanpak blijft de ontwikkeling van complexe denkvaardigheden fragmentarisch en onvoldoende duurzaam. Onderzoek laat zien dat succesvolle ontwikkeling van deze vaardigheden niet alleen afhankelijk is van cognitieve en metacognitieve processen, maar ook van motivatie, sociale context, klassencultuur en organisatorische ondersteuning (Jaramillo Gómez et al., 2025; OECD, 2024a, 2024b; Staberg et al., 2025). Een ander knelpunt betreft de professionele voorbereiding en ondersteuning van docenten (Janssen et al., 2021). Docenten moeten niet alleen strategie-instructies beheersen en passende werkvormen kunnen faciliteren, maar ook metacognitieve en zelfregulatieve processen expliciet integreren in hun vakdidactiek en beoordelen. Dit vraagt om professionele leerruimte, co-ontwerp van lessen en systematische feedbackmechanismen (Taguma & Frid, 2024). In de praktijk ontbreekt deze samenhang vaak, waardoor docenten incidentele experimenten ondernemen zonder dat deze verankerd raken in routines of schoolbeleid.

Daarnaast beïnvloeden klassencultuur en interactiepatronen de ontwikkeling van complexe denkvaardigheden. De sociale dimensie – gezamenlijk onderzoeken, argumenteren en feedback geven – vereist tijd, veilige leeromgevingen en expliciete routines (Loyens et al., 2023). Studies laten zien dat leerlingen kritisch leren denken vooral wanneer docenten cognitieve strategieën modelleren, feedback geven over denkprocessen en regulatieve stappen zichtbaar maken in de lesactiviteiten (Jegstad et al., 2025). Een laatste aandachtspunt betreft de organisatie en de curriculumcontext. Onderzoek suggereert dat curricula en toetsbeleid in sommige gevallen vooral gericht zijn op lagere cognitieve niveaus,

waardoor kansen om hogere-orde activiteiten expliciet te stimuleren mogelijk beperkt blijven. Internationale reviews tonen aan dat denkvaardigheden het meest consistent ontwikkelen wanneer taken betekenisvol, leerlinggestuurd en gekoppeld aan authentieke contexten zijn, maar dit vereist didactische expertise die docenten vaak nog onvoldoende beheersen (Vincent-Lancrin et al., 2019).

Ondanks brede consensus over het belang van complexe denkvaardigheden ontbreekt nog steeds kennis over hoe deze vaardigheden duurzaam en effectief in de onderwijspraktijk kunnen worden gerealiseerd. Daarnaast is nog weinig bekend over hoe complexe denkvaardigheden effectief worden ontwikkeld in alle onderwijssectoren; bestaand onderzoek richt zich voornamelijk op het funderend onderwijs en vooral het hoger onderwijs, waardoor de opbouw, transfer en aansluiting van deze vaardigheden tussen sectoren zoals po-vo en vo-mbo onvoldoende in beeld is. Meer expliciete uitwerking van de verschillen tussen sectoren en de doorlopende leerlijn is nodig om te begrijpen waar welke denkvaardigheden worden opgebouwd en hoe deze elkaar versterken gedurende de onderwijsloopbaan. Verder zijn er verschillende knelpunten in het onderzoek naar complexe denkvaardigheden: zo is er nog geen eenduidige definitie van kritisch denken, verschillen meetinstrumenten sterk van elkaar, en veel studies zijn kortlopend of slecht ingebed in curricula (Andreucci-Annunziata et al., 2023; Dong et al., 2023). Effectieve aanpakken blijken vaak inhoud en denkprocessen te combineren, maar hoe deze integratie structureel en praktisch kan worden vormgegeven, is nog onvoldoende duidelijk. Deze knelpunten maken duidelijk dat er een fundamenteel vraagstuk van didactische vakbekwaamheid bestaat: het gaat niet alleen om kennis van theorieën of beleidsambities, maar om het vermogen van docenten om deze ambities te vertalen naar concrete leerervaringen waarin leerlingen daadwerkelijk leren analyseren, evalueren, reflecteren en hun eigen leerproces sturen (Muijs & Bokhove, 2020; Staberg et al., 2025).

Vraagstuk

Het fundamentele vraagstuk in docentprofessionalisering is hoe docenten zodanig didactisch kunnen worden toegerust dat zij in staat zijn om complexe denkvaardigheden effectief in hun dagelijkse onderwijspraktijk te realiseren (Hagedoorn et al., 2025). Dit vereist een geïntegreerde aanpak die micro-, meso- en macroniveau met elkaar verbindt: het ontwikkelen van de expertise van individuele docenten, het creëren van ondersteunende schoolculturen en het bieden van beleids- en organisatorische condities die duurzame implementatie mogelijk maken en zodanig zijn ingericht dat deze praktijkontwikkeling wordt gefaciliteerd in plaats van belemmerd, zodat complexe denkvaardigheden daadwerkelijk en duurzaam in de dagelijkse onderwijspraktijk tot ontwikkeling komen. Dit vraagstuk speelt in alle onderwijssectoren, van primair tot hoger onderwijs, en manifesteert zich op verschillende niveaus en raakt aan de kern van de spanning tussen onderwijsambities en de daadwerkelijke realiseerbaarheid daarvan in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Op micro-niveau gaat het om het ontwerpen van leeractiviteiten die complexe denkvaardigheden systematisch integreren, waarbij zowel de cognitieve kant, zoals kritisch denken en hogere-orde vaardigheden, als de regulatieve kant, zoals metacognitie en zelfregulatie, effectief tot ontwikkeling komen. Tevens gaat het om het zichtbaar maken en beoordelen van zowel het product als het denkproces van leerlingen met heldere, formatieve

criteria, en om het modelleren van regulatieve routines en het ondersteunen van leerlingen bij zelfsturing, zonder dat dit ten koste gaat van vakinhoudelijke doelen (Dent & Koenka, 2016; Dignath & Büttner, 2008; Jansen et al., 2019).

Op meso-niveau gaat het om het creëren van een cultuur van gezamenlijk leren en ontwerpen binnen schoolteams die de didactische vakbekwaamheid van docenten duurzaam versterkt. Hierbij spelen gedeelde rubrics, co-ontwerpcycli, gestructureerde feedbackroutines, collegiale ondersteuning en professionele leerruimte, zoals lesson study, een belangrijke rol bij het structureel verankeren van innovaties en het stimuleren van samenwerking binnen scholen (OECD, 2024; Staberg et al., 2025). Schoolorganisaties moeten structuur en professionele leerruimte zo vormgeven dat docenten hun expertise systematisch kunnen ontwikkelen en benutten in het dagelijkse onderwijs.

Op macro-niveau gaat het om het vormgeven van curriculumkaders, toetsbeleid en structurele beleids- en financieringsmechanismen die docenten ondersteunen bij het onderwijzen van complexe denkvaardigheden, zonder deze te reduceren tot eenvoudig meetbare elementen. Daarbij gaat het ook om langjarige ondersteuning, richtinggevende kaders en beleidsruimte die implementatie duurzaam maken en voorkomen dat onderwijsinnovatie afhankelijk blijft van incidentele projecten of individuele inzet (OECD, 2024; Vincent-Lancrin et al., 2019). Beleidskaders moeten expliciet ruimte creëren voor het ontwikkelen en beoordelen van hogere-orde denkprocessen, zoals analyseren, evalueren, reflecteren en zelfregulatie, en toets- en verantwoordingssystemen moeten zó worden ingericht dat zij zicht bieden op denkprocessen en leerontwikkeling over tijd, in plaats van primair te sturen op uitkomsten op taak- of kennisniveau.

3. Omgaan met verschillen

Het omgaan met verschillen vormt een centrale uitdaging als onderdeel van pedagogisch – didactische vakbekwaamheid in het hedendaagse onderwijs. Klassen worden steeds diverser als het gaat om achtergrond, taalvaardigheid, leertempo, ondersteuningsbehoeften, voorkennis en meertaligheid van leerlingen (zie bv. Wouters et al., 2024). Het ontbreken van adaptieve didactiek kan ertoe leiden dat bestaande leerachterstanden bij leerlingen toenemen, met mogelijk negatieve gevolgen voor doorstroom en schooluitval. Dit raakt zowel kansengelijkheid als onderwijskwaliteit, omdat niet alle leerlingen in gelijke mate toegang krijgen tot passende ondersteuning en voldoende uitdaging. Tegelijkertijd is het belangrijk te benadrukken dat diversiteit op zich geen probleem vormt: verschillen tussen leerlingen kunnen juist een waardevolle bron zijn voor leren, mits docenten beschikken over de pedagogische en didactische vaardigheden om deze verschillen te benutten door bijvoorbeeld het stimuleren van samenwerkend leren.

Leerlingen verschillen aanzienlijk in prestatieniveau. Zo blijkt dat halverwege het basisonderwijs het verschil in bijvoorbeeld taalvaardigheid tussen de hoogste en laagste tien procent kan oplopen tot vier schooljaren (Bosker, 2005). Ook in het vo, mbo, hbo en wo is sprake van grote heterogeniteit binnen klassen op het gebied van bijvoorbeeld taal – en rekenvaardigheid (Groot et al., 2015; Inspectie van het Onderwijs, 2022; Jansen et al., 2022)². Ook zelfregulatievaardigheden en voorkennis op verschillende vakgebieden verschillen sterk tussen studenten in het hoger onderwijs (Happ et al., 2016; Virtanen et al., 2018; Tang et al., 2025). Differentiatie is daarom noodzakelijk, maar de implementatie ervan blijkt complex. Minder dan de helft van de docenten in het voortgezet onderwijs en slechts een krappe meerderheid in het basisonderwijs stemt het onderwijs systematisch af op verschillen tussen leerlingen (Van de Grift, 2010). In het mbo, hbo en wo erkennen docenten en teams het belang van differentiatie maar voelen zich handelingsverlegen bij het realiseren ervan; ze missen middelen, tijd of ervaring (Inspectie van het Onderwijs, 2021; Subban et al., 2025). Deze bevindingen onderstrepen de noodzaak van gerichte strategieën om adaptieve instructie structureel te verankeren.

Differentiatie kan zowel kansen openen als beperken. Onderzoek laat zien dat differentiatiepraktijken ongelijkheid kunnen versterken wanneer verwachtingen, groeperingsvormen of taakaanbod systematisch verschillen tussen leerlinggroepen (o.a. Denessen, 2017). Dit risico is vooral aanwezig wanneer differentiatie onbedoeld leidt tot een lagere cognitieve uitdaging voor sommige leerlingen of wanneer sociaal – culturele achtergrond impliciet meeweegt in inschattingen van het potentieel van leerlingen. Er is dan geen sprake van gelijke kansen bij gelijke geschiktheid (Elffers, 2023). Internationaal en nationaal onderzoek benadrukt daarom dat differentiatie pas bijdraagt aan gelijke kansen wanneer hoge verwachtingen (zie bv. Kaskens, 2025) gecombineerd worden met rijke en ambitieuze leerinhouden en alert blijven op mechanismen die segregatie of vaste taakindelingen in de hand werken (Denessen, 2017; Denessen et al., 2011; Kahmann et al., 2022; Tomlinson & Moon, 2013). Daarbij moet worden opgemerkt dat schoolwegingen, de

² In het mbo speelt wordt die heterogeniteit niet alleen bepaald door de achtergrond van de studenten, maar ook door het mbo zelf met haar veelheid aan opleidingen en met vier verschillende niveaus.

sociaaleconomische positie en het opleidingsniveau van ouders, en het taalvaardigheids- en startniveau van leerlingen samenhangen met verschillen in onderwijsbehoeften en verwachtingen.

Daarbij kunnen verschillende vormen van differentiatie verschillende effecten hebben op zowel leerresultaten als kansengelijkheid. Bij *convergerende differentiatie* krijgen leerlingen met achterstanden extra ondersteuning, zodat zij meer vooruitgang boeken met als bedoeling dat prestatieverschillen afnemen (Bosker, 2005). Bij *divergerende differentiatie* wordt geprobeerd elke leerling passend te ondersteunen, inclusief sterkere leerlingen die verdieping of versnelling nodig hebben (Bosker, 2005). Onderzoek laat zien dat hierbij verschillen tussen leerlingen juist groter kunnen worden, omdat snellere of sterker presterende leerlingen relatief meer groei laten zien bij bepaalde vormen van differentiatie, zoals ability-grouping (o.a. Deunk et al., 2015; 2018). Echter, deze effecten zijn sterk afhankelijk van de manier waarop differentiatie geïmplementeerd wordt (bv. Deunk et al., 2015; Haelermans, 2022).

Een recente meta-analyse over 63 steekproeven laat een significant en groot effect zien van een groot scala aan differentiatiepraktijken in verschillende sectoren (voorschoolse educatie tot en met hoger onderwijs) op leeruitkomsten (Asriadi et al., 2025). Een meta-analyse gericht op het vo laat kleine tot middelgrote effecten zien van een variëteit aan differentiatie op leeruitkomsten (Smale-Jacobse et al., 2019)³. Verder zijn er eerste aanwijzingen dat differentiatie positieve effecten kan hebben op andere uitkomsten, zoals leerinteresse, zelfstandigheid en actieve deelname (Liou et al., 2023), maar er is nog weinig bekend over de effecten van differentiatie op uitkomstvariabelen buiten leerprestaties, zoals motivatie en zelfregulatie. De effectiviteit van differentiatie staat of valt bij de uitvoering ervan. Zo blijkt dat in studies waarbij differentiatie niet structureel of volledig in de klaspraktijk wordt ingevoerd, de effecten veel minder sterk of inconsistent zijn (Gheyssens et al., 2023). Daarnaast zijn uitvoerfactoren zoals training, tijd voor voorbereiding, en institutionele ondersteuning belangrijke moderatoren van effectiviteit (Gibbs, 2023).

Verschillen in startvaardigheden, ondersteuning thuis en eerdere leerervaringen verdwijnen niet vanzelf. Wanneer leerlingen onvoldoende steun krijgen terwijl zij die wel nodig hebben, lopen zij het risico achter te blijven; wanneer snel lerende leerlingen niet worden uitgedaagd, blijft hun ontwikkeling onbenut. Differentiatie, scaffolding en formatief handelen vormen drie onderling verbonden benaderingen die gezamenlijk krachtig kunnen bijdragen aan het realiseren van adaptief onderwijs (Van Geel et al., 2023; 2025). Scaffolding en formatief handelen zijn hierbij veelbelovende thema's omdat zij docenten concrete middelen bieden om op basis van actuele informatie uit het leerproces doelgericht en tijdelijk ondersteuning te bieden, afgestemd op de specifieke behoeften van leerlingen, waardoor differentiatie effectiever kan worden toegepast (Van Geel et al., 2023; 2025). Differentiatie richt zich op het afstemmen van instructie en leeractiviteiten op verschillen tussen leerlingen, zodat

³ In de meta-analyses van Asriadi et al. (2025) en Smale-Jacobse et al. (2019) werden zowel studies naar convergente en divergente differentiatie opgenomen. De meeste studies die werden opgenomen in deze meta-analyses richtten zich op differentiatie op micro-niveau (bv. opdrachten op maat, ability grouping binnen de klas), maar er waren ook enkele studies die zich richtten op differentiatie op mesoniveau (bv. pull-out programma's voor achterblijvers of extra uitdaging voor snelle leerlingen of ability grouping op klas- of schoolniveau).

uiteenlopende leerbehoeften worden geadresseerd (Asriadi et al., 2025; Tomlinson, 2014). Scaffolding betreft het bieden van tijdelijke, doelgerichte ondersteuning die leerlingen in staat stelt om taken uit te voeren die zij zelfstandig nog niet beheersen, waarbij deze ondersteuning geleidelijk wordt afgebouwd (Smit et al., 2025; Van de Pol et al., 2010; Wood et al., 1976). Formatief handelen draait om het systematisch verzamelen en benutten van informatie over het leerproces, zodat docenten gefundeerde keuzes kunnen maken voor differentiatie en scaffolding en daarmee het leren van leerlingen actief kunnen sturen (Wiliam, 2011).

Deze processen versterken elkaar: formatieve gegevens vormen de basis voor gerichte differentiatie, terwijl differentiatie en scaffolding alleen zinvol zijn wanneer docenten beschikken over actuele en relevante informatie over wat leerlingen al beheersen en waar nog ontwikkelkansen liggen (Langelaan et al., 2024). Het betrekken van leerlingen bij dit proces maakt het mogelijk dat feedback betekenisvol wordt ingezet (Hansen, 2020; Gulikers et al., 2021; NIVOZ, 2023; Wiliam, 2011).

Vraagstuk

De grote verschillen tussen leerlingen vragen van docenten dat zij hun onderwijs flexibel en doelgericht afstemmen. Differentiatie, scaffolding en formatief handelen vormen belangrijke strategieën om hierop in te spelen, maar de toepassing ervan in de praktijk is complex en afhankelijk van keuzes op klas-, school- en beleidsniveau. Het overkoepelende vraagstuk is hierbij hoe deze drie benaderingen zodanig kunnen worden ingezet dat zij het leren van alle leerlingen bevorderen, hun betrokkenheid vergroten en gelijke kansen ondersteunen, terwijl tegelijkertijd rekening wordt gehouden met verschillen in startniveau, ondersteuningsbehoeften en contextuele factoren.

Hoe differentiatie, scaffolding en formatief handelen geïmplementeerd worden in de praktijk en of er bijvoorbeeld gekozen wordt voor convergerende of divergerende differentiatie is een complex onderdeel van dit vraagstuk dat nauw verbonden is met schoolbeleid, visie en de opvattingen en het handelen van docenten(teams) (zie bv. ook Van Vijfeijken et al., 2023). Onderzoek toont dat het voor docenten een uitdaging kan zijn om expliciet te bepalen welk doel zij nastreven (convergent of divergent), waarbij factoren zoals tijd, beschikbare materialen en verwachtingen een rol spelen (Bosker, 2005; Blok, 2004). Deze keuzes hebben gevolgen voor kansengelijkheid, de organisatie van de school en hoe het onderwijs wordt uitgevoerd. Het gaat niet om een simpele beslissing: verschillende betrokkenen – zoals beleidsmakers, docenten en ouders – hebben vaak verschillende ideeën over wat passend en rechtvaardig onderwijs is.

Bij het vormgeven van differentiatie spelen factoren op meerdere niveaus een rol. In de klas (microniveau) gaat het bijvoorbeeld om keuzes van docenten: welke leerlingen krijgen extra ondersteuning, welke taken krijgen zij, en hoe wordt feedback ingezet via formatief handelen of scaffolding? Op schoolniveau (mesoniveau) spelen organisatie en beleid mee. Differentiatie krijgt vorm in diverse organisatorische structuren, zoals buitenklasdifferentiatie, klasdoorbrekende niveaugroepen, het inzetten van ondersteuningsfiguren of zorgcoördinatoren en bredere beleidskeuzes rondom verwijzing en (latere) selectie van leerlingen. Schoolbesturen en koepels spelen hierbij een rol in het

creëren van randvoorwaarden. Op landelijk of beleidsniveau (macroniveau) zijn er randvoorwaarden zoals curricula, toetsbeleid, opleidingsvereisten voor docenten en landelijke richtlijnen die de mogelijkheden en kaders voor differentiatie bepalen. Verder spelen stelselprikkels en kaders mee die ruimte voor differentiatie kunnen vergroten of beperken. De literatuur benadrukt dat deze niveaus elkaar beïnvloeden: bijvoorbeeld landelijke toetskaders kunnen formatief handelen stimuleren of juist beperken, terwijl schoolbrede keuzes voor niveaugroepen de interactie in de klas en de mate van scaffolding beïnvloeden (Deunk et al., 2015).

Het vraagstuk vereist daarom een integraal perspectief dat rekening houdt met de interactie tussen micro-, meso- en macroniveau en met hoe differentiatie, scaffolding en formatief handelen elkaar versterken of juist belemmeren. Onderzoek wijst erop dat implementatie niet alleen een kwestie is van didactische kennis, maar ook van professionele cultuur, gedeelde routines en structurele ondersteuning op scholen, instellingen en binnen docententeams (Langelaan et al., 2024; Laviana & Nor, 2020). Zonder deze condities blijft differentiatie vaak ad hoc en beperkt effectief (Connor et al., 2011; Van de Grift, 2010). Dit vraagstuk is relevant voor alle sectoren, hoewel sommige sectoren andere accenten of aandachtspunten hebben. In het mbo is er bijvoorbeeld sprake van sterke heterogeniteit door een diversiteit aan instroomniveaus (vmbo, havo, leerlingen vanuit NT2-onderwijs, doorstromers uit praktijk- of speciaal onderwijs, volwassen zij-instromers) en leerlingen nemen vaak complexe sociale of gedragsmatige uitdagingen mee, wat begeleiding soms lastig maakt. Docenten in het voortgezet onderwijs passen minder vaak differentiatie toe dan docenten in het primair onderwijs, mede door tekorten in initiële opleiding en contextfactoren zoals weinig lestijd per klas, heterogene groepen en minder contacturen (Langelaan et al., 2024; Meutstege et al., 2023; Kyndt et al., 2016; Van de Grift, 2010). Dit kan ertoe leiden dat leerlingen met uiteenlopende niveaus of ondersteuningsbehoeften minder optimaal worden begeleid, waardoor de kansengelijkheid en motivatie van sommige leerlingen onder druk komen te staan. Verdere verdieping per sector is gewenst.

Dit alles plaatst een aantal fundamentele kwesties centraal. Hoe kunnen differentiatie, scaffolding en formatief handelen zodanig worden vormgegeven dat zij inspelen op uiteenlopende prestatieniveaus, bijdragen aan het bevorderen van gelijke kansen en de verschillen tussen leerlingen actief benutten als waardevolle bron voor leren? Welke beleidsmatige, organisatorische en pedagogisch-didactische keuzes zijn cruciaal om deze ambitie te realiseren? Hoe kan de thuisomgeving zo goed mogelijk betrokken worden om differentiatie, scaffolding en formatief handelen te laten slagen? Daarbij rijst de vraag hoe condities op micro-, meso- en macroniveau – zoals curriculumontwerp, taakstructuren, verwachtingen van docenten, ondersteuningsmechanismen en nationale kaders – elkaar beïnvloeden in de dagelijkse onderwijspraktijk. Deze kwesties raken aan de kern van implementatie: het gaat niet alleen om het ontwikkelen van effectieve strategieën, maar ook om inzicht in de interactie tussen verschillende niveaus en processen daarbinnen, én in de wijze waarop professionele cultuur, gedeelde routines en structurele ondersteuning bepalend zijn voor de duurzame verankering van differentiatie.

4. Didactische kernprincipes

De algemene trend in basisvaardigheden laat zien dat de prestaties van leerlingen niet toenemen en dat er op veel gebieden een neergaande lijn zichtbaar is. Volgens TIMSS 2023 blijven de rekenprestaties van leerlingen in groep 6 grotendeels stabiel (IEA, 2024), maar internationale en nationale peilingen, zoals PISA, PIRLS en rapporten van de Inspectie van het Onderwijs, laten zien dat op veel andere prestatie-maten, zoals lezen, probleemoplossend vermogen en taal- en rekenvaardigheden bij oudere leerlingen, een duidelijke achteruitgang zichtbaar is (OECD, 2025a; Seton, 2024; Swart et al., 2023). Tegelijkertijd groeit de kloof tussen leerlingen: onderwijsachterstanden nemen vooral toe bij groepen die al kwetsbaar zijn, waardoor ongelijkheid in het onderwijs verder versterkt wordt (Inspectie van het Onderwijs, 2025; OECD, 2025b).

In een tijd van structureel personeelstekort en hoge werkdruk, waarin leraren aangeven dat tijdsdruk en tekort aan gekwalificeerd personeel de kwaliteit van instructie beperken, wordt het des te belangrijker dat elke les optimaal bijdraagt aan leren (Inspectie van het onderwijs, 2024; OECD, 2025c). Het inzetten van effectieve didactische strategieën is daarom essentieel om het effect van elke les te maximaliseren. Didactiek verwijst hier naar het geheel van handelingen waarmee docenten leren mogelijk maken, zoals uitleg geven, vragen stellen, feedback geven of toetsen construeren. Goede didactiek vormt de sleutel om tegenwicht te bieden aan de geschetste problemen: door effectieve instructie en begeleiding kan het leerresultaat van leerlingen worden vergroot en kunnen achterstanden en ongelijkheid worden verkleind.

Om tot een robuuste kennisbasis voor het onderwijs van de toekomst te komen, is het van belang dat onderzoek zich niet uitsluitend richt op algemene leerprincipes, maar ook op de daadwerkelijke didactische praktijken van docenten in verschillende sectoren en vakgebieden. Grootschalige observatiestudies in het primair en voortgezet onderwijs laten zien dat aspecten als gestructureerde instructie, cognitieve activering en effectieve feedback sterk samenhangen met leeropbrengsten van leerlingen (Van de Grift, 2007, 2014; Praetorius et al., 2018). Deze studies maken zichtbaar wat docenten concreet doen in de klas en welke docenthandelingen bijdragen aan leren.

Daarnaast toont vakdidactisch onderzoek aan dat didactiek context- en vakspecifiek is. Studies van Grossman en collega's laten zien dat kernhandelingen van docenten – zoals modelleren, uitleggen en begeleiden van oefening – in verschillende vakken en onderwijscontexten een centrale rol spelen in het leerproces (Grossman et al., 2009). Observatiestudies zoals die van Klette en collega's, onderstrepen dat didactische patronen en interactievormen verschillen tussen vakken, en dat deze verschillen samenhangen met kansen voor diepgaand leren (Klette et al., 2017).

Voor het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs is empirisch onderzoek naar het primaire proces beperkter, terwijl juist in deze sectoren didactische vragen rond transfer, beroepsgericht leren en zelfregulatie centraal staan. Beschikbare studies laten zien dat ook hier expliciete instructie, begeleiding en feedback essentieel zijn, maar dat de vertaling van didactische kernprincipes naar beroeps- en academische contexten vraagt om sector- en vakgericht onderzoek (Hattie, 2009; Kirschner & Van Merriënboer, 2013). Tegelijkertijd wijst

onderzoek erop dat beroepsdocenten vaak sterk betrokken zijn bij het ondersteunen van het leren van studenten en bij curriculumontwikkeling, maar minder expliciet investeren in hun eigen voortdurende professionele ontwikkeling (Hagedoorn et al., 2025). Een sectoroverstijgende en praktijkgerichte benadering is daarom noodzakelijk om inzicht te krijgen in hoe effectieve didactiek zich manifesteert in uiteenlopende onderwijscontexten.

Onderzoek naar effectieve didactiek biedt een stevig fundament waarop onderzoekers, scholen en docenten(teams) kunnen voortbouwen. We weten dat leren en lesgeven meer is dan uitleg krijgen of geven, die voorafgaat aan abstractie: door leerlingen te laten kennismaken met verschillende effectieve strategieën en deze op het juiste moment in te zetten, ondersteunen docenten het diepgaand en duurzaam leren van leerlingen. Verschillende strategieën zoals gespreid oefenen (spaced practice), actief ophalen van kennis (retrieval practice) en afwisselen van opgaven (interleaving) stimuleren kennisopbouw en transfer (Agarwal et al., 2021; Dunlosky et al., 2013; Roediger & Butler, 2011; Karpicke & Blunt, 2011), ook op de lange termijn (Cepeda et al., 2006). Zelfuitleg en elaboratie, waarbij nieuwe informatie wordt verbonden aan bestaande kennis, versterken het begrip, terwijl uitgewerkte voorbeelden en multimodale representaties helpen bij complexe concepten (Surma et al., 2022). Voorkennis speelt daarbij een sleutelrol: leerlingen met relevante voorkennis begrijpen en verbinden nieuwe informatie beter, terwijl een gebrek aan voorkennis uitdagingen kan vormen voor leren (Nuthall, 1999; Wang et al., 2019).

Toch maken veel leerlingen in de praktijk vooral gebruik van ineffectieve leergewoonten, zoals herlezen, terwijl bewezen effectieve technieken zoals zelftoetsing en gespreid oefenen veel meer opleveren (Carpenter & Sanchez, 2025; David et al., 2024; Dirkx et al., 2019). Hoewel didactische kernprincipes in alle onderwijssectoren effectief zijn, verschilt de wijze waarop zij worden toegepast per leeftijd, ontwikkelingsniveau en onderwijscontext. Juist in de voorschoolse fase liggen kansen om evidence-informed principles vroeg toe te passen en de doorgaande lijn richting basisvaardigheden te versterken. In het voortgezet onderwijs, mbo en hoger onderwijs gaat meer aandacht uit naar abstractie, zelfregulatie en transfer.

Hoewel er brede consensus bestaat over het belang van didactische kernprincipes zoals gespreid oefenen, retrieval practice, elaboratie en het gebruik van uitgewerkte voorbeelden, verschilt de toepassing ervan door docenten sterk en krijgt deze in de onderwijspraktijk en professionalisering nog relatief weinig aandacht (Moos & Ringdal, 2012; Surma et al., 2025), bijvoorbeeld door gebrek aan kennis, tijd of ondersteuning (Carpenter & Sanchez, 2025; David et al., 2024; Dirkx et al., 2019; Van de Grift, 2010). Veel docenten beschikken over fragmentarische of intuïtieve kennis van hoe leren werkt, waardoor zij terugvallen op vertrouwde maar minder effectieve routines zoals herhalen of samenvatten (Askell-Williams & Lawson, 2015; Dunlosky et al., 2013; Surma et al., 2018; 2022). Deze lacune heeft te maken met het feit dat curricula en opleidingsprogramma's onvoldoende expliciet aandacht besteden aan evidence-informed didactiek en het vertalen van theorie naar concrete lespraktijken (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). Het gevolg is dat krachtige strategieën niet systematisch worden ingezet, waardoor kansen op diep leren, transfer en duurzame kennisopbouw onbenut blijven. Dit vraagt om een fundamentele verankering van kennis over leren en effectieve instructie in zowel initiële

docentenopleidingen als in permanente professionalisering, zodat docenten niet alleen weten wat werkt, maar ook hoe en wanneer zij deze principes doelgericht kunnen toepassen.

Het systematisch in kaart brengen van praktijken waarin docenten didactische strategieën inzetten, zoals bij directe instructie of het voeren van onderwijsleergesprekken, roept belangrijke onderzoeksvragen op over wat in de onderwijspraktijk daadwerkelijk gebeurt en welke docenthandelingen samenhangen met leren. Daarbij is het van belang te onderzoeken in hoeverre en op welke manieren deze strategieën worden toegepast door docenten, welke variatie hierin bestaat tussen vakken, opleidingen en onderwijssectoren, en hoe deze verschillen te verklaren zijn. Dit vraagt om onderzoek dat praktijkobservaties verbindt met bestaande theoretische en empirische inzichten, en dat samen met scholen en docenten onderzoekt welke strategieën in welke contexten werkzaam lijken en waarom. Tevens is de vraag hoe dergelijke inzichten benut kunnen worden in professionaliseringstrajecten en welke kenmerken van schoolculturen samenhangen met een meer consistente of adaptieve toepassing van evidence-informed didactiek. Het expliciteren van deze vragen is essentieel om beter te begrijpen hoe de kloof tussen kennis over leren en de dagelijkse onderwijspraktijk ontstaat en in stand blijft.

Vraagstuk

Een belangrijk vraagstuk in deze is hoe scholen en docentenopleidingen effectieve didactische kernprincipes structureel kunnen verankeren en welke vormen van professionalisering hierbij het meest effectief zijn, zodat docenten weloverwogen en contextspecifiek kunnen beslissen welke strategieën op welk moment het beste ingezet kunnen worden. Welke professionele afwegingen maken docenten hierbij en verschilt dit bijvoorbeeld tussen vakken of beroepsopleidingen en tussen sectoren? Op mesoniveau speelt de schoolcultuur een belangrijke rol: samenwerking, experimenteren en feedback binnen teams kunnen de toepassing van strategieën versterken, terwijl leiderschap dit proces kan faciliteren door ruimte, ondersteuning en duidelijke kaders te bieden. Tevens is een nog onderbelicht vraagstuk hoe schoolbesturen en schoolleiders ruimte, voorwaarden en ondersteuning creëren voor professionalisering en evidence-informed werken, en welke kennis, vaardigheden en handelingsrepertoire zij daarvoor zelf nodig hebben. Op macroniveau is nog ruimte voor verdiepend inzicht in hoe docentenopleidingen en beleidsinstrumenten (zoals inspectiekaders) het gebruik van effectieve strategieën kunnen stimuleren zonder te vervallen in bureaucratische verplichtingen, standaardisering of extra administratieve lasten. Het verbinden van deze niveaus in onderzoek is essentieel om duurzame implementatie mogelijk te maken: professionalisering op klasniveau werkt alleen als scholen ruimte en tijd bieden en die ruimte ontstaat pas als beleid dit expliciet ondersteunt.

5. Handelingsverlegenheid bij gedrags- en klassenmanagementproblemen

Effectief gedrags- en klassenmanagement legt de basis voor sterke docent-leerlingrelaties en een veilige, voorspelbare leeromgeving, waardoor leerlingen beter kunnen leren en zich prettiger voelen en docenten doelgericht onderwijs kunnen geven (Bradshaw et al., 2015; Korpershoek et al., 2025).

Docenten ervaren een toename van storend externaliserend gedrag, zoals lesverstoringen en conflicten tussen leerlingen, evenals van internaliserende problematiek, waaronder angst, terugtrekgedrag en motivatieverlies. Deze ontwikkelingen worden gerapporteerd in alle onderwijssectoren; in het hoger onderwijs betreft dit met name een toename van internaliserende problematiek (Gubbels et al., 2023; Inspectie van het Onderwijs, 2022; 2023; 2024; Van der Ploeg, 2023). Dit lijkt te maken te hebben met ervaren mentale druk onder kinderen en jongeren door verwachtingen, sociale media of moeilijke thuissituaties, wat leidt tot concentratieproblemen, prikkelbaarheid en snellere conflicten (Nederlands Jeugdinstituut, 2025).

Door de toename in gedragsproblemen wordt effectief gedrag- en klassenmanagement des te noodzakelijker. Ook internationaal geven veel docenten aan dat verstrend gedrag een grote of een van de grootste belemmeringen is voor effectief lesgeven (OECD, 2014; Parveen & Kanwal, 2025). In Nederland wijzen onderzoekers zelfs op een structurele gedragscrisis in het voorgezet onderwijs, die de leerprestaties bedreigt (Agirdag et al., 2025). Deze factoren maken het voor docenten in alle sectoren uitdagend om een rustige, prettige en productieve leeromgeving te bieden, wat de basis vormt voor betekenisvol leren. Het docententekort en de hoge werkdruk versterken het probleem nog verder. Hierdoor blijft er simpelweg minder tijd en energie over om leerlingen goed te begeleiden. Bovendien wordt er steeds vaker verwacht dat docenten meer doen dan alleen lesgeven: zij moeten ook helpen met sociale problemen, emotioneel welzijn en motivatie. Voor deze extra taken zijn ze niet altijd voldoende opgeleid of worden ze niet voldoende ondersteund.

De uitdagingen rond gedrags- en klassenmanagement vormen een complex vraagstuk voor het Nederlandse onderwijs: hoe kunnen scholen en docenten(teams) effectief, duurzaam en onderbouwd omgaan met gedrags- en klassenmanagementproblemen? Dit vraagstuk richt zich op zowel alledaagse gedragsissues zoals te laat komen, onrust, afleiding, grensoverschrijdend gedrag, als op bredere uitdagingen rondom motivatie, groepsdynamiek en sociaal-emotionele ondersteuning. De urgentie wordt verder versterkt door een groeiend gevoel van handelingsverlegenheid bij docenten. In Nederland en internationaal geven veel docenten in alle sectoren aan onvoldoende kennis, ervaring of ondersteuning te hebben om adequaat te reageren op gedrags- en emotionele problemen in de klas (Inspectie van het Onderwijs, 2024; 2025; Onderwijsraad, 2010; Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2024). Dit gevoel van ontoereikendheid neemt toe door factoren zoals grotere werkdruk bij docenten, diversere leerlingpopulaties, toenemende mentale druk bij leerlingen en complexere sociaal-emotionele problematiek (Brouwers & Tomic, 1999; Zee et al., 2018). Een belangrijke verklaring hiervoor is dat er binnen curricula en professionaliseringstrajecten relatief weinig expliciete aandacht is voor evidence-informed klassenmanagementmethodieken. Veel begeleiding blijft algemeen of theoretisch van aard, terwijl onderzoek in het funderend

onderwijs juist laat zien dat concrete, preventieve strategieën – zoals het expliciet formuleren en aanleren van gedragsverwachtingen, het consequent versterken van gewenst gedrag en het creëren van voorspelbare routines – effectief zijn in het bevorderen van positief leerlinggedrag (Evertson & Weinstein, 2006; Korpershoek et al., 2021; 2025; Simonsen et al., 2008). Wanneer dergelijke strategieën onvoldoende worden vertaald naar de dagelijkse onderwijspraktijk, ontstaat er een kloof tussen beschikbare kennis en uitvoerbare handelingsmogelijkheden, wat handelingsverlegenheid verder kan versterken. Systematisch onderzoek naar klassenmanagement in het mbo en hoger onderwijs blijft beperkt, en er is onvoldoende empirisch inzicht in welke strategieën daadwerkelijk bijdragen aan een effectieve leeromgeving.

Zelfs als problemen worden gesignaleerd, is vaak onduidelijk wat docenten concreet kunnen doen. Onderzoek in het funderend onderwijs laat zien dat veel interventies en professionaliseringsprogramma's niet helemaal aansluiten bij de dagelijkse praktijk, waardoor docenten zich soms juist machtelozer voelen (Korpershoek et al., 2021; 2025). Er zijn aanwijzingen dat praktijken en interventies uit het speciaal onderwijs waardevolle inzichten kunnen bieden voor het reguliere onderwijs. Binnen het speciaal onderwijs is doorgaans uitgebreide expertise ontwikkeld in het hanteren van probleemgedrag. Hoewel de onderwijscontexten verschillen, toont onderzoek aan dat dergelijke gestructureerde en preventieve benaderingen ook in het reguliere onderwijs effectief kunnen zijn, mits zij contextspecifiek en zorgvuldig worden geïmplementeerd (Bradshaw et al., 2010; Korpershoek et al., 2021; Mitchell, 2014).

Daarnaast ontbreekt vaak een eenduidig kader voor gedragsmanagement binnen scholen en schoolteams (mesoniveau). Binnen scholen worden vaak verschillende gedragsregels, verwachtingen en strategieën gehanteerd, wat kan leiden tot inconsistentie in de klas en soms juist tot meer probleemgedrag. Uit onderzoek blijkt dat onduidelijk of wisselend beleid samenhangt met vaker voorkomend probleemgedrag bij leerlingen, terwijl duidelijke regels en consistente routines juist bijdragen aan een stabielere en positievere leeromgeving (Bradshaw et al., 2015; ERO, 2021; Van der Meijden et al., 2024). Daarbij is vaak onvoldoende expliciet welke verwachtingen scholen en docenten hebben van leerlingen en in hoeverre deze verwachtingen daadwerkelijk worden gedeeld en begrepen. Impliciete of wisselende normen kunnen vooral voor kwetsbare leerlingen leiden tot onzekerheid en frustratie, wat het risico op probleemgedrag vergroot (Hattie, 2012; Emmer & Sabornie, 2015). Effectief klassenmanagement vraagt daarom om het expliciteren van verwachtingen en het gezamenlijk dragen daarvan binnen schoolteams. Ook andere factoren op mesoniveau spelen een rol, zoals bijvoorbeeld die van klassengrootte; bij kleinere klassen is er meer ruimte voor differentiatie en het inspelen op individuele behoeften van leerlingen.

Ook is het van belang te erkennen dat niet al het leerlinggedrag binnen de directe beïnvloedingssfeer van docenten valt. Gedrag wordt gevormd in wisselwerking met individuele kenmerken én met de bredere context waarin leerlingen opgroeien, waaronder het gezin, leeftijdsgenoten, ondersteuningsorganisaties en maatschappelijke ontwikkelingen (Bronfenbrenner, 2005; NJi, 2025). Van docenten wordt echter regelmatig verwacht dat zij gedrags- en emotionele problematiek oplossen die mede buiten de schoolcontext ontstaat. Het ontbreken van een duidelijke afbakening van verantwoordelijkheden en samenwerking

met ouders en externe partners kan bijdragen aan overbelasting en gevoelens van professionele ontoereikendheid (Biesta, 2015). Bij professionalisering is het daarom van belang dat rekening wordt gehouden met deze bredere context en dat er wordt gekeken naar wat docenten binnen hun invloedssfeer daadwerkelijk kunnen doen, zodat nieuwe kennis en vaardigheden ingebed worden in bestaande structuren en routines zonder extra belasting te veroorzaken.

Op macroniveau rijst de vraag of storend gedrag in het onderwijs daadwerkelijk is toegenomen, of dat vooral de complexiteit en diversiteit van de leerlingenpopulatie is veranderd. Het aantal doorverwijzingen naar gespecialiseerde ondersteuning, jeugdzorg of speciaal onderwijs is de afgelopen jaren gestegen, wat het debat over toegenomen gedragsproblematiek voedt (Van der Meijden et al. 2024; Jeugdmonitor CBS, 2023). Tegelijkertijd waarschuwen onderzoekers dat deze cijfers niet automatisch wijzen op een landelijke toename van storend gedrag: veranderingen in beleid, diagnostiek en bereidheid tot doorverwijzing kunnen eveneens bijdragen aan de stijging (Onderwijsinspectie, 2020; Kamerstuk 30300-VIII, 2020). Dit benadrukt dat gedragsproblemen niet alleen individuele kenmerken hebben, maar ingebed zijn in maatschappelijke, pedagogische en institutionele contexten; effectief klassenmanagement vraagt daarom om een aanpak waarin schoolbeleid, professionalisering en relationele pedagogiek gezamenlijk worden vormgegeven.

Dit onderstreept dat gedragsproblemen niet uitsluitend op individueel niveau moeten worden benaderd, maar ingebed zijn in pedagogische, organisatorische en maatschappelijke contexten. Effectief gedrags- en klassenmanagement vraagt daarom om een geïntegreerde aanpak waarin schoolbeleid, professionele ontwikkeling van docenten – waarbij rekening wordt gehouden met de beperkte tijd en middelen die er beschikbaar zijn – realistische verwachtingen ten aanzien van gedragsbeïnvloeding en samenwerking met de bredere leefwereld van leerlingen gezamenlijk worden vormgegeven.

Vraagstuk

Hoe kunnen docenten en schoolteams zodanig worden toegerust en ondersteund dat zij preventief, duurzaam en onderbouwd kunnen omgaan met gedrags- en klassenmanagementproblemen, zonder verantwoordelijk te worden gehouden voor problemen die buiten hun professionele invloedssfeer liggen? Dit vraagt om inzicht in werkzame docenthandelingen op klassenniveau, gedeelde kaders en professionele ondersteuning binnen scholen, en randvoorwaarden in beleid en samenwerking met ouders en externe partners.

6. Ondersteunen van motivatie

De motivatie van leerlingen in Nederland is relatief laag, met name voor exacte vakken, en ligt internationaal gezien aan de onderkant in vergelijking met andere landen (Loveless, 2015; Motivatiespiegel, 2024). Dit vormt een probleem omdat het direct gevolgen heeft voor hun welzijn en leerproces. Motivatie en interesse ontstaan niet alleen situationeel, door de directe leeromgeving, maar ook hangen ook samen met persoonlijke voorkeuren en kenmerken van leerlingen. Door leeractiviteiten af te stemmen op zowel de individuele interesses als de bredere context van leerlingen, kan hun motivatie en betrokkenheid duurzaam worden vergroot (Akkerman, 2017). Voor docenten betekent dit dat hun rol in het ondersteunen van motivatie van groot belang is. Onderzoek laat zien dat leeractiviteiten die aansluiten bij de interesses en behoeften van leerlingen, en die zowel autonomie als uitdaging bieden, de betrokkenheid en motivatie van leerlingen bevorderen (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2020).

Leerlingen die bijvoorbeeld intrinsiek gemotiveerd en betrokken zijn, presteren over het algemeen beter en tonen meer doorzettingsvermogen dan leerlingen die extrinsiek gemotiveerd zijn (Guay et al., 2008; Howard et al., 2021; Schunk & DiBenedetto, 2020; Vansteenkiste et al., 2020). Een lage motivatie kan leiden tot achterstanden, een hoger risico op voortijdig schoolverlaten en een moeizame overgang naar vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt (Eegdeman et al., 2025; Prast et al., 2018; Wang et al., 2023). Leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus zijn hierbij extra kwetsbaar, omdat hun motivatie in vaak systematisch lager is (Zhao et al., 2023), mede door minder ondersteuning thuis, beperkte toegang tot verrijkende leerervaringen, zoals extra-curriculaire activiteiten of digitale leermiddelen, en minder toegang hebben tot rolmodellen die succesvol doorstromen naar vervolgonderwijs of bepaalde beroepen. Ook sociale of financiële stressfactoren en een onveilige omgeving kunnen hun motivatie en concentratie verminderen.

Tegelijkertijd zijn de effecten van motivatie op prestaties wisselend en hangen onder andere af van het type motivatie dat onderzocht wordt en de onderwijssector. In het funderend onderwijs wordt in een recente meta-analyse van Vu et al. (2024) slechts een klein positief effect gevonden van self-belief motivatie (zoals self-efficacy of self-concept), en interventies op leesmotivatie blijken het meest effectief wanneer ze gericht zijn op het triggeren van interesse (Van der Sande et al., 2023). In het hoger onderwijs blijkt daarentegen dat self-efficacy een sterke samenhang vertoont met leerprestaties, wat suggereert dat de rol van zelfvertrouwen en zelfeffectiviteit in latere onderwijsfasen groter kan zijn dan in eerder onderwijs (Richardson et al., 2012). De meta-analyse van Howard et al. (2021) over studies in het funderend en hoger onderwijs laat zien dat intrinsieke motivatie en motivatie gebaseerd op persoonlijke waarden het sterkst positief gerelateerd zijn aan succes en volharding, terwijl externe regulatie weinig voordeel biedt voor prestatie en zelfs samenhangt met slechter welzijn, en amotivatie met slechte uitkomsten. Hoewel extrinsieke motivatie vaak als negatief wordt beschouwd, suggereren recente studies dat extrinsieke beloningen in sommige situaties kunnen helpen om betrokkenheid op gang te brengen, wat onder de juiste voorwaarden kan leiden tot hogere leerprestaties via intrinsieke motivatie (Bardach & Murayama, 2025).

Motivatiever verschillen zijn zichtbaar tussen onderwijssectoren: de motivatie neemt af bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs, is in het vo vaak lager dan in po, en hoewel deze wat hoger ligt in het hbo en wo, kampt bijna 50% van mbo-studenten met motivatieproblemen (Onderwijsinspectie, 2019; Cents-Boonstra et al., 2019; OCW in cijfers, 2022). Hierdoor profiteren leerlingen minder goed van het onderwijs en versterkt een laag motivatieniveau de bestaande ongelijkheden in kansen en schoolprestaties (Martin et al., 2022; Van Steensel, 2015). Afgezien van effecten op leerprestaties, is motivatie in zichzelf een belangrijk doel; volgens de zelfdeterminatietheorie is motivatie bijvoorbeeld niet alleen een voorspeller van prestaties, maar ook een waardevolle uitkomst op zichzelf, omdat autonome motivatie sterk samenhangt met welzijn, betrokkenheid en volharding (Ryan & Deci, 2000; 2020).

Tegelijkertijd is het belangrijk te benadrukken dat er verschillende theoretische benaderingen van motivatie bestaan, die elk hun eigen kernconstructen en meetmethoden hebben (De Brabander & Martens, 2014). Zo legt de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2017, 2020) de nadruk op de bevrediging van psychologische basisbehoeften en het type motivatie (intrinsiek, geïdentificeerd, introjectie, externe regulatie), terwijl de sociaal cognitieve theorie (Bandura, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2020) vooral het construct *self-efficacy* centraal stelt. De *achievement goal theory* (Elliot & Hulleman, 2017; Urdan & Kaplan, 2020) richt zich op leerdoelen, en de (*situated*) *expectancy-value theory* (Eccles, 1983; Eccles & Wigfield, 2020) op verwachtingen over succes en subjectieve taakwaarde. Daarnaast beschrijven andere modellen verschillende typen en mechanismen van motivatie zoals het vier fasen model van interesseontwikkeling (Hidi & Renninger, 2006), mindset (Dweck, 1999; Yeager & Dweck, 2020), academisch zelfconcept (Marsh & Shavelson, 1985), en Murayama's *reward-learning framework* over hoe motivatie ontstaat en wordt versterkt door leren en beloningsservaringen (Murayama, 2019).

Deze verschillende theorieën en constructen hebben belangrijke gevolgen voor ons begrip van motivatie: ze laten zien dat motivatie niet één uniforme factor is en dat de effecten op leerprestaties en welzijn afhangen van het type motivatie en context. Daarnaast blijkt er andersom ook een effect te zijn van leerprestaties op motivatie (Vu et al., 2024). Voor onderzoek betekent dit dat we voorzichtig moeten zijn met het vergelijken van studies die verschillende theoretische kaders gebruiken, er gekeken moet worden naar reciproke effecten en dat interventies moeten worden afgestemd op het specifieke type motivatie dat men wil bevorderen.

Een recente reviewstudie laat zien dat docenten een cruciale rol spelen in het bevorderen van motivatie van leerlingen (Asadpour et al., 2025). Via ondersteuning (bv. autonomie, verbondenheid), relatie met de leerling (bv. nabijheid, invloed), didactische praktijken en -stijlen (feedback, structuur, instructie, betrokkenheid, klassenmanagement), docentmotivatie (oprechte interesse in onderwijs, intrinsieke motivatie en *self-efficacy*) en docentkenmerken (leerlingpercepties van de docent) kan de docent een belangrijke rol spelen in het stimuleren van de motivatie van leerlingen; vooral de docent-leerlingrelatie, docentondersteuning en de didactische praktijken en stijlen bleken een duurzaam effect te hebben (Asadpour et al., 2025).

Verder blijken programma's die het gevoel van verbondenheid (*sense of belonging*) bevorderen, bijvoorbeeld sociale verbondenheid en steun vanuit peers, effectief om schoolbetrokkenheid, sociaal-emotioneel welzijn en schoolprestaties te verbeteren (Beatson et al., 2023). Onderzoek in het ho laat ook zien dat interactie met docenten en medestudenten een belangrijke rol speelt bij het gevoel van verbondenheid (Meeuwisse et al., 2010).

Ook helpt betekenisvol lesaanbod dat aansluit bij talenten en interesses van leerlingen motivatie te verhogen. Als leerlingen kunnen zien hoe wat ze leren past bij hun eigen interesses, vaardigheden en toekomstplannen, worden ze meer betrokken en groeit hun intrinsieke motivatie (Johansen et al., 2023; Renninger & Järvelä, 2022). Daarbij is het belangrijk dat leerlingen zelf mee kunnen bepalen hoe ze leren en de kans krijgen om verschillende interesses te ontdekken en te combineren, zowel binnen als buiten school (bijv. Akkerman & Bakker, 2019). Interventies die keuzevrijheid, relevantie en samenwerking bevorderen, werken het best wanneer ze goed aansluiten bij de schoolpraktijk en ondersteund worden door docenten die begrijpen hoe motivatie werkt en dit ook toepassen (Inspectie van het Onderwijs, 2019; Van Steensel, 2015). Deze bevindingen laten zien dat de gekozen motivatiebenadering mede bepaalt waarop docenten zich kunnen richten en waar interventies het meest effectief zijn.

Hoewel docenten een belangrijke rol kunnen spelen in het verhogen van de motivatie van leerlingen, ervaren zij ook aanzienlijke knelpunten. Zo ontbreekt vaak tijd, training en ondersteuning om autonomie-ondersteunende en betekenisvolle pedagogische strategieën effectief toe te passen (Del Mario, 2024; Urhahne & Wijnia, 2023). Daarnaast blijkt uit een review van autonomie-ondersteuning dat veel onderzoek zich richt op algemene relaties tussen autonomie-ondersteunende praktijken en motivatie, maar dat concrete, klassikale strategieën en hun implementatie (voor, tijdens en na instructie) nog onvoldoende zijn onderzocht, wat het voor docenten moeilijk maakt om evidence-informed keuzes te maken in hun aanpak (Yang et al., 2022). Ook beïnvloeden werkdruk en motivatie van docenten zelf hun vermogen om leerlingen te motiveren, terwijl curriculum- en toetsdruk de ruimte voor autonomie en betekenisvol leren beperkt (Naidu et al., 2024; Supartini et al., 2025). Ook de complexiteit van de praktijk, zoals het combineren van autonomie, structuur en feedback in heterogene klassen, maakt het moeilijk om bewezen motivatiepraktijken consistent te implementeren (Del Mario, 2024; Urhahne & Wijnia, 2023). Dit benadrukt de noodzaak om onderzoek te doen naar systematische en werkzame benaderingen waarmee docenten inzicht kunnen krijgen in de motivatie van leerlingen en kunnen evalueren of hun pedagogische interventies effectief zijn, zonder dat dit leidt tot extra belasting in hun dagelijkse praktijk.

Vraagstuk

Het centrale vraagstuk draait om hoe het Nederlandse onderwijs en docenten(teams) en scholen in het bijzonder stelselmatig kunnen bijdragen aan het verhogen en duurzaam ondersteunen van de motivatie van leerlingen, zodat zij hun potentieel kunnen ontwikkelen en ongelijkheden in kansen en prestaties worden verminderd. Dit geldt voor alle onderwijssectoren, maar in het bijzonder voor het vo en het mbo. Er zijn verschillende factoren op verschillende niveaus die motivatie beïnvloeden, wat het tot een complex vraagstuk maakt. In de klas (micro) spelen bijvoorbeeld individuele kenmerken van leerlingen (zoals interesses, zelfregulatie en betrokkenheid), sociale context (zoals steun

vanuit thuis en peers en actieve ouderbetrokkenheid), pedagogisch – didactische keuzes van docenten (zoals autonomie, uitdaging, feedback en aansluiting bij talenten) een rol. Op schoolniveau (meso) gaat het bijvoorbeeld over keuzes die door de schoolleiding en teams gemaakt worden over curriculum, beleid en professionele ondersteuning. Schoolleiders en schoolbesturen spelen hierbij een cruciale rol in het scheppen van condities voor motivatie bevorderend onderwijs, zoals het vrijmaken van tijd, het bieden van ondersteuning en het creëren van professionele leerruimte voor docenten. In het bredere onderwijssysteem (macro) valt te denken aan landelijke beleidskeuzes, examenstructuren en financiering die van invloed zijn op motivatie, kansen en mogelijkheden voor talentontwikkeling van leerlingen. Interventies op één niveau beïnvloeden vaak de andere niveaus: een verandering in lesmethoden kan bijvoorbeeld effect hebben op schoolbreed beleid, de inzet van middelen door de overheid, of de mogelijkheden die leerlingen krijgen om hun interesses te volgen.

Gebruikte bronnen

Inleiding

- Bluemink, C., Jenniskens, T., van Langen, A., Leest, B., & Wolbers, M. H. J. (2024). *Underachievement among disadvantaged pupils in Dutch primary education*. *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2024.2430291>
- Europese Commissie. (2025). *Education and Training Monitor 2025: Country report – Netherlands*. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/netherlands.html>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2025a, 11 maart). *De mate waarin onderwijspersoneel werkdruk ervaart in het po, vo en mbo*. OCW in cijfers. Geraadpleegd op 09-01-2026, van <https://www.ocwincijfers.nl/indicatoren-funderend-onderwijs/de-mate-waar-in-onderwijspersoneel-werkdruk-ervaart-in-het-po-vo-en-mbo>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2025b, december 18). *Trendrapportage Arbeidsmarkt Leraren po, vo en mbo 2025*. Rijksoverheid / Tweede Kamer. Geraadpleegd op 09-01-2026, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2025/12/18/trendrapportage-arbeidsmarkt-leraren-po-vo-en-mbo-2025>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education* (OECD Publishing). <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Theelen, H., & van Breukelen, D. H. J. (2025). What's going on? A systematic literature review of the causes and consequences of teacher shortages. *The Journal of Education Insights*, 3(4). <https://doi.org/10.37155/2972-4856-jei0304-15>

1. Pedagogisch–didactische congruentie

- Ax, J., & Ponte, P. (2010). Moral issues in educational praxis: A perspective from *pedagogiek* and *didactiek* as human sciences in continental Europe. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 29–42. <https://doi.org/10.1080/14681360903556780>
- Bakker, C. (2025). *Teaching in the school as a pedagogical interspace: Navigating normativity, plurality, and professional judgement* [Essay]. Hogeschool Utrecht.
- Bastiaansen, L. (2021). *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding: Een onderzoek naar de pedagogische betekenis van aandachtige betrokkenheid in onderwijs* (Proefschrift, Universiteit voor Humanistiek). Garant.
- Benner, D. (2023). On affirmativity and non-affirmativity in the context of theories of education and Bildung. In M. Uljens & R. Ylimaki (Eds.), *Non-affirmative theory of education and Bildung: A critical reconstruction* (pp. 35–62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1_2
- Biesta, G. J. J. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgement. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, & A. Cribb (Eds.), *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward* (pp. 184–193). Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom Lemma Uitgevers.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635811>
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). McGraw-Hill Education.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1–8. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90053-R](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90053-R)
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- De Ruyter, D. J., & Kole, J. J. (2010). Our teachers want to be the best: On the necessity of intra-professional reflection about moral ideals of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 207–218. <https://doi.org/10.1080/13540600903478474>
- De Ruyter, D. J., & Kole, J. J. (2013). Over idealen en deugden in het onderwijs: Beroepstrots met Droste-effect. In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* (pp. 175–190). Boom.
- De Vries, S., Roorda, G., & van Veen, K. (2017). Lesson Study: Effectief en bruikbaar in het Nederlandse onderwijs? NRO.
- Den Bakker, D. (2024). *Het ambacht van de schoolbestuurder: Naar een pedagogische bestuurscultuur*. KokBoekencentrum.
- Elffers, L. (2022). *Onderwijs maakt het verschil: Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Walburg Pers.
- Enthoven, M. (2020). *Bedachtzaamheid na actie: Leraar willen zijn, vanuit een krachtig collectief* [Lectorale rede]. Hogeschool Inholland
- Guerra, P. L., & Wubbena, Z. C. (2017). Teacher beliefs and classroom practices: Cognitive dissonance in high-stakes test-influenced environments. *Issues in Teacher Education*, 26(1), 35–51.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation

- to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Husu, J., & Tirri, K. (2007). Developing whole-school pedagogical values: A case of going through the ethos of “good schooling”. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 390–401. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.015>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Klatter, E. (2020). Waterspiegel van het onderwijs: Pedagogisch bewustzijn gevraagd. *TH&MA – Hoger Onderwijs*, 20(3), 67–71.
- Mathijssen, I. C. H. (2006). *Denken en handelen van docenten* (Proefschrift, Universiteit Utrecht).
- Meijer, P. C. (2021). Quality under pressure in Dutch teacher education. In D. Mayer (Ed.), *Teacher education policy and research* (pp. 101–111). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3775-9_8
- Meirieu, P. (2025). *Wie zit er nog te wachten op leraren?* Telos Uitgevers.
- Modderkolk, W. (2024). *De Lemniscaat: Bouwen aan een brug tussen ideaal en realiteit*. In A. Mayo (Red.), *Samen werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst*. Hogeschool Leiden.
- Moraal, E., Suhre, C. J. M., & van Veen, K. (2023). De relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en schoolcultuur als professionele leergemeenschap. *Pedagogische Studiën*, 100(4), 396–420.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Oestergaard, L. G., Hansen, J. S., Ravn, M. B., & Maribo, T. (2024). *Enhancing coherence and student engagement through portfolio assignments and peer-feedback*. *Discover Education*, 3, Article 161. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00260-1>
- Onderwijsraad. (2026). *Welzijn en onderwijs: Verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pols, W. (2015). *In de wereld komen: Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Garant
- Pols, W. (2019). ‘Ik heb spontaan gereageerd en gedaan wat ik dacht dat goed was.’: Pedagogische ervaringen van leraren in het middelbaar beroepsonderwijs. *Pedagogiek*, 39(3), 311–329.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. In M. Priestley & G. Biesta (Eds.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (pp. 187–206). Bloomsbury.
- Richards, L. C., & Gurley, D. K. (2023). Retaining non-traditionally certified teachers in the profession. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 10, 13–32.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2022). *Looking after school: A critical analysis of personalisation in education*. Acco.
- Sipman, G., Martens, R., Thölke, J., & McKenney, S. (2021). Professional development focused on intuition can enhance teacher pedagogical tact. *Teaching and Teacher Education*, 106, Article 103442. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103442>
- Smets, W. (2024). *Kritisch omgaan met leermiddelen: De rol van academische experts*.

- Pedagogische Studiën*, 101, 162–176. <https://doi.org/10.59302/3wvn4e55>
- Smit, B. H. J., Meirink, J. A., Berry, A. K., & Admiraal, W. F. (2020). Source, respondent, or partner? Involvement of secondary school students in participatory action research. *International Journal of Educational Research*, 100, 101544. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101544>
- Stamov Roßnagel, C., Fitzallen, N., & Lo Baido, K. (2021). Constructive alignment and the learning experience: Relationships with student motivation and perceived learning demands. *Higher Education Research & Development*, 40(4), 838–851. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1787956>
- Theelen, H., & Van Breukelen, D. H. J. (2025). What's going on? A systematic literature review of the causes and consequences of teacher shortages. *The Journal of Education Insights*, 3(4).
- Tripp, T., & Rich, P. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728–739. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.011>
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In W. Kuiper, U. Hameyer, & J. van den Akker (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1–10). Springer Science Business Media.
- Van der Wal, M. M., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59–70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.001>
- Van Kan, C. A., Brouwer, P., & Zitter, I. (2013). *Bumpy moments in de dagelijkse onderwijspraktijk*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Van Kan, C. A., Ponte, P., & Verloop, N. (2013). How do teachers legitimize their classroom interactions in terms of educational values and ideals? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(6), 610–633. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge.
- Van Vijfeijken, M., Denessen, E., Van Schilt-Mol, T., & Scholte, R. H. J. (2021). Equity, equality, and need: A qualitative study into teachers' professional tradeoffs in justifying their differentiation practice. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 236–257. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.98017>
- Van Vijfeijken, M. M., Van Schilt-Mol, T., Scholte, R. H. J., & Denessen, E. (2023). A quantitative study of teachers' beliefs and practices regarding fair classroom differentiation. *SN Social Sciences*, 3, 13. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00590-7>
- Vlieghe, J. (2024). *Wat een leraar tot leraar maakt: Vorming, zaakgerichtheid en liefde voor de wereld*. Lannoo Campus.
- Voerman, L., & Faber, F. (2016). *Didactisch coachen: Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. De Weijer Design.
- Voerman, L. (2021). *Hoge verwachtingen gaan over (n)u: De invloed van de verwachtingen van leraren op het leren en de motivatie van hun leerlingen*. Hogeschool Rotterdam.
- Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- IJsseling, H. (2020). *Beziëld en bezielend onderwijs: Pedagogiek van onderbreking en*

- verbinding*. Thomas More Hogeschool.
- Zwart, R. C., Louws, M. L., & Zuiker, I. (2018). Een 'leidinggevend' perspectief op professionele ruimte: Dilemma's, handelingsalternatieven en overwegingen van schoolleiders. *Pedagogische Studiën*, 95, 195–219.
- Zweeris, K., Tigelaar, D., & Janssen, F. J. J. M. (2025). Een verdiepende rationale voor curriculumontwikkeling. *Pedagogische Studiën*, 102(2), 216–235.
<https://doi.org/10.59302/7qfq3m51>

2. Complexe denkvaardigheden

- Andreucci-Annunziata, P., Riedemann, A., Cortés, S., Mellado, A., del Río, M. T., & Vega-Muñoz, A. (2023). Conceptualizations and instructional strategies on critical thinking in higher education: A systematic review of systematic reviews. *Frontiers in Education*, 8, 1141686. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1141686>
- Council of the European Union. (2018). Council recommendation on key competences for lifelong learning. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/569540>
- De Bruijn-Smolders, M., Timmers, C. F., Gawke, J. C. L., Schoonman, W., & Born, M. Ph. (2016). Effective self-regulatory processes in higher education: Research findings and future directions. A systematic review. *Higher Education*, 41(1), 139–158. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.915302>
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425–474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Dong, M., Li, F., & Chang, H. (2023). Trends and hotspots in critical thinking research over the past two decades: Insights from a bibliometric analysis. *Heliyon*, 9(6), e16934. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16934>
- Elhusseini, S. A., Tischner, C. M., Aspiranti, K. B., & Fedewa, A. L. (2022). A quantitative review of the effects of self-regulation interventions on primary and secondary student academic achievement. *Metacognition and Learning*, 17, 1117–1139. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09311-0>
- Hagedoorn, M., Koopman, M., Heusdens, W., & de Bruijn, E. (2025). More than meets the eye: Characterising experienced vocational teachers' knowledge. *Journal of Vocational Education & Training*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13636820.2025.2591390>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Jansen, R. S., van Leeuwen, A., Janssen, J., Kester, L., & Kalz, M. (2019). Self-regulated learning: A systematic review across domains and educational levels. *Educational Research Review*, 28, 100283. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>
- Jaramillo Gómez, G. D. L., Álvarez, M. A. J., Parada, T. A. E., Pérez, F. C. A., Bedoya, O. D. H., & Sanabria, A. R. K. (2025). Determining factors for the development of critical thinking in higher education. *Journal of Intelligence*, 13(6), 59. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13060059>
- Janssen, E., Verkoeijen, P., Heijltjes, A., & Van Gog, T. (2021). Studenten leren kritisch te denken begint bij de docent. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 39(2), 23–31.
- Jegstad, K. M., Heggernes, S. L., Jøsok, E., Ryen, E., Svanes, I. K., & Tørnby, H. (2025). Approaches to critical thinking in primary education classrooms: A systematic review. *Educational Research Review*, 48, 100711. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100711>
- Loyens, S. M. M., van Meerten, J. E., Schaap, L., & Wijnia, L. (2023). Situating higher-order, critical, and critical-analytic thinking in problem- and project-based learning

- environments: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35(1), 39–72.
<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09757-x>
- Muijs, D., & Bokhove, C. (2020). *Metacognition and self-regulation: Evidence review*. Education Endowment Foundation.
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD. (2024a). *Fostering higher order thinking skills online in higher education: A scoping review*. OECD Education Working Paper No. 306.
- OECD. (2024b). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/fostering-students-creativity-and-critical-thinking_980b6c6c-en
- Pandey, R., & Mohan, A. (2024). A systematic review and analysis. *Journal of Cognition and Culture*, 24(3–4). <https://doi.org/10.1163/15685373-12340189>
- Ramírez-Montoya, M. S., et al. (2025). Redefining education: Educational trajectories for complex thinking skills. *Humanities and Social Sciences Communications*.
<https://doi.org/10.1057/s41599-025-01462-3>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- SLO. (2024). *Hogere denkvaardigheden*. <https://www.slo.nl/thema/meer/hogere-denkvaardigheden/>
- Staberg, R., Munkebye, E., Scheie, E., Berglund, T., & Fredagsvik, M. (2025). Primary school teachers' perceptions of critical thinking in general and in their teaching. *Thinking Skills and Creativity*, 59, 101942. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101942>
- Taguma, M., & Frid, A. (Eds.). (2024). Curriculum frameworks and visualisations beyond national frameworks: Alignment with the OECD Learning Compass 2030. *OECD Education Working Papers*, No. 314. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2a4bdce6-en>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Van Zanten, M., & van den Heuvel-Panhuizen, M. (2018). Opportunity to learn problem solving in Dutch primary school mathematics textbooks. *ZDM – Mathematics Education*, 50(5), 827–838. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0973-x>
- Vereniging Hogescholen. (2025). Strategische agenda voor de hbo educatieve opleidingen 2025–2030. Geraadpleegd op 16 januari 2026, van
https://www.verenighogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/584/original/Strategische_agenda_hbo_educatieve_opleidingen_2025-2030.pdf?1747039478
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Xu, H., Deng, T., & Gu, X. (2024). The effectiveness of educational interventions on thinking and operational skills in complex learning: A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101574. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101574>

Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66(1), Article 101976.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>

3. Omgaan met verschillen

- Asriadi, A. M., Hadi, S., Istiyono, E., & Retnawati, H. (2023). Does differentiated instruction affect learning outcome? Systematic review and meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 18–33. <https://doi.org/10.33902/JPR.202322021>
- Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 81(1), 5–27.
- Bosker, R. J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs* (Inaugurele rede). Rijksuniversiteit Groningen.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Schatschneider, C. (2011). Individualizing student instruction (ISI): The role of student-specific instruction in promoting early reading skills. *Child Development Perspectives*, 5(1), 39–48. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00155.x>
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs* [Oratie, Universiteit Leiden].
- Denessen, E., Driessen, G., & Bakker, J. (2011). School and classroom diversity effects on cognitive and non-cognitive student outcomes. *Journal of Education Research*, 4(2), 79–91.
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54.
- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. Groningen: GION / Rijksuniversiteit Groningen.
- Elffers, L. (2023). *Onderwijs maakt het verschil: Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Walburg Pers.
- Gheysens, E., Griful-Freixenet, J., & Struyven, K. (2023). *Differentiated instruction as an approach to establish effective teaching in inclusive classrooms*. In R. Maulana, M. Helms-Lorenz, & R. M. Klassen (Eds.), *Effective teaching around the world: Theoretical, empirical, methodological and practical insights* (pp. 677–689). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_30
- Gibbs, K. (2023). Voices in practice: Challenges to implementing differentiated instruction by teachers and school leaders in an Australian mainstream secondary school. *The Australian Educational Researcher*, 50(1217–1232). <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00551-2>
- Groot, A., Houtkoop, W., Stehouder, P., & Buisman, M. (2015). *Taalniveaus op het mbo: De leesvaardigheid van Nederlandse mbo'ers in (inter)nationaal perspectief*. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- Gulikers, J. T. M., Veugen, M. J., & Baartman, L. K. J. (2021). What are we really aiming for? Identifying concrete student behavior in co-regulatory formative assessment processes in the classroom. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.657890>
- Haelermans, C. (2022). *The effects of group differentiation by students' learning strategies*. *Instructional Science*, 50(2), 223–250. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09575-0> SpringerLink+1
- Hansen, G. (2020). Formative assessment as a collaborative act. Teachers intention and

- students experience: Two sides of the same coin, or? *Studies in Educational Evaluation*, 66, 100904.
- Happ, R., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., & Förster, M. (2016). *Increasing heterogeneity in students' prior economic content knowledge – impact on and implications for teaching in higher education*. In E. Wuttke, J. Seifried, & S. Schumann (Eds.), *Economic competence and financial literacy of young adults* (pp. 193–210). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Inspectie van het Onderwijs. (2021). *Themaonderzoek differentiëren in het mbo: Een inventarisatie naar de kansen en aandachtspunten bij differentiëren in het mbo* [Rapport]. Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd op 09-01-2026, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/site/binaries/site-content/collections/documents/2021/03/11/differentiëren-in-het-mbo/Themaonderzoek%2Bdifferenti%C3%ABren%2Bin%2Bhet%2Bmbo.pdf>
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *De Staat van het Onderwijs 2022*. Amsterdam: Inspectie van het Onderwijs.
- Jansen, C., De Wachter, L., Van Dun, P., & Frik, T. (2022). *Taalcompetentie in het Nederlands van Nederlandstalige studenten in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag / Brussel: Taalunie.
- Kahmann, R., Droop, M., & Lazonder, A. W. (2022). Meta-analysis of professional development programs in differentiated instruction. *International Journal of Educational Research*, 116, 102072. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102072>
- Kaskens, J. M. M. (2025, 9 december). *Hoge verwachtingen 'doen': didactiek van hoge verwachtingen als hefboom voor gelijke kansen* [Lectorale rede]. Hogeschool Rotterdam, Kenniscentrum Talentontwikkeling. Geraadpleegd op 09-01-2026 van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/pub/hoge-verwachtingen-doen-didactiek-van-hoge-ve/e55c4cfb-53c8-42d7-81cf-3a5653ab55b7/>
- Kyndt, E., Dochy, F., & Nijs, H. (2016). Teacher learning in vocational and secondary education: A review. *Educational Research Review*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.05.002>
- Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W., & Oostdam, R. J. (2024). Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104464.
- Lavania, M., & Nor, F. B. M. (2020). Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(6), 293-297.
- Liou, S.-R., Cheng, C.-Y., Chu, T.-P., Chang, C.-H., & Liu, H.-C. (2023). Effectiveness of differentiated instruction on learning outcomes and learning satisfaction in the evidence-based nursing course: Empirical research quantitative. *Nursing Open*, 10(10), 6794–6807. <https://doi.org/10.1002/nop2.1926>
- Meutstege, K., Vrielink, M., Van Geel, M., & Visscher, A. J. (2023). A cognitive task analysis of the teacher skills and knowledge required for differentiated instruction in secondary education. *Frontiers in Education*, 8, Article 1171554. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1171554>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). *Samenvatting uitkomsten verkenning kwaliteit en positie lerarenopleidingen* (Bijlage 4). Geraadpleegd op 16 januari 2026, van

- <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2023/12/15/bijlage-4-samenvatting-uitkomsten-verkenning-lerarenopleidingen-docx>
- NIVOZ. (2023). *Visie op differentiatie en de pedagogische opdracht van de docent: NIVOZ-publicatie 2023*. <https://taaladvies.net/publikatie-of-publicatie/>
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Smit, N., de Kleijn, R., Wicherts, J. M., & van de Pol, J. (2025). What it takes to tutor—A preregistered direct replication of the scaffolding experimental study by D. Wood et al. (1978). *Journal of Educational Psychology*.
- Subban, P., Suprayogi, M. N., Preston, M., Liyani, A. N., & Ratri, A. P. P. (2025). “Differentiation is sometimes a hit and miss”: Educator perceptions of differentiated instruction in the higher education sector. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34, 873–884. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00904-8>
- Tang, S., Wang, Z., Jiang, M., Jimenez, D. D., & Zhang, L. (2025). Motivation and self-regulated learning among online English learners: Profiles and pedagogical implications. *Education Sciences*, 15(12), 1619. <https://doi.org/10.3390/educsci15121619>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Ascd.
- Van de Grift, W. (2010). *Differentiatie in het voortgezet onderwijs: Opvattingen en praktijk van docenten*. Nijmegen: ITS.
- Van de Grift, W. J. C. M. (2010). Classroom management and pedagogical competence: An interactive relationship in promoting student achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 36(3), 119–126. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.03.004>
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Van Geel, M., Keuning, T., Dobbelaer, M., & Glas, C. (2025). Assessing differentiation in all phases of teaching (ADAPT): Properties and quality of the ADAPT instrument. *Education Sciences*, 15(11), 1530. <https://doi.org/10.3390/educsci15111530>
- Van Geel, M., Keuning, T., Meutstege, K., de Vries, J., Visscher, A., Wolterinck, C., Schildkamp, K., & Poortman, C. (2023). Adapting teaching to students’ needs: What does it require from teachers? In R. Maulana, M. Helms-Lorenz, & R. M. Klassen (Eds.), *Effective Teaching Around the World: Theoretical, Empirical, Methodological and Practical Insights* (pp. 723–736). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_33
- Van Vijfeijken, M. M., Van Schilt-Mol, T., Scholte, R. H. J., & Denessen, E. (2023). A quantitative study of teachers’ beliefs and practices regarding fair classroom differentiation. *SN Social Sciences*, 3, 13. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00590-7>
- Virtanen, T., Lonka, K., & Lindblom-Ylänne, S. (2018). Self-regulation in higher education: Students’ motivational, regulational and learning strategies, and their relationships to study success. *Studies in Higher Education*, 43(3), 506–521. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1188301>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1),

- 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wouters, E., van Popta, M., Dekker, S., & Smit, J. (2024). *Meertalige leerlingen ondersteunen in het leesonderwijs: Een literatuurstudie naar meertaligheid, lezen met begrip en leesmotivatie*. Stichting Lezen. https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2024/06/Meertalige-leerlingen-ondersteunen-in-het-leesonderwijs_2024_Digitaal.pdf

4. Didactische kernprincipes

- Agarwal, P. K., Nunes, L. D., & Blunt, J. R. (2021). Retrieval practice consistently benefits student learning: A systematic review of applied research in schools and classrooms. *Educational Psychology Review*, 33, 1409–1453. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09595-9>
- Askill-Williams, H., & Lawson, M. J. (2015). Changes in students' cognitive and metacognitive strategy use over five years of secondary schooling. In H. Askill-Williams (Ed.), *Transforming the Future of Learning with Educational Research* (pp.1-19). Information Science Reference.
- Carpenter, S. K., & Sanchez, C. A. (2025). A closer look at students' knowledge of effective learning strategies, where they learn about them, and why they do not use them. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 10, article 83. <https://doi.org/10.1186/s41235-025-00693-8>
- Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132, 354–380.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- David, L., Biwer, F., Crutzen, R., & de Bruin, A. (2024). The challenge of change: Understanding the role of habits in university students' self-regulated learning. *Higher Education*, 88(5), 2037–2055. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01199-w>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dirkx, K. J. H., Camp, G., Kester, L., & Kirschner, P. A. (2019). Do secondary school students make use of effective study strategies when they study on their own? *Applied Cognitive Psychology*, 33(5), 952–957. <https://doi.org/10.1002/acp.3584>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hagedoorn, M., Koopman, M., Heusdens, W., & de Bruijn, E. (2025). More than meets the eye: characterising experienced vocational teachers' knowledge. *Journal of Vocational Education & Training*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13636820.2025.2591390>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Routledge.

- Inspectie van het Onderwijs. (2024). *De staat van het onderwijs 2023: Onderwijssysteem*. Onderwijsinspectie.
- Inspectie van het Onderwijs. (2025, 16 april). *De Staat van het Onderwijs 2025*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/2025/04/16/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2025>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2024). *TIMSS 2023 international results in mathematics and science*. IEA. <https://www.iea.nl/studies/iea/timss/timss2023>
- Karpicke, J. D., & Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, 331, 772–775.
- Kirschner, P. A., & Van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169–183. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2017). Linking instruction and student achievement: Research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1–19. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). *Samenvatting uitkomsten verkenning kwaliteit en positie lerarenopleidingen* (Bijlage 4). Geraadpleegd op 16 januari 2026, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2023/12/15/bijlage-4-samenvatting-uitkomsten-verkenning-lerarenopleidingen-docx>
- Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International*, Article 423284. <https://doi.org/10.1155/2012/423284>
- Nuthall, G. (1999). Learning how to learn: The evolution of students' minds through the social processes and culture of the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 141–256. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(98\)00075-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(98)00075-5)
- OECD. (2025a). *OECD review of digital education policy in the Netherlands* (OECD Reviews of School Resources). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/91118813-en>
- OECD. (2025b). *Education at a Glance 2025: Netherlands country note*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/netherlands_26a700bc-en.html
- OECD. (2025c). *Results from TALIS 2024: The state of teaching* (Teaching and Learning International Survey). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- O'Reilly, T., Wang, Z., & Sabatini, J. (2019). How much knowledge is too little? When a lack of knowledge becomes a barrier to comprehension. *Psychological Science*, 30(9), 1344–1351. <https://doi.org/10.1177/0956797619862276>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50, 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Roediger, H. L., III, & Butler, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15, 20–27.
- Schunk, D. H., Berger, E. M., Hermes, H., Winkel, K., & Fehr, E. (2022). Teaching self-regulation. *Nature Human Behaviour*, 6, 1680–1690. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01449-w>

- Seton, B., Koops, J., Frissen, S., & Feskens, R. (2024). *Leervertraging in het voortgezet onderwijs 2024: Monitoren van vaardigheden voor het Nationaal Programma Onderwijs en het Masterplan Basisvaardigheden*. Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem.
- Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Morrison, F. J. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 46(1), 240–251.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.005>
- Surma, T., Camp, G., de Groot, R., & Kirschner, P. A. (2022). Novice teachers' knowledge of effective study strategies. *Frontiers in Education*, 7, Article 996039.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.996039>
- Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijlunsing, J., Crato, N., Hattie, J., Muijs, D., Rata, E., Wiliam, D., & Kirschner, P. A. (2025). *Developing curriculum for deep thinking: The knowledge revival*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-74661-1>
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Camp, G., & Kirschner, P. A. (2018). The coverage of distributed practice and retrieval practice in Flemish and Dutch teacher education textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 74, 229–237. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.007>
- Swart, N. M., Gubbels, J., in 't Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands.
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>
- Van de Grift, W. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 295–311.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2013.794845>
- Van de Grift, W. J. C. M. (2010). Instructional quality in Dutch primary and secondary schools: Differences between teacher groups. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 295–311.

5. Handelingsverlegenheid bij docenten bij gedrags- en klassenmanagementproblemen

- Agirdag, O., Bennett, T., & Guérin, L. (2025). *Gedrag in crisis in het onderwijs*. Academica
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg, Nederland: Phronese.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2015). *Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems*. *Pediatrics*, 135(2), 313–322. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1958>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 15(6), 575–590. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00028-0)
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). (2023). *Jeugdmonitor 2023: Doorverwijzingen naar gespecialiseerde ondersteuning, jeugdzorg en speciaal onderwijs*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2023/xx/jeugdmonitor-2023>
- Education Review Office (ERO). (2021). *Managing behavior and promoting positive student outcomes in New Zealand schools*. Wellington: ERO.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). Handbook of classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 3–18). New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203070670>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3–15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gubbels, J., Kleemans, T., Van Gelder, L., & Van der Linden, S. (2023). *PISA 2022: De resultaten van Nederland in perspectief*. Expertisecentrum Nederlands.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London, UK: Routledge.
- Inspectie van het Onderwijs. (2020). *Jaarverslag Onderwijsinspectie 2020: Kwaliteit van scholen en toezicht op onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl>
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *De staat van het hoger onderwijs*.
- Inspectie van het Onderwijs. (2023). *De staat van het mbo*.
- Inspectie van het Onderwijs. (2024). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2022/2023*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs. (2025). *De Staat van het Onderwijs 2025*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/2025/04/16/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2025>
- Korpershoek, H., de Boer, H., & Mouw, J. M. (2025). An Update of the Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Interventions on Students' Academic, Behavioral, Social-Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 0(0). <https://doi.org/10.3102/00346543251361903>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., & van Kuijk, M. (2021). Professional development in the context of inclusive education: Teacher perceptions and practice. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). London, UK: Routledge.

- Nederlands Jeugdinstituut. (2025, 15 september). *Cijfers over prestatiedruk*.
<https://www.nji.nl/cijfers/prestatiedruk>
- Nederlands Jeugdinstituut. (2025). *Mentale gezondheid van kinderen en jongeren*.
<https://www.nji.nl>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.
- Onderwijsraad. (2010). *Opgaven voor het primair onderwijs: Veranderingen en uitdagingen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Parveen, S., & Kanwal, Z. (2025). Perception of university teachers regarding student disruptive behavior. *Academia International Journal for Social Sciences*, 4(3), 2059–2069. <https://doi.org/10.63056/ACAD.004.03.0515>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351–380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2020). *Kamerstuk 30300-VIII: Onderwijs en doorverwijzing van leerlingen*. <https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken>
- Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2024). *Kamerstuk 36410-VIII, nr. 134: Lijst van vragen en antwoorden inzake Beleidsreactie Staat van het Onderwijs 2024* (Gepubliceerd 12 juni 2024). <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-36410-VIII-134.html>
- Van der Meijden, A., Janssen, T., & Van Tartwijk, J. (2024). Effectieve gedragsinterventies en consistent klasmanagement in Nederlandse scholen. *Pedagogische Studiën*, 101(3), 45–67.
- Van der Ploeg, A., De Korte, N., & Van den Broek, E. (2023). *Zorg en onderwijs: De mentale gezondheid van jongeren*. Centraal Planbureau (CPB) & Kohnstamm Instituut.
- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2018). Teacher stress and students' classroom engagement: The mediating role of teacher–student relationships. *Learning and Instruction*, 54, 91–99. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.11.004>

6. Ondersteunen van motivatie

- Akkerman, S. F. (2017). *Grenzeloze interesse: Motiverende leeromgevingen voor adolescenten* (Rapport). Leiden University, ICLON.
- Akkerman & Bakker (2019). Persons persuing multiple objects of interest in multiple contexts. *European Journal of Psychology in Education* 34, 1–24 (2019).
<https://doi.org/10.1007/s10212-018-0400-2>
- Asadpour, M., Hashemi Bakhshi, M., Mirzapour, P., & Shahabi, M. (2025). The motivational role of teachers: A systematic review of key factors influencing students' academic motivation. *European Journal of Psychology of Education*, 40, Article 133.
<https://doi.org/10.1007/s10212-025-01039-0>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bardach, L., & Murayama, K. (2025). The role of rewards in motivation—Beyond dichotomies. *Learning and Instruction*, 96, Article 102056.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102056>
- Beatson, R., Quach, J., Canterford, L., Farrow, P., Bagnall, C., Hockey, P., ... & Mundy, L. K. (2023). Improving primary to secondary school transitions: A systematic review of school-based interventions to prepare and support student social-emotional and educational outcomes. *Educational Research Review*, 40, 100553.
- Cents-Boonstra, M., LichtwarckAschoff, A., Denessen, E., Haerens, L., & Aelterman, N. (2019). Identifying motivational profiles among VET students: Differences in self-efficacy, test anxiety and perceived motivating teaching. *Journal of Vocational Education and Training*, 71(4), 600–622. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1549092>
- De Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review*, 11, 27–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.001>
- De Motivatiespiegel. (2024). *Benchmarks voor motivatie 2017–2024*. Geraadpleegd op 8 december 2025 via <https://motivatiespiegel.nl/benchmarks>
- Del Mario, J., & Tran, H. (2024). A literature review: Analyzing barriers hindering the implementation of self-regulated learning in science classrooms. *Frontiers in Education*, 9, 1330449. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1330449>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). *Motivational beliefs, values, and goals*. Annual Review of Psychology, 71, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-051103>
- Eegdeman, I., Plak, S., & Meeter, M. (2025). Relating students' motivation trajectories in the first nine weeks of their vocational education program to dropout and persistence. *Motivation and Emotion*, 49(4), 364–383. <https://doi.org/10.1007/s11031-025-10127-z>
- Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., pp. 216–222). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.93083-0>
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 233–240. <https://doi.org/10.1037/a0012758>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and

- associated outcomes: A meta-analysis from Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Johansen, M. O., Eliassen, S., & Jenö, L. M. (2023). “Why is this relevant for me?”: Increasing content relevance enhances student motivation and vitality. *Frontiers in Psychology*, 14, 1184804. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1184804> Frontiers
- Loveless, T. (2015, March 24). *Student engagement*. In The Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/student-engagement/>
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Martin, H., Craigwell, R., & Ramjarrie, K. (2022). Grit, motivational belief, self-regulated learning (SRL), and academic achievement of civil engineering students. *European Journal of Engineering Education*, 47(4), 535–557. <https://doi.org/10.1080/03043797.2021.2021861>
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. P. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51(6), 528–545.
- Murayama, K. (2019). *Reward-learning framework: How rewards and motivation shape learning processes*. In K. Murayama & T. Elliot (Eds.), *Motivation, learning, and the brain* (pp. 45–68). Springer.
- Naidu, S., Smith, K., & Johnson, L. (2024). Factors influencing teacher motivation: A systematic review. *Research in Education*, 111(2), 125–148.
- OCW in cijfers – Onderwijsleerproces / leeromgeving: *Studentenmonitor over motivatie van voltijd bachelorstudenten in het HBO en WO*. (2022). OCW in cijfers.
- Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2015). Influencing young adolescents’ motivation in the lowest level of secondary education. *Educational Review*, 67(1), 97–120.
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Miočević, M., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2018). Relations between mathematics achievement and motivation in students of diverse achievement levels. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 84–96. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.08.002>
- Renninger, K. A., & Järvelä, S. (2022). Designing for meaningful learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 602–618). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108888295.037>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students’ academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and Social Cognitive Theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, Article ID 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Supartini, N., Abdurrahman, A., Winarni, W., & Isnawati, I. (2025). *Systematic literature review: Teacher work motivation and its impact on performance in elementary schools*. In A. Hendriyanto et al. (Eds.), *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* (pp. 24–42). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-450-1_3
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35(2), 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>

- Urdu, T., & Kaplan, A. (2020). *Achievement goal theory: A framework for research, practice, and critique*. In K. R. Wentzel & G. B. Ramani (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 47–71). Routledge.
- Van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023). Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 21. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>
- Van Steensel, R. (2015). *Effecten van leesmotivatie-interventies: reviewstudie*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Reflections on self-determination theory and motivation in education: The legacy of intrinsic motivation research. *Educational Psychologist*, 55(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1707586>
- Vu, T. V., Scharmer, A. L., van Triest, E., van Atteveldt, N., & Meeter, M. (2024). The reciprocity between various motivation constructs and academic achievement: A systematic review and multilevel meta-analysis of longitudinal studies. *Educational Psychology*, 44(2), 136–170. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2307960>
- Wang, X. S., Perry, L. B., Malpique, A., & Ide, T. (2023). Factors predicting mathematics achievement in PISA: A systematic review. *Large-Scale Assessments in Education*, 11, Article 24. <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00174-8>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 55(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1649402>
- Zhao, B., Qi, C., Wu, Y., Guo, X., Liu, C., & Luo, L. (2024). Differences in the development of mathematics motivation within and across socioeconomic status: Do early adolescents' failure beliefs matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 53(9), 2032–2044. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02002-w>