

Schoolontwikkeling 'Optimaliserend Onderwijs' voor elke leerling

Handleiding voor leerkrachten / docenten, begeleiders en ouders

Versie: 5 mei 2021

Em. prof. dr. Ton Mooij

Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden
<https://kenniscentrumvoormakkelijklerenden.nl/>

Inhoudsopgave:

1 Inleiding	3
1.1 Optimalisering van onderwijskwaliteit voor elke leerling.....	3
1.2 Projectmatige opzet van de schoolontwikkeling.....	3
2 Leerstofjaarsysteem en valkuilen voor risicoleerlingen	5
2.1 Leerstofjaarsysteem en twee categorieën risicoleerlingen.....	5
2.2 Valkuilen van het leerstofjaarsysteem.....	6
2.3 Vanaf schoolbegin extra problemen in pedagogiek en (ortho)diagnostiek.....	7
2.4 Conclusie.....	8
3 Optimaliserend Onderwijs: doelstelling en kenmerken	9
3.1 Naar gelijkwaardige, optimaliserende onderwijskansen voor elke leerling.....	9
3.2 Optimaliserend Onderwijs: eerste overzicht van kenmerken.....	9
3.3 Pedagogische doelstelling: vergroten van verantwoorde zelfregulatie.....	11
3.4 Beginkenmerken bepalen en benutten.....	11
3.4.1 Ontwikkelingsniveaus van elke vierjarige ingeschat door ouders en leerkracht..	11
3.4.2 Onderlinge vergelijking, dialoog en mogelijk directe extra diagnostiek	11
3.4.3 Indicatoren van (mogelijke) cognitieve (hoog)begaafdheid.....	12
3.5 Dubbele diagnostiek gebruiken.....	13
3.6 Een (ICT-gesteund) landelijk kerncurriculum.....	14
3.6.1 Inleiding.....	14
3.6.2 Kerncurriculum: referentieniveaus en inhouden van taal en rekenen	14
3.6.3 Referentieniveaus, feitelijk onderwijsaanbod en valide toetsing	15
3.6.4 Speel-/leerstoflijnen (gevalideerd, genormeerd) en vrije speel-/leerlijnen.....	16
3.7 Schoolontwikkeling van kerncurriculum met PDKS en eigen curriculum.....	16
3.8 Voorbereide multi-niveau speel-/leersituaties.....	18
3.9 Observatie ter individuele optimalisering en zelfregulatie in (sub)groepen.....	18
3.10 Formatieve evaluatie ter realisatie van continue schoolloopbanen.....	18
3.11 Multiniveau ICT-registratie en evaluatie van aanbod en vorderingen.....	19
3.12 Schoolloopbanen zijn continu, over scholen (einde leerstofjaarsysteem).....	19
4 Schoolontwikkeling en praktijkvoorbeelden	20
4.1 Begin-ontwikkelingsniveaus: voorbeeld van genormeerd instrument.....	20
4.1.1 Screening en normscores van ouders en leerkracht bij intredende leerlingen	20
4.1.2 Vragenlijst beginkenmerken kind bij intrede in de basisschool.....	21
4.2 Spilfunctie van PDKS, dubbele diagnostiek en speel-/leerstoflijnen.....	23
4.3 Belang van en suggesties voor de benodigde schoolontwikkeling.....	23
4.4 Voorbeeld: groep 1, ordening speel-/leermaterialen rekenen.....	24
4.5 Voorbeeld: team onderbouw beschrijft start van eigen schoolontwikkeling.....	25
4.6 Voorbeelden: zelfregulatie-kasten, voorbereide speel-/leersituaties.....	26
5 Optimaliserend Onderwijs: kenmerken en schoolontwikkeling	27
5.1 Overzichtstabel met kenmerken, toelichtingen en praktijkuitwerkingen.....	27
5.2 Samenvatting van mogelijke schoolontwikkeling PO en VO.....	29
5.3 Optimaliserend Onderwijs: variabelen en scoring voor monitoring.....	31
5.3.1 Deel 1: Afnamegegevens.....	31
5.3.2 Deel 2: Optimaliserend Onderwijs: kenmerken, variabelen, scoring.....	31
5.3.3 Deel 3: Wensen over advies, begeleiding en samenwerking.....	34
Referenties	35

1 Inleiding

1.1 Optimalisering van onderwijskwaliteit voor elke leerling

Sommige leerlingen ervaren duidelijk méér schoolproblemen dan andere leerlingen. Deze ongelijke verdeling van onderwijskwaliteit wordt al geconstateerd sinds de invoering van de algemene leerplicht in 1901. In hoofdstuk 2 wordt een samenvattende analyse gepresenteerd van deze problematiek. Aansluitend wordt in hoofdstuk 3 een ontwerp van pedagogisch-didactisch en leerpsychologisch verantwoord onderwijs uitgewerkt. In dit 'Optimaliserend Onderwijs' wordt *elke leerling aantoonbaar continu en optimaal ondersteund in belangrijke ontwikkelings- en leerprocessen, van begin tot en met het (voorlopige) eind van zijn of haar schoolloopbaan.*

Doel van Optimaliserend Onderwijs is voor elke leerling een ontwikkelings- en leeromgeving te realiseren waarin deze, in groepsverband, zich verantwoord zelfregulerend kan ontwikkelen, spelen, leren, of een beroepsopleiding kan volgen. Hierbij wordt de onderwijskwaliteit van elke schoolloopbaan ingericht via een eenduidige koppeling tussen individuele bevordering van ontwikkelings- en leerprocessen èn tegelijk, in taal en rekenen, een genormeerde niveaubepaling van de vorderingen in de individuele ontwikkelings- en leerprocessen. Dit wordt verhelderd in hoofdstuk 3.

De ontwikkeling van deze optimaliserende onderwijssystematiek is succesvol beproefd in scholen voor basisonderwijs. De schoolontwikkeling vraagt, per school, veranderingen die in hoofdstuk 4 worden verduidelijkt met praktijkvoorbeelden. Samen met geïnteresseerde ontwikkelscholen zullen de onderwijskenmerken inclusief diverse passende methodieken worden uitgewerkt. Dit neemt een aantal jaren in beslag. Hierbij is belangrijk dat elke school eigen pedagogisch-didactische en leerpsychologische keuzen kan maken, met inachtneming van de wettelijke regelingen en bepalingen. Essentieel is ook dat de optimaliserende veranderingen leiden tot eenduidige, aantoonbare verbeteringen van de onderwijskwaliteit voor in principe elke leerling, elke leerkracht en docent, en elke ouder.

Deze notitie wordt geactualiseerd wanneer er nieuwe ontwikkelingen of feiten zijn die de schoolontwikkeling verder kunnen assisteren. Ter ondersteuning van de begeleiding van de beoogde onderwijstransformatie wordt een projectorganisatie ingericht.

1.2 Projectmatige opzet van de schoolontwikkeling

Voorlopig wordt een kleinschalige projectopzet gepland:

1. Deelnemende organisaties en personen:
 - a) scholen en/of schoolbesturen basis- of primair onderwijs; voortgezet onderwijs; instellingen voor voorschoolse educatie;
 - b) schoolondersteunende organisaties (bedrijf van Jacqueline Blaak; een bedrijf dat mede ICT ontwikkelt (bijvoorbeeld mevolution.nl; Tom Oosterhuis);
 - c) em. prof. dr. Ton Mooij (adviseur);
 - d) samenwerking met andere organisaties is mogelijk en gewenst.

2. Jacqueline Blaak is de projectleidster. Zij initieert communicatie en overleg. In digitale overlegsituaties tussen de projectdeelnemers worden de interesses en mogelijkheden van deelnemende scholen verkend en schoolontwikkelingen afgesproken. Jacqueline maakt op basis hiervan voorstellen tot schoolontwikkelplannen. Dit inclusief voorlopige tijdsplanning en financiering. De ontwikkelplannen worden daarna in onderling overleg tussen betrokken projectdeelnemers gefiatteerd, of geamendeerd en daarna gefiatteerd.
3. Vooralsnog gebeurt financiering door de scholen. Hierbij zal, zeker in het begin, spaarzaam sprake zijn van financiën. Steeds zal ook worden gezocht naar aanvullende subsidiëring via diverse kanalen (bijvoorbeeld overheidsinstellingen, wetenschappelijke instellingen, provincies, gemeenten).
4. Wanneer nodig, wordt tussen projectdeelnemers aanvullend of meer specifiek overlegd. Hierin kunnen ook begeleiders, leerkrachten, docenten, interne begeleiders of directieleden uit de projectscholen worden betrokken.
5. Ter ondersteuning van de begeleiding en ontwikkeling van scholen in de richting van Optimaliserend Onderwijs wordt een digitale monitor ingericht. Een eerste ontwerp met variabelen van deze jaarlijks af te nemen monitor is opgenomen in paragraaf 5.3.

2 Leerstofjaarsysteem en valkuilen voor risicoleerlingen

2.1 Leerstofjaarsysteem en twee categorieën risicoleerlingen

Jaarlijks constateert de onderwijsinspectie dat vooral de relatief laag- en hoog gevorderde of presterende leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs extra schoolproblemen ervaren (zie Inspectie van het Onderwijs, 2019, 2020, 2021). Deze problemen betreffen onder meer de motivatie voor school en meer vakgebonden leer- en gedragsproblemen, verwijzingen naar of van het speciaal onderwijs, schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten. Deze problemen voor de twee categorieën risicoleerlingen werden al gesignaleerd rond de invoering van de algemene leerplicht in 1901 (vgl. Doornbos & Stevens, 1987, 1988; Goudswaard, 1981; Kohnstamm, 1963 (oorspronkelijk 1929); Nijhof, 1981; Parkhurst, 1922). Deze onderzoekers definieerden als belangrijkste probleemoorzaak de negatieve selectie van leerlingen die gebeurt wanneer onderwijs is ingericht voor leeftijdsgroepen of –klassen en de leerlingen een min of meer gelijk leerstofaanbod per schooljaar dienen te verwerken (het ‘leerstofjaarsysteem’). Desondanks werd dit leerstofjaarsysteem het in Nederland reguliere onderwijssysteem.

In de 20^e eeuw ontstond eerst bredere aandacht voor de problemen van de relatief lage presteerders in de vorm van demotivatie wegens het systematisch méér verkrijgen van onvoldoendes (de Groot, 1966); het zittenblijven (Bos, 1984; Doornbos, 1969); ongedisciplineerd of lastig gedrag en agressie eindigend met voortijdig schoolverlaten (Mooij, 1979, 1980, 1982); schoolverzuim (Mooij, 1985); of verwijzing naar het speciaal onderwijs (Doornbos & Stevens, 1987, 1988). Ook het vroege ontstaan van deze schoolproblemen in de kleuterschool (huidige groep 1) werd duidelijk (Hermanns, 1979, 1980).

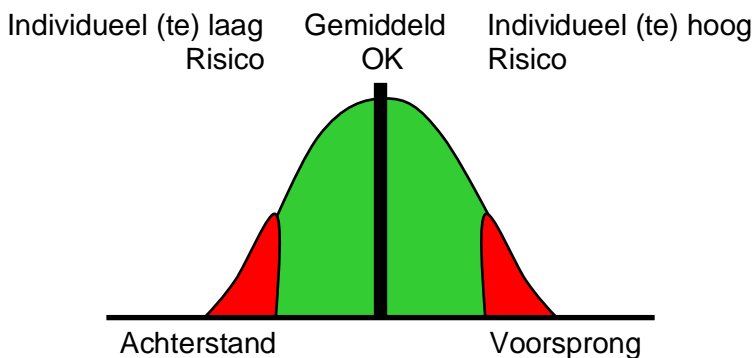
Vervolgens kregen ook de problemen van de aanvankelijk meer ontwikkelde of (hoog)begaafde leerlingen bredere belangstelling (Bloemhof, 1988; Fransen, 1988; Kerpel & van de Leur, 1988; Mönks & Span, 1985; Mooij & van Berkel, 1989; Overtoom, 1991). Deze schoolproblemen uiteten zich in de eerste schoolmaanden al duidelijk in toenemende demotivatie voor school, sociale isolatie, onzekerheid, faalangst of perfectionisme, niet kunnen leren, gebrek aan concentratie, schoolmijdend of juist te aanpassend en onopvallend gedrag, langdurig gedwongen onderpresteren en (later) niet meer kunnen leren (Koning, 1988; Mönks & Ypenburg, 1987; Mooij, 1991, 1992, 1994; Span, 1988).

De oorzaak van deze problemen bij de relatief minder en meer gevorderde leerlingen is dat, bij intrede in de basisschool, vierjarige kinderen al enkele jaren verschillen in individuele ontwikkelingsniveaus (Leseman, 2002; Mooij & Smeets, 1997). Op een normaalverdeling geplaatst, bestaat in elke leeftijdgebaseerde groep dan een grote middencategorie leerlingen met min of meer vergelijkbare, leeftijdgebaseerde ontwikkelingsniveaus, terwijl er steeds ook leerlingen zijn die duidelijk naar beneden (met relatieve achterstand) of naar boven (met relatieve voorsprong) afwijken van het gemiddelde: zie Figuur 1 (ontleend aan Mooij, 2010) op de volgende pagina.

De grote middengroep leerlingen gaat een relatief positieve schoolloopbaan tegemoet, maar dit geldt niet voor de twee categorieën ‘afwijkende’ risicoleerlingen. Deze lopen vanaf schoolbegin de grootste kans op het ontstaan van motivationele, ontwikkelings- en leerproblemen, en sociaal-emotionele en gedragsproblemen (zie ook Arbeidsgruppe

Schulforschung, 1980; Colangelo, Assoulini, & Gross, 2004; Doolaard, & Oudbier, 2010; Doornbos, 1969; Kohnstamm, 1963; Meijnen, 1996; Mooij, 1979, 1991; Mooij & Driessen, 2008; Mooij, Roeleveld, Fettelaar, & Ledoux, 2012; Nijhof, 1981; Parkhurst, 1922; Smeets & Rispens, 2008).

Figuur 1. Verdeling in ontwikkelings- of vorderingenniveaus, inclusief de risicoverdeling, tussen leerlingen in een leerstofjaarsysteem



2.2 Valkuilen van het leerstofjaarsysteem

Figuur 1 illustreert de gebruikelijke risicoverdeling tussen de leerlingen in één groep of klas, een jaarlaag groepen of klassen, of een landelijke steekproef of populatie in een leerstofjaarsysteem. Onderzoek verheldert dat belangrijke oorzaken van deze problemen liggen in wisselwerkingen tussen enerzijds onderwijskenmerken of -vereisten op subgroeps- of ook groepsniveau, schoolniveau, of ook landelijk niveau, en anderzijds de individuele ontwikkelings- en leerkenmerken van een leerling (vgl. Alker, 1969; Cronbach, 1983; Davis, 1966; van den Eeden, de Graaf, Hüttner, Mooij, & Oosthoek, 1982; van den Eeden, Terwel, & Mooij, 1993; Guldmond, 1994; van Haeringen, 1977; Magnusson & Allen, 1983; Mooij, 1987). Een gebrekkige afstemming tussen onderwijskenmerken op hoger niveau met leerlingkenmerken op individueel niveau leiden bij een (aanvankelijke) 'risicoleerling' tot processen van demotivatatie voor school en toename van leer- en gedragsproblemen (zie hierboven).

In de multiniveau organisatie van het reguliere leerstofjaarsysteem zijn dan de volgende pedagogisch-didactisch-leerpsychologische 'valkuilen' te onderkennen in de individuele schoolloopbaan van een risicoleerling (zie Mooij, 2021, in druk; Mooij, Haverkort, & de Kleijne, 2013):

1. Intredevalkuil basisschool: bij schoolintrede worden vierjarigen geselecteerd naar leeftijd (en niet naar actuele ontwikkelingsniveaus hetgeen ontwikkelings- en leerpsychologisch vereist is);
2. Didactische aanbodvalkuil: het speel-/leeraanbod wordt per groep afgestemd op het leeftijdsgemiddelde (en niet op het individueel vereiste ontwikkelingsniveau of leerpotentieel);
3. Beoordelingsvalkuil: evaluatie of beoordeling van een leerling is afgestemd op het groepsgemiddelde (en niet op de individuele mogelijkheden en voortgang hetgeen leerpsychologisch vereist is);
4. Toetsingsvalkuil: deze betreft de 'kloof' tussen dagelijks speel-/leeraanbod en de toetsing daarvan: toetsing van een specifiek ontwikkelings- of vorderingenniveau bij

een leerling via een genormeerd instrument (bijvoorbeeld een deel van het Cito-leerlingvolgsysteem) vereist onder meer dat de getoetste speel-/leerstof bij de leerling geheel en adequaat aan de orde is geweest. Realisatie hiervan en controle hierop zijn in de huidige reguliere schoolpraktijk weinig of niet gangbaar en in actuele schoolsituaties moeilijk uitvoerbaar;

5. Herplaatsingsvalkuil: herplaatsing van een leerling via zittenblijven of versnellen leidt mogelijk tot een tijdelijke individuele verbetering, maar in de nieuwe groep of klas en volgende schooljaren bestaat steeds weer ongeveer dezelfde risicoverdeling tussen leerlingen; ook de aanbod- en beoordelingsvalkuilen doen zich steeds weer voor. Over schooljaren blijft, op groeps- en klasniveau, de risicoverdeling tussen leerlingen vrijwel identiek ondanks de steeds inkomende en uitgaande herplaatste leerlingen. Er zijn dan óf andere óf dezelfde leerlingen die in een hogere groep of klas weer risico's lopen op een verkeerd speel-/leerstofaanbod inclusief inadequate beoordeling enzovoorts.

Dezelfde valkuil resulteert erin dat maatregelen ter reductie van deze problemen op groeps- of klasniveau, zoals interne differentiatie, achterstanden- of gelijke kansenbeleid, zittenblijven, versnellen, passend onderwijs, en afstromen naar een lager onderwijstype, aantoonbaar geen blijvende effecten hebben (zie conclusies uit analyses en onderzoeken van Driessen, 2020; van Gelder, 1966; de Heer, 2017; Kohnstamm, 1963; Mooij, 1979, 2016a; Mulder, 1996; Nijhof, 1981; Parkhurst, 1922; Schuyt, 1995; van Vuuren & van der Wiel, 2015). Deze maatregelen kunnen vanwege het voortdurend herstel van risicoverdeling ook geen blijvende effecten hebben, maar kosten de gemeenschap jaarlijks wel € 3,5 miljard extra (Mooij, in druk). Ook vergroten zij (onnodig) de werkdruk in het onderwijs (vgl. Algemene Rekenkamer, 2001, 2005; Adriaens, van Grinsven, van der Woud, & Westerik, 2016).

6. Bij de overgang naar voortgezet onderwijs (VO), en in VO met leerstofjaarsysteem, zoals een brugklas of apart type VO, doen zich vergelijkbare valkuilen en (de)motivatieve-, prestatie- en gedragsprocessen en -problemen voor als in de basisschool (vgl. ook Inspectie van het Onderwijs, 2019, 2020, 2021).

2.3 Vanaf schoolbegin extra problemen in pedagogiek en (ortho)diagnostiek

Bovengenoemde systeemvalkuilen dragen ertoe bij dat risicoleerlingen al tijdens hun eerste maanden in de basisschool motivationele, sociaal-emotionele, cognitieve en gedragsproblemen kunnen ontwikkelen (Hermanns, 1979, 1980; Kerpel & van de Leur, 1988). Tussen de schoolproblemen van relatief minder en méér ontwikkelde leerlingen bestaan echter wel verschillen die niet altijd door de leerkracht(en) juist worden waargenomen. In hogere groepen, bij volgende leerkrachten, kunnen de waarnemingen of interpretaties van de (mogelijke) oorzaak van deze problemen en de gedragsproblemen als gevolg hiervan, door elkaar gaan lopen (Arbeitsgruppe Schulforschung, 1980; de Groot, 1966; de Heer, 2017; Hermanns, Öry, & Schrijvers, 2005; Kohnstamm, 1963; Mooij, 1987, 1991, 2013a; Parkhurst, 1922).

Inschakeling van pedagogische, psychologische of (ortho)diagnostische expertise kan behulpzaam zijn bij de precieze diagnostiek van deze problemen. Essentieel is dat deze diagnostiek:

1. ecologisch valide gebeurt (Grol, 2015);
2. de juiste tijdsvolgorde hanteert bij de longitudinale analyse van wisselwerkingen tussen leerlingkenmerken en onderwijskenmerken op hogere niveaus, alsmede de

mogelijke oorzaken en veronderstelde effecten van onderwijs- op leerlingkenmerken (vgl. Brouwers, 2003; Mooij, 1991);

3. rekening houdt met de valkuilen zoals hierboven beschreven;
4. meeweegt dat informatie uit individueel persoonlijkheids- of testonderzoek (bijvoorbeeld IQ of hoogbegaafdheid) geen directe relatie heeft met het didactische schoolaanbod en de beoordelingsprocedures in een groep of klas. Bovendien verschillen 'vergelijkbare' tests soms duidelijk qua uitslagen (Desain, 2019). Scholen verplichten ouders vaak een dergelijke test te betalen opdat hun kind bijvoorbeeld mag participeren in een 'plusklas'. Maar deze eis is onjuist gezien de onduidelijke relatie tussen het schoolse aanbod en de relevantie van dit soort testen hiervoor.

Foutieve of onvolledige diagnostiek, of behandeling van een probleemsymptoom of -gevolg (bijvoorbeeld 'lastig gedrag' of 'faalangst') in plaats van de probleemoorzaak (bijvoorbeeld een te hoog of te laag onderwijsaanbod), zullen de leerlingproblematiek vergroten en tevens minder inzichtelijk maken (vgl. ook Creemers & Kyriakides, 2006; Hermanns, Öry, & Schrijvers, 2005; Jegge, 1976; Kalyuga, Ayres, Chandler, & Sweller, 2003; Kohnstamm, 1963; Mooij, 1991, 2013a; Parkhurst, 1922). Hoogbegaafde leerlingen worden dan uiteindelijk niet meer gediagnostiseerd als 'hoogbegaafd' en mogelijk zelfs verwezen naar speciaal onderwijs (vgl. Burger-Veltmeijer, 2020; Faber & Steensma, 1995; Kertai, Maes-van Buiten, Vriezen, Buist-Veurink, & Heek-Veldhuizen, 2020; Terpstra & Mooij, ter publicatie aangeboden).

2.4 Conclusie

Leeftijdgebaseerd onderwijs met leerstofjaarsysteem suggereert dat wordt gewerkt aan 'gelijke onderwijskansen' voor elke leerling. Maar de inrichting van dit systeem en de analyse van de onderwijsprocessen en –effecten tijdens de schoolloopbanen van met name de risicoleerlingen bewijzen dat de ongelijke onderwijskansen van juist de twee categorieën risicoleerlingen hierin worden gestabiliseerd of zelfs vergroot (van den Berg, 2019, 2020; Kohnstamm, 1963; Mooij, 1979, 2016a, in druk; Nijhof, 1981; Parkhurst, 1922). Dit blijkt mede in de hardnekkigheid van de schoolproblemen van de minst en meest gevorderde leerlingen waarover de onderwijsinspectie jaarlijks rapporteert (Inspectie van het Onderwijs, 2019, 2020, 2021). De vele inspanningen tot 'verbetering' van het leerstofjaarsysteem resulteren wel in extra werkdruk en extra kosten, maar niet in de beoogde opbrengsten (vgl. ook Bouma, 2021; Meijnen, 2013; Mooij, 2016a).

Zo gelijkwaardig mogelijke onderwijskansen kunnen slechts worden ingericht door elke leerling, vanaf schoolbegin, continu en aantoonbaar te ondersteunen in zo optimaliserend mogelijke ontwikkelings- en leerprocessen (vgl. van Kemenade, Klein, & Veerman, 1975). Dit vereist vervanging van het huidige, pedagogisch-didactisch en leerpsychologisch ondeugdelijke leerstofjaarsysteem door een eenduidig positieve, flexibele onderwijssystematiek ter ondersteuning van de ontwikkelings- en leerprocessen van elke leerling in een groepscontext (vgl. ook Idenburg, 1962; Inspectie der Rijksfinanciën, 2020; Kohnstamm, 1963; Moon & Reis, 2004; Parkhurst, 1922).

3 Optimaliserend Onderwijs: doelstelling en kenmerken

3.1 Naar gelijkwaardige, optimaliserende onderwijskansen voor elke leerling

Pedagogisch-didactisch en leerpsychologisch verantwoord onderwijs wordt gekenmerkt door zo gelijkwaardig mogelijke, optimaliserende onderwijskansen voor alle leerlingen. Dit is ook vereist in de onderwijswetgeving (Mooij, Terpstra, de Heer, & Timmerman, 2019). Realisatie hiervan veronderstelt dat *voor elke leerling een individualiserend, optimaliserend speel-/leeraanbod in een variatie van groepscontexten beschikbaar is*. Vanaf schoolbegin dient dit speel-/leeraanbod, los van kalenderleeftijd, voort te bouwen op de feitelijke ontwikkelingsniveaus van elk kind in groepsverband (Denervaud, Knebel, Immordino-Yang, & Hagmann, 2020; Kohnstamm, 1963; Lillard, 2012; Mooij, 1990; van Oudenhoven, 1983; Parkhurst, 1922; Vasterman, 2016; Veldhuis, 2020; Visser & Buskop, 1992; Vygotsky, 1978; Wang, 1979). Onderzoek van Lillard, Heise, Richey, Tong, Hart, en Bray (2017) toont bovendien dat zo'n individualiserende onderwijssystematiek de 'achterstandseffecten' vanwege de thuissituatie van leerlingen kan reduceren, dus wèl kan bijdragen aan méér gelijkwaardige onderwijskansen van leerlingen (vgl. ook Mooij, ter publicatie aangeboden).

Een voorbeeld van zo'n individualiserend onderwijsontwerp is 'Optimaliserend Onderwijs': *onderwijs dat elke leerling aantoonbaar continu en optimaal ondersteunt in belangrijke ontwikkelings- en leerprocessen, van begin tot en met het (voorlopige) eind van zijn of haar schoolloopbaan* (Mooij, 2016b). Doel hiervan is voor elke leerling een ontwikkelings- en leeromgeving te realiseren waarin deze, in groepsverband, zich verantwoord zelfregulerend kan ontwikkelen, spelen, leren, of een beroepsopleiding kan volgen. In dit hoofdstuk wordt een eerste beeld gegeven van de kenmerken en uitwerkingen van Optimaliserend Onderwijs. Het ontwerp hiervan is succesvol beproefd in circa 45 basisscholen (zie Mooij, 2013a, 2016b). In hoofdstuk 4 komen praktijkvoorbeelden van schoolontwikkeling in het basisonderwijs aan de orde. In hoofdstuk 5 volgt een meer compleet overzicht van dit ontwerp.

3.2 Optimaliserend Onderwijs: eerste overzicht van kenmerken

Leerpsychologisch kan een kind / leerling zich slechts ontwikkelen indien iets boven het actuele eigen niveau kan worden gespeeld en geleerd (Starren, Bakker, & van der Wissel, 1988). Dit (deels) samen met andere leerlingen, in kleine groepen, en deels volgens eigen voorkeuren en zelfregulatie terwille van de individuele motivatie (Heckhausen, 1980; Magnusson & Allen, 1983). Het speel-/leeraanbod dient daarom adequaat te zijn afgestemd op de individuele begin- en vervolgniveaus in ontwikkeling en leren van alle leerlingen in de groep of klas (Kohnstamm, 1963; Parkhurst, 1922; Vygotsky, 1978; White, 1959). Dit kan in voorbereide speel-/leeromgevingen waarin een kind of leerling deels kan kiezen uit gelijkwaardige activiteiten of taken op de juiste ontwikkelings- of leerniveaus. In het speel-/leeraanbod dient tevens een beperkt landelijk 'kerncurriculum' inclusief landelijke niveau-indicatoren te zijn geïntegreerd, ter borging van de onderwijskwaliteit per leerling, per instelling / school, en over instellingen / scholen (zie ook Onderwijsraad, 2021). In samenhang hiermee, en aanvullend hierop, kunnen begeleiders en/of een schoolteam een vrij, eigen schoolcurriculum kiezen of inrichten. Een eerste overzicht van de kenmerken van Optimaliserend Onderwijs inclusief korte toelichtingen hierop is

opgenomen in Tabel 1. Deze tabel is leidend voor de volgende uitwerkingen van deze kenmerken.

Tabel 1: Optimaliserend Onderwijs: eerste overzicht van kenmerken en toelichtingen

Kenmerken	Toelichtingen
Pedagogische doelstelling: vergroten van verantwoorde zelfregulatie	Elk kind / elke leerling wordt continu (ortho)pedagogisch en psychologisch gesteund via voorbereide speel-/leeromgevingen . Steeds geldt: 'Laat mij het (samen met andere kinderen / leerlingen) zelf doen en help mij als ik het nog beter kan doen.'
Beginkenmerken bepalen en benutten	Screening en benutting van beginontwikkelingsniveaus van elk kind / elke leerling bij aanmelding of intrede in de instelling / school.
Dubbele diagnostiek gebruiken	Vanaf het begin in de instelling / school wordt het accent gelegd op de individuele niveaus van ontwikkeling, leren en evaluatie in (sub)groepen. Wanneer nodig wordt dit diagnostisch aangevuld met vergelijking van individuele vorderingen met landelijke normgegevens / leeftijdgegevens uit kleuterobservatietoetsen, leerlingvolgysteemtoetsen en referentieniveaus.
Een (ICT-gesteund) landelijk kerncurriculum	Een kerncurriculum taal en rekenen / wiskunde bestaat uit naar moeilijkheidsgraad geordende speel-/leeropdrachten of taken. Deze speel-/leerstoflijnen zijn geïkt via erkende kleuterobservatietoetsen, leerlingvolgysteemtoetsen en landelijke referentieniveaus. Het geheel van curriculaire toetsen vormt de 'Pedagogisch-Didactische Kern Structuur' (PDKS).
Een (ICT-gesteund) eigen curriculum binnen instelling of school	Een eigen curriculum ondersteunt instellings- of schoolkeuzen van een team en de zelf gekozen activiteiten van kinderen of leerlingen. Naar moeilijkheidsgraad geordende speel-/leeropdrachten of taken zijn geordend in flexibel inzetbare speel-/leerlijnen . Desgewenst worden deze naar niveau gelinkt aan de PDKS.
Vorbereide multi-niveau speel-/leersituaties, ter continue pedagogische preventie en optimalisering	In de speel- of schoollokalen zijn pedagogisch-didactische speel-/leer(stof)lijnen inclusief materialen en werkwijzen voorbereid en gereed voor gebruik. Dit inclusief (ortho)pedagogisch en psychologisch juiste differentiaties in ontwikkeling of leren op kind-/leerlingniveau, subgroepjesniveau en groeps-/klasniveau. De voorbereide speel-/leersituaties ondersteunen continue pedagogische preventie, voortgang en optimalisering van ontwikkeling en leren voor elk kind / elke leerling.
Observatie ter individuele optimalisering en zelfregulatie in (sub)groepen	Resultaten van regelmatige gedragsobservatie van elk kind / elke leerling worden gekoppeld aan pedagogisch-didactisch-organisatorische situatiekenmerken, ter optimalisering van ontwikkeling, leren en verantwoorde zelfregulatie.
Formatieve evaluatie ter vergroting van ontwikkel- en leerpotentie en verantwoorde zelfregulatie	Formatieve evaluatie van individuele vorderingen in het kerncurriculum wordt door begeleiders / leerkrachten / docenten dubbel-diagnostisch benut ter optimalisering van volgende individuele ontwikkel- en leerprocessen inclusief verantwoorde zelfregulatie, en ter continue optimalisering van processen en effecten in multiniveau speel-/leersituaties voor (sub)groepen leerlingen.
Multiniveau registratie en evaluatie van aanbod en vorderingen (ook automatisch via ICT)	Kenmerken van aanbodsituaties, individuele ontwikkelings- en leerprocessen, en evaluatie van effecten op kinderen / leerlingen, worden intra-individueel, op subgroepjesniveau en op groeps-/klasniveau en schoolniveau (ook automatisch via ICT) geregistreerd, geëvalueerd, en qua optimale opbrengsten gecontroleerd.
Optimaliserend Onderwijs: schoolloopbanen zijn continu, ICT-gesteund over instellingen / scholen (einde leerstofjaarsysteem)	Doorlopende ontwikkelings- en leerprocessen zijn, conform de onderwijs-wetgeving, ingericht voor alle kinderen / leerlingen. Speel-/leerstoflijnen van het kerncurriculum worden gesteund door ICT en zijn continu over instellingen / scholen en andere onderwijsorganisaties. Er is géén sprake meer van: leerstofjaargroepen; zittenblijven; groep of klas overslaan; fixatie van overgang op één moment tijdens het schooljaar; eindtoets PO; eindexamen VO.

3.3 Pedagogische doelstelling: vergroten van verantwoorde zelfregulatie

De pedagogische doelstelling van Optimaliserend Onderwijs is: het vergroten van de verantwoorde zelfregulatie van elk kind / elke leerling (zie Tabel 1). Dit doel sluit aan op de nog altijd zeer actuele pedagogische doelstellingen van bijvoorbeeld Kohnstamm (1963) en Parkhurst (1922). Deze doelstelling houdt in dat elk kind / elke leerling continu (ortho)pedagogisch, leerpsychologisch en onderwijskundig wordt gesteund via adequaat voorbereide speel-/leeromgevingen (Mooij, 2004, 2007a). De ontwikkeling van het zelfstandig(er) functioneren wordt, zoals hieronder verhelderd, ingericht via individuele en (sub)groeps- of klassituaties met doorlopende speel-/leerstoflijnen en doorlopende speel-/leerlijnen. Steeds geldt: 'Laat mij het (samen met andere kinderen / leerlingen) zelf doen en help mij als ik het nog beter kan doen' (vgl. ook Deci & Ryan, 2011; Masschelein & Pols, 2019; Mooij, 2008). In de volgende paragrafen wordt deze pedagogische doelstelling nader uitgewerkt in de vorm van de concrete schoolcondities die hiervoor nodig zijn ten behoeve van elk kind / elke leerling in elke educatieve instelling of school.

3.4 Beginkenmerken bepalen en benutten

3.4.1 Ontwikkelingsniveaus van elke vierjarige ingeschat door ouders en leerkracht

Realisatie van een continue schoolloopbaan vraagt allereerst dat de pedagogisch-didactische kenmerken in educatie of school direct aansluiten op de actuele ontwikkelingsniveaus van een kind. Deze beginniveaus kunnen bij vierjarigen al enkele jaren in ontwikkelingsniveau verschillen (Leseman, 2002). In een landelijk onderzoek werden via vragenlijsten en tests verschillende ontwikkelingskenmerken van 966 vierjarigen gescoord (Mooij & Smeets, 1997). Ouders vulden de vragenlijst in bij de schoolintrede van hun kind; de leerkracht deed dit vier tot zes weken later, samen met enkele (observatie)tests. In het uiteindelijke instrument wordt een meerdimensioneel concept van ontwikkelingsniveaus gescreend bij elk schoolintredend kind. Dit concept betreft sociaal-communicatieve ontwikkeling, diverse vormen van cognitieve ontwikkeling (algemeen cognitief, taal, rekenen), motorische en emotioneel-expressieve ontwikkeling, en gerichtheid op of gemotiveerdheid voor onderwijs(situaties). Daarnaast zijn per ontwikkelingsgebied ook genormeerde schaalscores ontwikkeld. Met behulp hiervan kan het individuele ontwikkelingsniveau op elk gebied worden vergeleken met het landelijk leeftijdgemiddelde. Wanneer een score veel naar beneden of boven afwijkt van het landelijk gemiddelde, is dit een indicatie dat de leerling mogelijk een risicoleerling is of kan worden. Nadere informatie over het instrument is opgenomen in hoofdstuk 4.

3.4.2 Onderlinge vergelijking, dialoog en mogelijk directe extra diagnostiek

Het belang van deze inschattingen door ouders en leerkracht is dat ouders langer, en in meer verschillende situaties, ervaring hebben met het sociale, emotionele en cognitieve gedrag van het kind. Hetgeen overigens niet inhoudt dat zij dit gedrag 'juister' zouden waarnemen dan de leerkracht. De leerkracht neemt het kind waar in een andere situatie, in een groep met veel andere kinderen tegelijk. Het functioneren in een grote groep gaat het ene kind gemakkelijk af, terwijl het andere zich erdoor geremd voelt. Ook de niveaus in spelen en leren, inclusief de individuele attractiviteit van materialen en werkwijzen, zijn essentieel voor de motivatie en het schools gedrag van een kind vanaf schoolbegin (Kohnstamm, 1963; Mönks & Ypenburg, 1987; Mooij, 1991; Parkhurst, 1922; Span, 1988).

De screening van beginkenmerken van elk kind biedt concrete handvatten voor een zorgvuldige introductie en verdere ondersteuning van het kind in de basisschool. Ouders en leerkracht, en eventueel de interne begeleid(st)er, kunnen samen de screeningsresultaten bespreken. Via vergelijking van de onderlinge inschattingen kan de communicatie tussen ouders en school over het kind worden verhelderd en de samenwerking ten behoeve van het kind worden gestructureerd. Dit mede ter preventieve uitdieping van mogelijke verschillen van inzicht in de ontwikkelingsniveaus van het kind, of ter signalering van verschillen tussen hoe het kind zich thuis en op school gedraagt. Waar nodig of gewenst kan direct extra (ortho)diagnostiek of ook (ortho)pedagogiek worden ingezet (bijvoorbeeld observatie van de zelfregulatie van een leerling: zie Smeets, Kooijmans, Wally, van Dam, Tan, van Aert, & van Etten, 2019).

3.4.3 Indicatoren van (mogelijke) cognitieve (hoog)begaafdheid

Het is in school niet altijd eenvoudig te zien of een kind cognitief (hoog)begaafdheid zou zijn. Indien het onderwijs zou zijn gestructureerd conform Optimaliserend Onderwijs, zou dat ook niet meer behoeven. Maar tot dan aan toe dient bij schoolintrede te worden gecontroleerd of dit zo zou kunnen zijn om gedwongen onderpresteren te voorkomen (Mooij, 1994, 2013a; Mooij & Terpstra, ter publicatie aangeboden). In deze notitie worden verschillende methodieken genoemd ter nadere verificatie of controle.

1. *Gebruik van de normscores op de lijst beginkenmerken primair onderwijs*
Een eerste indicator is te baseren op de screening van het kind via de vragenlijst beginkenmerken en de vergelijking van deze resultaten met de informatie in de tabel met landelijke normscores op de beginkenmerken (zie hoofdstuk 4). Een kind dat óf via de ouders, óf via de leerkracht, óf via de peuterspeelzaal, op één of meer ontwikkelingsgebieden in de vragenlijst beginkenmerken (vrijwel) steeds de score 5 heeft gekregen, wordt geïndiceerd als ‘mogelijk hoogbegaafd’ op het betreffende ontwikkelingsgebied. Bij twee of meer gebieden geldt dit overeenkomstig. Deze indicatie kan in volgende spee/-leerprocessen worden gecontroleerd door middel van het spelen en leren van het kind op de ‘juiste’ niveaus in de geordende speel-/leerstoflijnen (zie verder hierover in hoofdstukken 3 en 4).
2. *Bepaling via een (persoonlijkheids)test*
Vóór intrede van een kind in de basisschool, of tijdens de verdere schoolloopbaan, kan een persoonlijkheidsonderzoek worden verricht met behulp van gestandaardiseerde diagnostiek. Dergelijk onderzoek resulteert onder meer in specifieke test scores wat betreft mogelijke (hoog)begaafdheid van het kind. Informatie over cognitieve begaafdheid is beschikbaar via de uitslag van een psychologische test zoals bijvoorbeeld de WISC-V, RAKIT, of SON. Veelal bestaan hierbinnen onderverdelingen zoals ‘verbaal IQ’, ‘performaal IQ’, en verdere uitsplitsingen daarbinnen. In het algemeen wordt ter indicering van (cognitieve) hoogbegaafdheid een ondergrens van 130 gehanteerd wat betreft de score op verbaal IQ of ook totaal IQ. Er zijn velerlei andere instrumenten beschikbaar die betrekking hebben op de gestandaardiseerde indicatie voor, of vaststelling van, sociale, emotionele of andere ontwikkelingsgebieden.
3. *Kleuterobservatietoetsen of beste presteerders LVS Cito*
Leerlingen met opvallende scores op de beginkenmerken ‘algemeen cognitief’, ‘taal’ of ‘(voorbereidend) rekenen’ kunnen direct na schoolintrede ook worden geobserveerd

via andere toetsen of tests. In 2018 heeft het kabinet besloten dat met ingang van (waarschijnlijk) 1 augustus 2022 in de groepen 1 en 2 geen 'schoolse toetsen' maar 'kleuterobservatie-instrumenten' landelijk verplicht worden afgenomen in het kader van een leerlingvolgsysteem (LVS). Vanaf begin groep 3 worden dan LVS-toetsen inzake kennis en vaardigheden op de gebieden taal, rekenen en wiskunde landelijk verplicht. De in scholen te gebruiken (observatie)instrumenten en toetsen dienen door een expertgroep te zijn geaccepteerd. Inmiddels zijn twee kleutertoetsobservatie-instrumenten goedgekeurd: 'Motoriek voor kleuters' en 'Kleuter in beeld – Taal' (zie <https://www.expertgroepoetsenpo.nl/c/qa-kleutertoetsenobservatie-instrumenten-voor-kleuters/#b91345/qa>) Tot augustus 2022 kunnen nog individuele toetsscores van groep 1 of (ook) groep 2 van een landelijk genormeerd leerlingvolgsysteem (zoals het Cito-LVS) worden benut. Het moge duidelijk zijn dat scores op een persoonlijkheidstest qua intelligentie weinig overeen hoeven te komen met scores op een LVS; bovendien behoeven intelligentie- of LVS-scores weinig overeen te komen met het speel-/leeraanbod in school (zie verder beneden).

Naarmate de aanvangsdiagnostiek correct is en tevens direct adequate speel-/leeractiviteiten en extra activiteiten e.d. bij de leerling (samen met één of meer vergelijkbare leerlingen) worden ingezet, zal een hoogbegaafde leerling beter functioneren en ook sneller door de verplichte stof en andere bezigheden gaan. Voor een (cognitief) meer- of hoogbegaafde leerling is dat 'normaal' en tegelijk ook het beste bewijs van de hoogbegaafdheid (in taal, rekenen-wiskunde, of beide leervakken). Aangezien de leerstof van het primair onderwijs voor een cognitief hoogbegaafde leerling veelal binnen enkele schooljaren te doen is, dienen voor zo'n leerling veel zelf gekozen, extra en ook andere activiteiten en projecten of leerwegen te worden ingezet en benut (vgl. Mooij, 2013b; Robinson, 2004). Dit mede afhankelijk van de aard en mate van de hoogbegaafdheid. Versneld door de leerstof gaan is hierbij geen probleem als dat met tenminste één of meer andere leerlingen in sociaal groep(jes)verband gebeurt (Mooij & van Reen, 1990; Robinson, 2004). Leerlingen zijn elkaar dan tot sociale steun en kunnen in hoge mate verantwoord zelfregulerend zijn.

3.5 Dubbele diagnostiek gebruiken

In bovenstaande paragraaf is met name voor (hoog)begaafde kinderen of leerlingen verhelderd hoe, vanaf het begin in een instelling of school, het accent wordt gelegd op de individuele niveaus van aanbod, ontwikkeling, leren en evaluatie. Deze individuele aandacht kan diagnostisch worden aangevuld met vergelijking van de individuele vorderingen met landelijke ofwel leeftijdgebaseerde normgegevens uit kleuterobservatietoetsen, leerlingvolgsysteemtoetsen of referentieniveaus. Een en ander geldt, op aangepaste wijzen, ook voor de kinderen of leerlingen die, bij intrede, qua één of meer ontwikkelingsniveaus naar beneden afwijken van de scores van leeftijdgenoten.

Zeer belangrijk is vervolgens dat aandachtspunten of conclusies uit de screening van beginkenmerken direct worden gebruikt in het dagelijkse individuele speel-/leeraanbod voor elke leerling. Op deze wijze kan een leerkracht valide waarnemen of de screeningsdiagnostiek inderdaad aansluit op de feitelijke ontwikkelingsniveaus en leermogelijkheden van het kind. Eventueel wordt vervolgens de diagnostiek weer bijgesteld, of nader verdiept. Regel is dat een kind per ontwikkelings- of leergebied steeds iets boven het actuele eigen speel-/leerniveau dient te kunnen functioneren.

Consequent gebruik van de twee diagnostische invalshoeken, individueel en genormeerd of leeftijdgebaseerd, blijft steeds van groot belang in de schoolloopbaan van elke leerling. Gebruik van deze 'dubbele diagnostiek' is essentieel in het ontwerp en de praktijk van Optimaliserend Onderwijs: zie Tabel 1 en de volgende paragrafen.

3.6 Een (ICT-gesteund) landelijk kerncurriculum

3.6.1 Inleiding

Consistente ondersteuning van verantwoorde zelfregulatie en tegelijk continue onderwijsoptimalisering voor elke leerling vragen dat, vanaf schoolbegin, de speel-/leermaterialen zijn geordend in flexibel inzetbare 'lijnen' waarlangs individuele of subgroepjes leerlingen zich (relatief zelfstandig) kunnen ontwikkelen. In educatieve instellingen en scholen voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs zijn deze 'voorbereide speel-/leersituaties' op grotendeels vergelijkbare wijze te kenmerken en te realiseren.

In deze handleiding worden richtlijnen en suggesties gegeven die per school kunnen worden benut of samen met andere ontwikkelscholen verder kunnen worden uitgewerkt of verbeterd. Er zullen vragen rijzen met betrekking tot de aard van de verschillende lijnen die in instellingen of scholen al in gebruik zijn, of zouden kunnen worden ingezet. Zo bestaan al diverse soorten ontwikkelingsbeoordelingssystemen (bijvoorbeeld Dorr, Horeb, Parnassys) en leerlingvolgsystemen (bijvoorbeeld Cito, Onderwijs678). Vanuit psychometrische optiek kan hier op voorhand worden opgemerkt dat de kenmerken (inhoud, gebruik) van speel-/leermiddelen in het aanbod aan een leerling nauw overeen dienen te komen met de aard van de evaluatie, beoordeling via dubbele diagnostiek of ook toetsing van het ontwikkelings- of leerniveau van de leerling. Dit onderwerp komt beneden meer specifiek aan bod.

3.6.2 Kerncurriculum: referentieniveaus en inhouden van taal en rekenen

In het Nederlandse onderwijsbeleid schrijven de referentieniveaus in de ontwikkelings- en leergebieden Nederlandse taal en rekenen voor wat leerlingen moeten kennen en kunnen (zie <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/referentiekader-taal-en-rekenen>). Deze niveaus gelden voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Het gehele referentiekader vormt de basis van het onderwijs in Nederlandse taal en rekenen. Voor zeer moeilijk lerende (zml) of meervoudig gehandicapte (zml-mg) leerlingen gelden geen referentieniveaus.

Het referentiekader bestaat uit fundamentele niveaus en streefniveaus. Het fundamentele niveau (F-niveau) is de basis die zo veel mogelijk leerlingen moeten beheersen. Het streefniveau (S-niveau) is voor leerlingen die meer aankunnen. Voor leerlingen in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en mbo gelden de volgende eindniveaus voor de rekentoets:

- basisonderwijs: niveau 1F;
- vmbo, mbo-1, mbo-2 en mbo-3: niveau 2F;
- havo en mbo-4: niveau 3F;
- vwo: rekenen niveau 3F en taal niveau 4F.

Leerlingen vmbo-bb en mbo-2 maken vanaf schooljaar 2016-2017 rekenexamens op het niveau 2A.

De [referentieniveaus taal](#) basisonderwijs hebben vier hoofdonderwerpen (domeinen):

- Mondelinge taalvaardigheid (gesprek voeren, luisteren en spreken).
- Leesvaardigheid (onder andere zakelijke en literaire teksten lezen).
- Schrijfvaardigheid (bijvoorbeeld een opstel of sollicitatiebrief schrijven).
- Begrippenlijst (bijvoorbeeld kennis van begrippen als klinker, zelfstandig naamwoord of spreekwoord) en taalverzorging (taal correct toepassen).

De [referentieniveaus rekenen](#) hebben ook vier hoofdonderwerpen (domeinen):

- Getallen.
- Verhoudingen.
- Meten en meetkunde.
- Verbanden.

Het Instituut voor de Leerplanontwikkeling (SLO) houdt zich onder meer bezig met de uitwerking van de referentieniveaus ten behoeve van de schoolpraktijk (zie bijvoorbeeld SLO, 2009). In dit verband zijn voor de referentieniveaus taal en rekenen diverse overzichten van leerstoflijnen beschikbaar: zie bijvoorbeeld:

<https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/leerstoflijnen-po/@4312/leerstoflijnen-0/>

<https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/leerstoflijnen-po/@4188/leerstoflijnen-lezen/>

<https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/leerstoflijnen-po/@4226/leerstoflijnen/>

<https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/leerstoflijnen-po/@4337/leerstoflijnen-1/>

<https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/doelen-jonge-kind/rekenen/>

<https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/rekenen-wiskunde/rekenen-wiskunde-jonge-kinderen/>

3.6.3 Referentieniveaus, feitelijk onderwijsaanbod en valide toetsing

De informatie van SLO is informatief, maar niet direct in de schoolpraktijk te gebruiken omdat enkele aspecten ontbreken. Deze ontbrekende zaken betreffen:

1. De relatie tussen de SLO-referentie-leerstoflijnen en de moeilijkheidsniveaus van de in een school actueel gebruikte speel-/leermaterialen is onduidelijk. Deze relatie dient eenduidig te zijn opdat valide kan worden vastgesteld of referentie-inhouden en -niveaus doorwerken in en worden gerealiseerd in de schoolpraktijk.
2. Valide kwaliteitsbepaling van door een leerling beheerste leerstofniveaus vereist mede dat de evaluatie van vorderingen in de gebruikte speel-/leerstoflijnen gebeurt met behulp van dubbele diagnostiek. Dit kan door bijvoorbeeld referentie-leerstoflijnen inclusief bijbehorende speel-/leermaterialen adequaat te integreren met speel-/leermaterialen, werkopdrachten of taken die vergelijkbaar zijn met inhouden van bijvoorbeeld van toepassing zijnde genormeerde kleuterobservatietoetsen of toetsen van het Cito-leerlingvolgsysteem.

Dit validiteitsprobleem geldt echter ook andersom. Zo is de nieuwste ontwikkeling bij Cito wat betreft 'leerling in beeld' in principe veelbelovend wat betreft de mogelijke uitbouw en evaluatie van doorlopende leerlingontwikkeling. Maar dit lijkt niet de bedoeling en ook is hier niet duidelijk wat precies in de schoolpraktijk aan de orde is geweest en dus 'wordt getoetst'. De kloof tussen feitelijk onderwijsaanbod en eenduidige evaluatie of valide

toetsing vormt een langdurig, omvangrijk en structureel validiteitsprobleem in de dagelijkse schoolpraktijk in Nederland (vgl. ook Mooij, Haverkort, & de Kleijne, 2013).

3.6.4 Speel-/leerstoflijnen (gevalideerd, genormeerd) en vrije speel-/leerlijnen

In het ontwerp van Optimaliserend Onderwijs wordt bovenbehandeld validiteitsprobleem ondervangen door onderscheid te maken tussen speel-/leerstoflijnen en speel-/leerlijnen. Speel-/leerstoflijnen zijn inhoudelijk en qua moeilijkheidsordening gebaseerd op richtlijnen vanuit de referentieniveaus en adequate controle vanuit landelijk genormeerde kleuterobservatietoetsen of toetsen uit een landelijk leerlingvolgsysteem. Dergelijke speel-/leerstoflijnen maken deel uit van het in Optimaliserend Onderwijs beoogde, beperkte landelijke kerncurriculum.

Wat betreft inrichting en functioneren van dit kerncurriculum is in elke school dus helder wat op welk niveau, aan welke leerling, is of dient te worden aangeboden en in welke mate – vanuit dubbele diagnostiek gezien - de leerling die speel-/leerstof beheerst. Speel-/leerstoflijnen zijn daarmee inhoudelijk eenduidig en valide gerelateerd aan de evaluatie of beoordeling van de uiteindelijke beheersing van deze lijnen. Inrichting van een digitale ondersteunende systematiek kan het landelijke functioneren van dit kerncurriculum vergemakkelijken (zie bijvoorbeeld Mevolution op <https://www.mevolution.nl/>).

Speel-/leerlijnen zijn combinaties of ordeningen van speel-/leermaterialen waarin geen landelijke normering of eenduidige validering of normering is opgenomen. Deze speel-/leerlijnen zijn onderdeel van het eigen vrije schoolcurriculum en kunnen bijvoorbeeld zelfgekozen accenten van het eigen schoolprofiel of schoolteam benadrukken.

3.7 Schoolontwikkeling van kerncurriculum met PDKS en eigen curriculum

In deze handleiding zijn vooralsnog, ter nadere illustratie, onderstaande richtlijnen geformuleerd ten behoeve van de eigen schoolontwikkeling. In hoofdstuk 4 worden deze richtlijnen nader geïllustreerd in praktijkvoorbeelden. De richtlijnen ter schoolontwikkeling van een kerncurriculum en eigen schoolcurriculum zijn:

1. Indeling van het curriculum dat aanwezig is in de educatieve instelling of school naar belangrijkste ontwikkelings- of leergebieden (bijvoorbeeld: rekenen / wiskunde; Nederlandse taal; sociaal-emotioneel; grove / fijne motoriek; zie bijvoorbeeld ook SLO). Vervolgens worden per gebied de in de instelling of school aanwezige speel-/leermaterialen geordend naar moeilijkheidsniveau.
2. In taal apart, en rekenen apart, worden de verzamelingen speel-/leermaterialen ingedeeld via de in het kader van de referentieniveaus onderkende domeinen (zie par. 3.6.2). Binnen elk domein worden de naar moeilijkheidsgraad geordende speel-/leermaterialen geanalyseerd wat betreft bedoeling, niveau, volledigheid en relevantie voor, of eenduidige overeenkomst met, onderdelen van kleutertoetsobservatie-instrumenten zoals 'Motoriek voor kleuters'; 'Kleuter in beeld – Taal'; of ook Cito-toetsen uit het leerlingvolgsysteem (LVS). De aldus gesorteerde en geordende speel-/leermaterialen worden zo eenduidig als mogelijk ingedeeld in specifieke speel-/leerstoflijnen die qua niveaubepaling of inhoud nog worden aangevuld of gecorrigeerd indien nodig. Deze naar inhoud en niveau 'geijkte' of genormeerde speel-/leerlijnen zijn de in de instelling of school te gebruiken 'speel-/leerstoflijnen' die

scholen ook onderling kunnen vergelijken dan wel uitruilen. De ervaring leert dat scholen soms ontdekken veel dezelfde materialen op eenzelfde niveau te hebben, terwijl materialen op andere niveaus weinig aanwezig zijn of geheel ontbreken. Hier kunnen scholen onderling ook veel voor elkaar betekenen. Bij de samenstelling van speel-/leerstoflijnen voor hogere groepen of klassen / oudere leerlingen kan bijvoorbeeld ook gebruik worden gemaakt van (selecties uit) in school gehanteerde methoden, boeken of leergangen, andere bronnen zoals Kennisnet, enzovoorts.

3. Een kerncurriculum taal en rekenen / wiskunde bestaat dan uit naar moeilijkheidsgraad geordende speel-/leerstoflijnen annex speel-/leeropdrachten of taken. Deze zijn ingedeeld conform, en geeft aan, landelijke normeringen vanuit referentieniveaus, erkende kleuterobservatietoetsen of leerlingvolgysteemtoetsen.
4. Het geheel van aldus genormeerde curriculaire toetsbegrippen vormt een 'Pedagogisch-Didactische Kern Structuur' (PDKS). De PDKS geeft inhoudelijk en dubbel diagnostisch houvast aan de flexibele inzet van speel-/leerstoflijnen en de pedagogisch-didactische en leerpsychologische ondersteuning en begeleiding van alle leerlingen in de diverse voorbereide speel-/leersituaties in school (en eventueel digitaal ook buiten het gebouw). Gebruik van een PDKS maakt voor alle kinderen of leerlingen vele variaties van ontwikkelings- en leerprocessen mogelijk, in flexibele individuele en (sub)groeps- of klassituaties.
5. De overige naar moeilijkheidsgraad geordende speel-/leermaterialen vormen speel-/leerlijnen. De hierin geïntegreerde materialen, opdrachten of taken vormen het 'eigen curriculum' binnen de instelling of school. Dit eigen curriculum ondersteunt de instellings- of schoolaccenten van een team en de zelf gekozen activiteiten van kinderen of leerlingen. Desgewenst worden deze lijnen of activiteiten naar niveau gelinkt aan de PDKS.
6. De onderscheiden speel-/leerstoflijnen en speel-/leerlijnen worden qua volgorde geregistreerd en van aparte symbolen voorzien (kleuren, vormen, tekens, enzovoorts). Dit is in groep 1-3 veelal gebruikelijk en kan in hogere groepen worden uitgebreid met woorden, teksten en cijfers enzovoorts. De verschillende lijnen worden overzichtelijk geordend in opeenvolgende kasten met aparte, herkenbare indelingen en identificaties zodat leerlingen de voor hen van toepassing zijnde materialen kunnen ophalen, benutten en weer opbergen. Bij deze inrichting van 'verantwoorde zelfregulatie' kunnen diverse hulpmiddelen, zoals een planbord voor de ondersteuning van het zelfmanagement van de leerlingen, worden gekozen en ingezet.
7. Na ontwikkeling van eerste speel-/leerstoflijnen en speel-/leerlijnen kunnen deze per leerling eenduidig worden gerelateerd aan de resultaten van de screening van de beginkenmerken van deze leerling. Ofwel: alle leerlingen worden, gezien hun beginniveaus, direct na hun intrede adequaat geplaatst in niveaus van de voor hen van toepassing zijnde speel-/leerstoflijnen en speel-/leerlijnen. Zij kunnen zich op geëigende individuele niveaus (al dan niet in subgroepen) direct door ontwikkelen of doorgaan met leren.
8. Blijvende aandacht is nodig voor de per leerling juiste niveauplaatsing, adequate voortgang vanuit dubbele diagnostiek, en eigen keuze van (extra) projecten e.d.. Dit

geldt met name voor leerlingen die bij binnenkomst al duidelijk bovengemiddeld of daarentegen ondergemiddeld scoren.

3.8 Voorbereide multi-niveau speel-/leersituaties

Via de PDKS en de flexibel inzetbare speel-/leer(stof)lijnen verkrijgt een instelling of school velerlei mogelijkheden voor het voorbereiden van een ondersteunende schoolorganisatie van alle benodigde ontwikkelings- en leerprocessen binnen subgroepen, tussen subgroepen, en groepen of klassen leerlingen. Bijvoorbeeld: inrichting van individualiserende speel-/leersituaties op eigen ontwikkelingsniveaus voor individuele leerlingen en subgroepen leerlingen; inrichting van een doorlopende organisatie van speel-/leerstoflijnen en speel-/leerlijnen door de gehele school (dus het afwezig zijn van zittenblijven, versnellen, 'overgang' pas aan het eind van een schooljaar, enzovoorts).

3.9 Observatie ter individuele optimalisering en zelfregulatie in (sub)groepen

De voorbereide speel-/leersituaties en speel-/leer(stof)lijnen stellen leerkrachten of andere (pedagogische) begeleiders in staat méér tijd dan in bijvoorbeeld het leerstofjaarsysteem te besteden aan de observatie van leerlingen in bepaalde situaties, of aan de bijzondere begeleiding of extra diagnostiek van leerlingen. Dit is mede mogelijk omdat de voorbereide speel-/leersituaties op verantwoorde wijze de zelfregulatie van de leerlingen in de groep of klas ondersteunen en vergroten.

3.10 Formatieve evaluatie ter realisatie van continue schoolloopbanen

Ordering van speel-/leerstoflijnen (inclusief hierin opgenomen ontwikkelings- en leermaterialen en -processen) conform een PDKS faciliteert tevens de doorlopende of *formatieve evaluatie* van de vorderingen per leerling (Hopster-den Otter, 2019; Schildkamp, Heitink, van der Kleij, Hoogland, Dijkstra, Kippers, & Veldkamp, 2014; Sluismans, Joosten-ten Brinke, & van der Vleuten, 2013). Registratie van de formatieve evaluatie aan de hand van bijvoorbeeld de in school relevante PDKS maakt aan onderwijs- en begeleidingspersoneel, leerling en ouders direct inzichtelijk hoe de leerling zich ontwikkelt ten opzichte van het eigen potentieel en ten opzichte van leeftijdgenoten (zonder bij hen in een groep of klas te moeten zitten).

De individuele ontwikkeling kan via een PDKS steeds positief worden beoordeeld en dus gestimuleerd, terwijl impliciet tevens duidelijk is hoe ver de leerling is in vergelijking met leeftijdgenoten. Bevordering naar een volgend leerjaar of volgende groep/klas, of overgang naar een ander onderwijstype, kunnen plaatsvinden los van tijdstip in het schooljaar omdat de PDKS-niveaus over instellingen of scholen identiek zijn. Zittenblijven of een groep overslaan, zoals in het leerstofjaarsysteem, bestaan niet. Er is voortdurend maatwerk. Testen op bijvoorbeeld 'hoogbegaafdheid' is overbodig geworden: elke leerling wordt, vanaf schoolbegin, ingeschat naar de voor school relevante cognitieve en andere ontwikkelingsniveaus; via de ontwikkelings- en leerprocessen op niveau en de continue dubbele diagnostiek worden ook de 'makkelijk lerende' (de Heer, 2017) leerlingen steeds gesteund. Summatieve evaluatie via bijvoorbeeld een eindexamen is overbodig geworden. Het wettelijke voorschrift tot realisatie van doorlopende schoolloopbanen voor alle leerlingen is werkelijkheid geworden.

3.11 Multiniveau ICT-registratie en evaluatie van aanbod en vorderingen

De voorbereide speel-/leeromgevingen realiseren dat begeleiders of leerkrachten / docenten geen ad hoc-oplossingen hoeven te zoeken of aan te dragen (die bijna altijd te laat of ook niet adequaat zijn). Essentieel is tevens dat de belangrijkste aspecten van het schoolaanbod en de vorderingen van leerlingen via dubbel diagnostische evaluatie worden geregistreerd en ondersteund in integraal werkende Informatie- en Communicatie Technologie (vgl. Meijer, Ledoux, & Elshof, 2011; Mooij, 2002, 2007b; Mooij & Berens, 2011; Slinger, van Trijp, Verheijden, & van Empelen, 2011).

Optimaliserend Onderwijs is daarmee inclusief onderwijs: het kan in principe elke leerling, subgroep of groepje leerlingen, een hele groep of klas leerlingen, of een grotere groep leerlingen integreren. De inhoudelijke keuze hierbij is afhankelijk van een schoolteam of schoolbestuur (vgl. Honingh & Stevenson, 2020; Kemp, 2000). Het multiniveau didactisch model van Optimaliserend Onderwijs (vgl. Mooij, 1987, 1992, ter publicatie aangeboden) kan functioneren in voorschoolse educatieve situaties, in het primair of voortgezet onderwijs, in hogere onderwijstypen, en in onderwijstypen waarin sprake is van leren binnen of ook buiten school (bijvoorbeeld in een stage of beroepssituatie).

Het Optimaliserend Onderwijsmodel is ook te hanteren in relatie tot het doorvoeren en evalueren van longitudinale interventies vanuit bijv. de thuissituatie, de school of (tegelijkertijd) de jeugdgezondheidszorg. Via digitale registratie kunnen specifieke didactische en organisatorische veranderingen direkt worden gemeten, inclusief hun longitudinale effecten op leerprocessen. Nodig is steeds: specificatie van de ordening en registratie van multiniveau aanbodkenmerken; afstemming van individuele ontwikkelings- en leerprocessen op de (begin)competenties van kinderen of lerenden; integratie van educatie of onderwijs en (gezondheids)zorg of stage- en beroepskenmerken; dubbele diagnostiek; en op positieve individuele ontwikkeling gerichte evaluatie; in onderlinge cyclische samenhang.

3.12 Schoolloopbanen zijn continu, over scholen (einde leerstofjaarsysteem)

In samenwerking tussen instellingen en scholen kunnen speel-/leerstoflijnen voor het kerncurriculum worden ontwikkeld en ingericht in het basis- en voortgezet onderwijs. Aldus komt op termijn een (genormeerde) landelijke ruggengraat of dubbele kwaliteitsbevordering voor een kerncurriculum taal en rekenen tot stand.

Tezamen ondersteunen PDKS en speel-/leerstoflijnen specifiek valide, doorlopende ontwikkelings- en leerprocessen die via (zelfregulerende) instructie of begeleiding door leerkrachten en docenten ter beschikking worden gesteld aan individuele kinderen / leerlingen of subgroepjes kinderen / leerlingen. Elk kind / elke leerling kan in principe op het eigen niveau beginnen of ook doorgaan, los van de gehele groep.

De doorlopende ontwikkelings- en leerprocessen zijn, conform de onderwijswetgeving, ingericht voor alle kinderen / leerlingen. Speel-/leerstoflijnen van het kerncurriculum worden gesteund door ICT en zijn continu over instellingen / scholen en andere onderwijsorganisaties. Er is géén sprake meer van: leerstofjaargroepen; zittenblijven; groep of klas overslaan; fixatie van overgang op één moment tijdens het schooljaar; eindtoets PO; eindexamen VO (vgl. ook van den Berg, 2019, 2020; Mooij, 1984).

4 Schoolontwikkeling en praktijkvoorbeelden

4.1 Begin-ontwikkelingsniveaus: voorbeeld van genormeerd instrument

4.1.1 Screening en normscores van ouders en leerkracht bij intredende leerlingen

De ouders of verzorgers vullen een vragenlijst in vóór schoolintrede van hun (bijna) vierjarige kind; de leerkracht in groep 1 doet dit één tot anderhalve schoolmaand na intrede van het kind (zie Mooij & Smeets, 1997). Leid(st)ers van peuterspeelzalen kunnen de vragenlijst ook invullen. Steeds wordt het ontwikkelingsniveau van een kind vergeleken met dat van de leeftijdgenoten van het kind. De oorspronkelijke itemscores werden via diverse analyses omgezet in zeven schalen wat betreft de geschatte niveaus van: sociaal-communicatief functioneren; algemeen cognitieve kenmerken; taal; (voorbereidend) rekenen; senso-motoriek; emotioneel-expressief gedrag; en verwacht onderwijsgedrag ofwel schoolmotivatie. Alle schalen zijn gecontroleerd op betrouwbaarheid en validiteit. Het instrument telt in totaal 28 items: zie de gehele vragenlijst op de volgende twee pagina's. Er zijn landelijke normscores berekend voor ouders en leerkrachten op elk van de zeven schalen: zie onderstaande Tabel 2.

Tabel 2: Normscores beginkenmerken; scoring door ouders en leerkrachten (N=966)

Schaalscore op beginkenmerk:	Geschat sociaal-communicatief niveau		Geschat algemeen cognitief niveau		Geschat taalniveau		Geschat (voorbereidend) rekenniveau		Geschat senso-motorisch niveau		Geschat emotioneel-expressief niveau		Geschat onderwijsgedrag / onderwijsmotiv.	
	Ouders entree	Leerkr. 1 ^e mnd	Ouders entree	Leerkr. 1 ^e mnd	Ouders entree	Leerkr. 1 ^e mnd	Ouders entree	Leerkr. 1 ^e mnd	Ouders entree	Leerkr. 1 ^e mnd	Ouders entree	Leerkr. 1 ^e mnd	Ouders entree	Leerkr. 1 ^e mnd
Normgemidd.:	3.1	2.9	3.3	3.0	3.2	2.9	3.1	2.9	3.1	3.0	3.4	3.1	3.2	3.1
Norm sd:	.7	.6	.5	.6	.7	.6	.6	.6	.6	.6	.6	.5	.4	.5

De scoreniveaus 2 tot en met 4 van de schalen met beginkenmerken wijzen op een ontwikkelingsniveau dat kenmerkend is voor leerlingen met leeftijd 4;2. Individuele scores in de buurt van 1 of 5 wijzen op een ontwikkeling die (sterk) op achter respectievelijk op voor loopt in vergelijking met leeftijdgenoten. Beide categorieën leerlingen zijn 'risicoleerlingen' en dienen op eigen niveau extra, of anders dan gemiddeld, te worden ondersteund. Dit leidt ertoe dat per leerling verschillende leerarrangementen aan de orde kunnen zijn waarbij, in de dagelijkse groepssituatie, leerlingen in een min of meer homogeen subgroepje samen kunnen spelen, leren of werken. Dit vereenvoudigt de instructiesituatie en vergemakkelijkt het continue doorstromen naar hogere leerstofniveaus (los van een eenmalig moment aan het einde van het schooljaar). Dit alles vraagt een Pedagogisch-Didactische Kern Structuur (PDKS) èn flexibel inzetbare speel-/leerstoflijnen en speel-/leerlijnen binnen de school (zie hoofdstuk 3 en ook verder in hoofdstuk 4).

Bij leerlingen die op één of meer normscores in de hoogste categorie ofwel (bijna) 5 scoren, dient direct verdere diagnostiek in de vorm van bijvoorbeeld schoolse vorderingentoetsen en soms ook persoonlijkheidstests plaats te vinden (zie hoofdstuk 3). Zij dienen ook iets boven hun feitelijke ontwikkelingsniveaus te kunnen functioneren opdat zij gemotiveerd worden – en blijven - tot spelen en leren in school.

4.1.2 Vragenlijst beginkenmerken kind bij intrede in de basisschool

In te vullen door ouders/verzorgers, leid(st)er peuterspeelzaal / kinderopvang, en leerkracht PO
 Prof. dr. Ton Mooij, Radboud Universiteit / ITS Nijmegen; Open Universiteit / Celstec Heerlen.
 Copyright 2009: ITS / Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, Toernooiveld 212, 6525 EC Nijmegen.

Invullen s.v.p.

Naam van het kind:	
Datum vandaag:	
Geboortedatum van het kind:	
Jongen of meisje?	
Wilt u het goede antwoord omcirkelen s.v.p.?	
Spreektaal thuis?	Nederlands / meestal anders, nl.
Tot welke groep behoren de ouders?	Nederlands / één ouder niet-Nederlands / beiden niet-Nederlands
Bijzonderheden van het kind:	
Datum eerste schooldag van het kind:	

Wilt U kenmerken van het kind beschrijven? Het gaat om een vergelijking met leeftijdgenoten. U kunt per regel steeds één cijfer omcirkelen.

In vergelijking met leeftijdgenoten, is een kenmerk van het kind:

	minder	iets minder	even veel	iets meer	meer
spelen met leeftijdgenoten	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
omgaan met leeftijdgenoten	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
de omgeving precies willen kennen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
kunnen begrijpen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
zelfstandig iets uitzoeken	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
diepgang in interesses	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
naar betekenis van woorden vragen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
moeilijke woorden willen begrijpen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
in goede zinnen praten	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
interesse in letters/lezen indien 'meer': leest het? nee (0) / ja (1)	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
interesse in letters/schrijven indien 'meer': schrijft het? nee (0) / ja (1)	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-

zie vervolg

In vergelijking met leeftijdgenoten, is een kenmerk van het kind:

	minder	iets minder	even veel	iets meer	meer
tellen (één, twee, drie, enzovoorts)	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
vergelijken (grootte, lengte)	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
optellen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
interesse in getallen/cijfers indien 'meer': rekent het? nee (0) / ja (1)	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
puzzelen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
tekenen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
knutselen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
nauwkeurig werken	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
interesse in versjes/liedjes	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
interesse in muziek	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
toneel spelen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
open, spontaan zijn	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
plotselinge ideeën uitvoeren	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
hoe zal het kind het in school doen?	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
hoe snel zal het kind zich ontwikkelen?	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
hoe goed zal het kind spelen/werken?	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
hoeveel zal het zich voor school inspannen?	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-

Overige informatie over het kind:

Onderwerp:	Informatie:	Te doen:

4.2 Spilfunctie van PDKS, dubbele diagnostiek en speel-/leerstoflijnen

Een Pedagogisch-Didactische Kern Structuur (PDKS) is in feite de samenhangende structuur van de in de speel-/leerstoflijnen opgenomen, genormeerde curriculumbegrippen (zie in hoofdstuk 3). Met behulp hiervan is een eerste diagnostische invalshoek mogelijk: de individuele beoordeling van het kind of de leerling. Tegelijkertijd wordt hiermee een tweede diagnostische invalshoek mogelijk via de genormeerde niveaus en kwaliteiten van de opgenomen speel-/leermaterialen conform landelijke, valide en genormeerde kleuterobservatietoetsen of Cito- of andere vergelijkbare toetsen. Combinatie van de twee invalshoeken, het niveau van individuele vorderingen en het niveau vanuit genormeerde ofwel leeftijdgebaseerde vorderingen, maakt in één oogopslag duidelijk in hoeverre de individuele ontwikkeling van een kind of leerling overeenkomt met, dan wel achter of voor loopt op, de landelijk gemiddelde ontwikkeling van kinderen of leerlingen met dezelfde leeftijd. Bijvoorbeeld: een vierjarige kan (in een subgroepje) verantwoord spelen en leren op niveau leeftijd drie en krijgt extra ondersteuning en begeleiding; in dezelfde groep kan een vierjarige (in een subgroepje) verantwoord spelen en leren op niveau leeftijd zes, met relatief minder leerkrachtbegeleiding en extra zelf gekozen opdrachten of projecten.

PDKS, speel-/leerstoflijnen en dubbele diagnostiek in een kerncurriculum taal en rekenen / wiskunde verkleinen dan de kloof tussen het dagelijkse aanbod aan ontwikkelings- en leerprocessen en de genormeerde beoordeling van niveaus of vorderingen per kind of leerling (zie ook hoofdstuk 3). Gebruik van deze onderwijssystematiek werkt preventief ten aanzien van velerlei traditionele schoolproblemen en kan daarom mede worden ingezet als één van de ankers voor inschattingen van de (preventieve) inzet van materialen en werkwijzen wat betreft sociale, emotionele, motorische en motivationele ontwikkelings- en leerprocessen. Optimaliserend Onderwijs kan aldus ook worden gedefinieerd als onderwijs waarin de belangrijkste ontwikkelings- en leerprocessen zijn ingericht volgens een systematiek van dubbele diagnostiek en waarin elke leerling, vanaf het begin, op zo juist mogelijke niveaus valide wordt ingeschat en continu positief ondersteund op cognitief, sociaal, emotioneel, motorisch en motivationeel gebied (vgl. ook Cronbach, 1983; Cronbach & Snow, 1977; Gagné, 2011; Gardner, 1961; Goleman, 1995; Kemp, 2000; Mooij, 2001, 2013, 2016b).

4.3 Belang van en suggesties voor de benodigde schoolontwikkeling

In een instelling of school kunnen leerkrachten (onderbouw) en begeleiders samenhangende 'blokken' speel- en leermaterialen samenstellen. Deze blokken zijn geordend vanuit dubbele diagnostiek. Hieraan kunnen veel leerlingen min of meer in dezelfde tijd werken, maar in principe is de bestede tijd flexibel per leerling. Deze 'open pedagogiek' is nodig omdat een leerling (in een subgroepje) soms in één week klaar kan zijn en doorgaat met het volgende blok speel-/leer(stof)lijnen, terwijl een andere leerling er (in een subgroepje) langer dan gemiddeld over doet. Deze tempoverschillen zijn voor de leerkracht mede diagnostische signalen om de snelle leerling (ook) veel andere of moeilijkere activiteiten te laten doen en de langzamere leerling duidelijker ondersteuning te bieden, een andere instructie- of werkwijze aan te bieden, enzovoorts.

Die resultaten van de ontwikkelactiviteiten kunnen geleidelijk aan worden uitgebreid en geïntegreerd in voorbereide, geordende speel/leeromgevingen voor groep 1 tot en met 8 tot in het voortgezet onderwijs. De fysieke plaatsing van deze blokken kan bijvoorbeeld gebeuren in opeenvolgende kasten in diverse lokalen of op de gangen. De plaatsing hangt

af van de ruimten in de school en de voorkeuren van de leerkrachten. De kasten en materialen worden geëtiketteerd naar functie en niveau, met diverse kleuren en verschillende symbolen. Spelen en leren kunnen afwisselend op homogeen of heterogeen niveau plaatsvinden, in kleine groepjes of in de grote groep. Omdat de inhoud van spelen en leren via dubbele diagnostiek en bijbehorende instructie vanaf begin groep 1 inzichtelijk is, is ook de organisatie van leerlingen in en over groepen flexibel in te richten. Indien deze systematiek in de hele school is toegepast, vormt deze een serie voorbereide speel-/leeromgevingen waarin elke leerkracht elke leerling adequaat kan ondersteunen. Als nodig, kan de systematiek direct worden ingevuld of aangepast. Zo kunnen leerlingen in groep 1-2 rekenen op een normniveau van groep 5 of 6, of omgekeerd; in een leerstofjaarsysteem is dit niet (eenvoudig) mogelijk.

Tegelijkertijd zijn ook de sociale processen essentieel. Het gaat hier vooral om de ondersteuning van onderling constructief gedrag van schoolbegin af aan (Alschuler, 1980; Kirschner, 1997; Mooij, 1999a, 1999b; Parkhurst, 1922, 1985). Naast verantwoordelijkheid voor het zelfreguleren van speel-/leergedrag, kunnen leerlingen van schoolbegin af aan ook mede verantwoordelijk zijn voor het vaststellen en handhaven van positief geformuleerde gedragsregels. Deze procedures worden effectiever indien zij worden ingepast in de voorbereide speel-/leeromgevingen. Er kan dan, méér structureel, aandacht worden geschonken aan de condities voor verantwoord zelfregulerend sociaal leren van individuele leerlingen en subgroepjes leerlingen. In samenhang hiermee kunnen ook extra inhouden, en zelfstandigere werkwijzen, worden ingepast voor cognitief (hoog)begaafde leerlingen (Mooij, 1999c, 2004, 2013; van Eijl, Wientjes, Wolfensberger, & Pilot, 2005).

Met behulp van de flexibele, optimaliserende onderwijssystematiek kan een begeleider of leerkracht leerlinggedrag observeren in natuurlijke speel-/leersituaties met eventueel verschillende andere leerlingen. Het gedrag kan in de context van het kerncurriculum worden vergeleken of geëvalueerd over verschillende situaties en de vorderingen in of procedurele kwaliteiten van het leerlinggedrag kunnen worden geëvalueerd, per leerling of ook per groepje, in relatie tot de variatie in kenmerken van het speel-/leeraanbod. De volgende paragrafen geven voorbeelden van deze praktijk- en schoolontwikkeling.

4.4 Voorbeeld: groep 1, ordening speel-/leermaterialen rekenen

Ordering materialen	Opgenomen in kast
<ul style="list-style-type: none"> - Vormen puzzel - Treinpuzzel 1 t/m 10 - Kaartjes spel aantal+ cijfer - Figurondo - Pantomime - Taartjes bakken (cirkel opvullen) - Pinnetjes met voorbeelden - Ringen + stokjes - Vloermozaïk - Klein- groot - Dun-dik - Prentendomino - Vloerpuzzel - Losse cijfers - Heinevetter - Kralenplank - Pico 	<p style="text-align: center;">Witte kast 1A</p> 

4.5 Voorbeeld: team onderbouw beschrijft start van eigen schoolontwikkeling

Verantwoording Rekenkasten

In de beide kleutergroepen staat nu een kast met rekenmateriaal. De leerkrachten hebben er voor gekozen om de kasten een kleur te geven. De 'rode' kast is de kast met rekenmaterialen.

De kast is ingedeeld op niveau: bovenin de eenvoudiger materialen, onderin de moeilijkste materialen. (...) We willen dit als school nóg duidelijker maken voor de leerlingen. In de groepen 3 t/m 8 wordt gewerkt met 1ster, 2sterren en 3 sterrengroepen. We gaan dit ook in de kleuterklassen hanteren door de sterren op de kast (per plank) te plakken en dit ook op de materialen aan te geven. Daarnaast komt op elke kast een foto, zodat de kinderen weten welke materialen in welke kast horen. (...)

De materialen in de rekenkasten :

- Sturende materialen > bijv. het spel 'Camelot', rekenlotto
- Materiaal waar zowel vrij, als met opdracht mee gewerkt kan worden > bijv. mozaiek, cijferlego, logiblocs.
- Uitdagende materialen > o.a. smartgames.
- Aanvulling van rekenmaterialen in de kleuterklassen: piccolo, verschillende houten domino met plaatjes, maar ook met cijfers, memory – verschillende soorten, meten – naleggen en passen en meten nav voorbeeldkaarten, rush hour junior, dobbel junior, tastar, trucky 3, tricky tower dobbelkabouters (inzichtelijke spellen).

De bedoeling is dat kinderen materiaal kunnen pakken dat bij hun niveau past of net boven hun niveau ligt. Dit materiaal kunnen ze zelf of met hulp van de leerkracht doen. We merken dat kinderen niet altijd de materialen gebruiken zoals ze bedoeld zijn. Als voorbeeld: het spel castle logic. Dit is een denkspel, maar sommige kinderen vinden het ook gewoon leuk om verschillende kastelen te bouwen. Dan wordt het spel wél gedaan, maar niet beheerst. Wanneer de leerkracht de vorderingen op een bepaald niveau wil checken, controleert de leerkracht de taken van de leerling. We nemen mee dat een spel op meerdere niveaus gebruikt kan en mag worden, mits de leerlingen de aanwijzingen op hun niveau krijgen.

De vorderingen worden bijgehouden in 'Horeb'. Dit is het observatie systeem dat de school voor de kleutergroepen gebruikt. We schrijven de observaties op wanneer we iets opmerken (kinderdagboek, spontane observaties) of in een gerichte activiteit (logboek-reflectie) met een (groepje) leerling(en). Per ontwikkelingsgebied hebben we hierbij in beeld wat een kind al beheerst of wat nog niet. Tot nu toe staat dit niet per materiaal aangegeven. De leerkrachten geven aan dat ze daarnaast wel regelmatig afchecken of een kind bijv. cijfers kent, telt tot..., erbij en eraf kan doen tot bepaalde hoogte enz.. Door deze observaties wordt ook gekeken op welk niveau het kind functioneert. (...) Een aanvulling hierop is nu de Citotoets. Nu we met vaste momenten gaan werken voor de materialen uit de kasten, hebben we daarnaast besloten de kinderen nu nog niet zelf dingen af te laten kruisen, omdat de leerkracht een belangrijke rol speelt als het gaat om de kwaliteit van het spel.

Wanneer de materialen in de kleutergroepen allemaal worden beheerst en het kind meer aankan, is er de mogelijkheid om materiaal of spel op het niveau van groep 3 te doen. De leerkracht is medeverantwoordelijk om dit in de gaten te houden. (...)

4.6 Voorbeelden: zelfregulatie-kasten, voorbereide speel-/leersituaties

Voorbeeld van taalkast groep 1



Voorbeeld van rekenkast groep 1



Voorbeeld van een subgroepje



Speel-/leermaterialen per ontwikkelingsgebied of schoolvak geordend naar: functionaliteit, opeenvolgende moeilijkheidsgraad en dubbele diagnostiek



Dubbele diagnostiek: zelfregulerend rekenen op niveau van groep 5-6 door een subgroepje leerlingen van rond vijf jaar

5 Optimaliserend Onderwijs: kenmerken en schoolontwikkeling

5.1 Overzichtstabel met kenmerken, toelichtingen en praktijkuitwerkingen

Kenmerken	Toelichtingen	Praktijkuitwerkingen
Pedagogische doelstelling: vergroten van verantwoorde zelfregulatie	Elk kind / elke leerling wordt continu (ortho)-pedagogisch en psychologisch gesteund via voorbereide speel-/leeromgevingen . Ontwikkeling van zelfstandig(er) functioneren is ingericht via individuele en (sub)groeps- of klassituaties met doorlopende speel-/leerstoflijnen en doorlopende speel-/leerlijnen . Hierin zijn dubbele diagnostiek en formatieve evaluatie geïntegreerd. Steeds geldt: 'Laat mij het (samen met andere kinderen / leerlingen) zelf doen en help mij als ik het nog beter kan doen.'	In hoeverre is vergroting van verantwoorde zelfregulatie van elk kind / elke leerling een pedagogische doelstelling in uw instelling of school?
		Wordt vergroting van verantwoorde zelfregulatie van elk kind / elke leerling gerealiseerd in uw instelling of school?
Beginkenmerken bepalen en benutten	Screening en benutting van beginontwikkelingsniveaus van elk kind / elke leerling bij aanmelding of intrede in de instelling / school.	Bepaalt uw instelling / school de beginkenmerken van elk kind / elke leerling bij intrede?
		Gebruikt uw instelling / school hierbij valide, landelijk genormeerde indicatoren?
		Screenen de ouder(s) / verzorger(s) de beginkenmerken van hun kind?
		Screent een pedagogisch medewerker / leerkracht elk kind (circa 4-6 weken) na intrede?
		Bespreken instelling / school en ouders / verzorgers de screeningsresultaten?
		Worden de screeningsresultaten direct benut in de aanbodniveaus van speel-/leersituaties voor een kind / leerling?
		Wordt een kind / leerling bij intrede op grond van leeftijd in een groep geplaatst?
		Wordt elk kind / leerling bij intrede op grond van zijn ontwikkelingsniveaus in een groep geplaatst?
Dubbele diagnostiek gebruiken	Vanaf het begin in de instelling / school wordt het accent gelegd op de individuele niveaus van ontwikkeling, leren en evaluatie in (sub)groepen. Wanneer nodig wordt dit diagnostisch aangevuld met vergelijking van individuele vorderingen met landelijke normgegevens / leeftijdgegevens uit kleuterobservatietoetsen, leerlingvolgysteemtoetsen en referentieniveaus.	Wordt vanaf het begin per kind / leerling het accent gelegd op individuele ontwikkeling, leren en evaluatie in (sub)groepen?
		Wordt vanaf het begin, wanneer nodig, diagnostisch extra informatie verkregen door vergelijking van individuele vorderingen met

Kenmerken	Toelichtingen	landelijke norm- / leeftijdgegevens? Praktijkuitwerkingen
Een (ICT-gesteund) landelijk kerncurriculum	Een kerncurriculum taal en rekenen / wiskunde bestaat uit naar moeilijkheidsgraad geordende speel-/leeropdrachten of taken. Deze speel-/leerstoflijnen zijn geïkt via erkende kleuterobservatietoetsen, leerlingvolg-systeemtoetsen en landelijke referentieniveaus. Het geheel van curriculaire toetsen vormt de 'Pedagogisch-Didactische Kern Structuur' (PDKS). De PDKS geeft houvast aan de flexibele inzet van speel- /leerstoflijnen in de voorbereide speel-/leersituaties. Hiermee worden voor alle kinderen of leerlingen variaties van ontwikkelings- en leerprocessen mogelijk, in diverse individuele en (sub)groeps- of klassituaties.	Speel-/leerstoflijnen taal; referentieniveaus: Domein mondelinge taalvaardigheid (gesprek voeren, luisteren en spreken)
		Speel-/leerstoflijnen taal; referentieniveaus: Domein leesvaardigheid (onder andere zakelijke en literaire teksten lezen)
		Speel-/leerstoflijnen taal; referentieniveaus: Domein schrijfvaardigheid (bijvoorbeeld een opstel of sollicitatiebrief schrijven)
		Speel-/leerstoflijnen taal; referentieniveaus: Domein begrippenlijst (bijvoorbeeld kennis van begrippen als klinker, zelfstandig naamwoord of spreekwoord) en taalverzorging (taal correct toepassen)
		Speel-/leerstoflijnen rekenen; referentieniveaus: Domein getallen
		Speel-/leerstoflijnen rekenen; referentieniveaus: Domein verhoudingen
		Speel-/leerstoflijnen rekenen; referentieniveaus: Domein meten en meetkunde
		Speel-/leerstoflijnen rekenen; referentieniveaus: Domein verbanden
Een (ICT-gesteund) eigen curriculum binnen instelling of school	Een eigen curriculum ondersteunt instellings- of schoolkeuzen van een team en de zelf gekozen activiteiten van kinderen of leerlingen. Naar moeilijkheidsgraad geordende speel-/leeropdrachten of taken zijn geordend in flexibel inzetbare speel-/leerlijnen . Desgewenst worden deze naar niveau gelinkt aan de PDKS.	Speel- / leerlijnen taal
		Speel- / leerlijnen rekenen / wiskunde
		Speel- / leerlijnen sociaal-emotioneel
		Speel- / leerlijnen motoriek
		Speel- / leerlijnen creativiteit / expressie
		Anders, nl.

Kenmerken	Toelichtingen	Praktijkuitwerkingen
Vorbereide multiniveau speel-/leersituaties, ter continue pedagogische preventie en optimalisering	In de speel- of schoollokalen zijn pedagogisch-didactische speel-/leer(stof)lijnen inclusief materialen en werkwijzen voorbereid en gereed voor gebruik. Dit inclusief (ortho)pedagogisch en psychologisch juiste differentiaties in ontwikkeling of leren op kind-/leerlingniveau, subgroepjesniveau en groeps-/klasniveau. De voorbereide speel-/leersituaties ondersteunen continue pedagogische preventie, voortgang en optimalisering van ontwikkeling en leren voor elk kind / elke leerling.	Vorbereide multiniveau speel- / leersituaties, ter continue pedagogische preventie en optimalisering van ontwikkeling en leren van elk kind / elke leerling.
		Voortgang van een kind / leerling in de speel-/leerstoflijnen is gebaseerd op de individuele vorderingen; waar en wanneer nodig, wordt dubbele diagnostiek benut.
Observatie ter individuele optimalisering en zelfregulatie in (sub)groepen	Resultaten van regelmatige gedragsobservatie van elk kind / elke leerling worden gekoppeld aan pedagogisch-didactisch-organisatorische situatiekenmerken, ter optimalisering van ontwikkeling, leren en verantwoorde zelfregulatie.	Observatie ter optimalisering van individuele ontwikkeling, leren en verantwoorde zelfregulatie in (sub)groepen.
Formatieve evaluatie ter vergroting van ontwikkel- en leerpotentie en verantwoorde zelfregulatie	Formatieve evaluatie van individuele vorderingen in het kerncurriculum wordt door begeleiders / leerkrachten / docenten dubbel-diagnostisch benut ter optimalisering van volgende individuele ontwikkel- en leerprocessen inclusief verantwoorde zelfregulatie, èn ter continue optimalisering van processen en effecten in multiniveau speel-/leersituaties voor (sub)groepen leerlingen.	Formatieve evaluatie ter vergroting van ontwikkel- en leerpotentie en verantwoorde zelfregulatie.
Multiniveau registratie en evaluatie van aanbod en vorderingen (ook automatisch via ICT)	Kenmerken van aanbodsituaties, individuele ontwikkelings- en leerprocessen, en evaluatie van effecten op kinderen / leerlingen, worden intra-individueel, op subgroepjesniveau en op groeps-/klasniveau en schoolniveau (ook automatisch via ICT) geregistreerd, geëvalueerd, en qua optimale opbrengsten gecontroleerd.	Multiniveau registratie en optimaliserende evaluatie van vorderingen (ook automatisch via ICT)
Optimaliserend Onderwijs: schoolloopbanen zijn continu, ICT-gesteund over instellingen / scholen (einde leerstofjaar-systeem)	Doorlopende ontwikkelings- en leerprocessen zijn, conform de onderwijswetgeving, ingericht voor alle kinderen / leerlingen. Speel-/leerstoflijnen van het kerncurriculum worden gesteund door ICT en zijn continu over instellingen / scholen en andere onderwijsorganisaties. Er is géén sprake meer van: leerstofjaargroepen; zittenblijven; groep of klas overslaan; fixatie van overgang op één moment tijdens het schooljaar; eindtoets PO; eindexamen VO.	'Optimaliserend Onderwijs' als uiteindelijk doel van de schoolontwikkeling: realisatie van kerncurriculum inclusief continue schoolloopbanen, gesteund door ICT, over instellingen en scholen (einde leerstofjaarsysteem).

5.2 Samenvatting van mogelijke schoolontwikkeling PO en VO

Bij de constructie van speel-/leerstoflijnen, PDKS en speel-/leerlijnen kan worden samengewerkt tussen instellingen voor voorschoolse educatie, scholen Primair Onderwijs (PO) en Voortgezet Onderwijs (VO), tussen instellingen of scholen en ouders, en met instellingen voor jeugd(gezondheids)zorg. Het oogmerk van Optimaliserend Onderwijs is

vooral de preventie en reductie van de (vermijdbare) problemen die kinderen of leerlingen in instellingen of scholen, of buiten school, (onnodig) ervaren. In verschillende ontwikkelingsprojecten zijn min of meer vaste patronen van ontwikkeling van speel-/leerstoflijnen en speel-/leerlijnen ontstaan die hier worden samengevat (zie ook hoofdstuk 3):

1. Specificeer de aan de orde zijnde begin- of instapkenmerken; ontwikkelings- of leerinhouden via speel-/leeractiviteiten en –materialen; bijpassende begrippen of vaardigheidlijnen; en voor in het kerncurriculum de bijbehorende onderdelen van landelijke referentieniveaus en genormeerde kleuterobservatietoetsen en leerlingvolgsysteemtoetsen; en combineer deze informatie met passende dubbele diagnostiek in continue speel-/leerstoflijnen en speel-/leerlijnen ten behoeve van individuele en sociale werkwijzen in voorbereide speel-/leersituaties doorlopend over groepen, klassen en instellingen of scholen.
2. Varieer instructie en oefening, inclusief mogelijke ICT-gebaseerde didactische werkwijzen, binnen varianten van speel-/leerstoflijnen en speel-/leerlijnen (bijvoorbeeld ook in langzamer, gemiddeld, snel, extra verrijkt).
3. Varieer de flexibiliteit in organisatorische werkwijzen (bijv. individueel, subgroep, of klassikaal) per groep / klas en de gehele school.
4. Vergroot de eigen activiteit en samenwerking van leerlingen via een (zelf)managementbord, planbord of automatische ICT-registratie van vorderingen, met desgewenst ICT-gebaseerde diagnostische en -absoluerende evaluatie of toetsing, en keuze uit vervolg- of andere activiteiten.
5. Creëer voor elke leerling (enkele) keuzen uit, of ook kansen tot, overstappen naar andere leer(stof)lijnen. Bijvoorbeeld: remediaal; extra of door leerling(en) / leerkracht of docent gemaakte lijnen of projecten (vgl. Mooij, 2013b); benut diverse vormen van vakkenintegratie.
6. Vergroot de eenvoud in bereikbaarheid van en het werken met materialen in opeenvolgende kasten in lokalen en op de gangen; werk aan of benut zo eenvoudig mogelijke ICT-vorderingenregistratie voor leerlingen, leerkrachten en docenten.
7. Werk bij de didactische ontwikkeling vanaf het begin in groep 1 of klas 1 in kleine stapjes (maak, beproef, stel bij, breid uit) en maak zo mogelijk gebruik van best-passende, individualiserende of juist socialiserende werkvormen en ICT-methodieken. Evalueer steeds samen met leerlingen en ouders of andere leerkrachten / docenten welke leerlingen, op welke wijzen, het meeste baat hebben bij een bepaalde instructie- of onderwijsaanpak. Er dienen steeds flexibele en zo mogelijk ook steeds betere organisatievormen te worden geïntegreerd.
8. Werk intensief maar ontspannen en doelgericht samen met (andere) leerkrachten of docenten, en vooral ook met leerlingen en ouders.
9. Werk bij de ontwikkeling van speel-/leerstoflijnen samen met leerkrachten en docenten of directies van andere scholen, vooral door verdeling van de werkzaamheden.

5.3 Optimaliserend Onderwijs: variabelen en scoring voor monitoring

5.3.1 Deel 1: Afnamegegevens

Variabelengroep	Naam variabele	Scoring	Nr.
Datum van invulling	Kalenderjaar	2021 / 2022 / 2023 / 2024 / 2025	1
	Maand	Jan. / Feb. / – / dec.	2
	Dag	1 - 31	3
Kenmerken instelling of school	Naam	.....	4
	Soort begeleiding of onderwijs?	1 = Voorschoolse educatie / opvang 2 = Primair onderwijs, regulier 3 = Primair onderwijs, speciaal 4 = Primair onderwijs, hoogbegaafden 5 = Secundair onderwijs, regulier 6 = Secundair onderwijs, speciaal 7 = Secundair onderwijs, hoogbegaafden 8 = anders, nl.	5
	Adres?	Postcode en huisnummer:	6
		Plaats:	7
Totaal aantal kinderen of leerlingen	Totaal aantal kinderen / leerlingen	.....	8
Aantal pedagogisch-didactische personeelsleden	Aantal pedagogisch-didactische personeelsleden	.....	9
Gegevens van invuller	Functie van invuller	1 = Directie(lid) 2 = Interne begeleider 3 = Leerkracht, docent 4 = Begeleider, leid(st)er 5 = Anders, nl.....	10
	Mailadres invuller	.....	11
	Tel .nr. van invuller	.....	12

5.3.2 Deel 2: Optimaliserend Onderwijs: kenmerken, variabelen, scoring

Kenmerken	Variabelen	Scoring	Nr.
Pedagogische doelstelling: vergroten van verantwoorde zelfregulatie	In hoeverre is vergroting van verantwoorde zelfregulatie van elk kind / elke leerling een pedagogische doelstelling in uw instelling of school?	Scores: 1 = (vrijwel) niet 2 = enigszins 3 = matig 4 = midden 5 = vaak 6 = zeer vaak 7 = (vrijwel) altijd	13
	Wordt vergroting van verantwoorde zelfregulatie van elk kind / elke leerling gerealiseerd in uw instelling of school?	Scores: 1 = (vrijwel) niet 2 = enigszins 3 = matig 4 = midden 5 = vaak 6 = zeer vaak 7 = (vrijwel) altijd	14
Beginkenmerken bepalen en benutten	Bepaalt uw instelling / school de beginkenmerken van elk kind / elke leerling bij intrede?	0 = nee 1 = ja	15
	Gebruikt uw instelling / school hierbij valide, landelijk genormeerde indicatoren?	0 = nee 1 = ja	16

	Screenen de ouder(s) / verzorger(s) de beginkenmerken van hun kind?	0 = nee 1 = ja	17
	Screenen een pedagogisch medewerker / leerkracht elk kind (circa 4 weken) na intrede?	0 = nee 1 = ja	18
	Bespreken instelling / school en ouders / verzorgers de screeningsresultaten?	0 = nee 1 = ja	19
	Worden de screeningsresultaten direct benut in de aanbodniveaus van speel- / leersituaties voor een kind / leerling?	0 = nee 1 = ja	20
	Wordt een kind / leerling bij intrede op grond van leeftijd in een groep geplaatst?	0 = nee 1 = ja	21
	Wordt een kind / leerling bij intrede op grond van zijn ontwikkelings-niveaus in een groep geplaatst?	0 = nee 1 = ja	21
Dubbele diagnostiek gebruiken	Wordt vanaf het begin per kind / leerling het accent gelegd op individuele ontwikkeling, leren en evaluatie in (sub)groepen?	Scores: 1 = (vrijwel) niet 2 = enigszins 3 = matig 4 = midden 5 = vaak 6 = zeer vaak 7 = (vrijwel) altijd	22
	Wordt vanaf het begin, wanneer nodig, diagnostisch extra informatie verkregen door vergelijking van individuele vorderingen met landelijke norm- / leeftijdgegevens?	Scores: 1 = (vrijwel) niet 2 = enigszins 3 = matig 4 = midden 5 = vaak 6 = zeer vaak 7 = (vrijwel) altijd	23
Kenmerken	Variabelen	Scoring	Nr.
Een (ICT-gesteund) landelijk kerncurriculum	Speel-/leerstoflijnen taal; referentieniveaus: Domein mondelinge taalvaardigheid (gesprek voeren, luisteren en spreken)	1 = worden gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = af, inclusief dubbele diagnostiek 6 = geheel af en worden benut 9 = bij ons niet aan de orde	24
	Speel-/leerstoflijnen taal; referentieniveaus: Domein leesvaardigheid (onder andere zakelijke en literaire teksten lezen)	1 = worden gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = af, inclusief dubbele diagnostiek 6 = geheel af en worden benut 9 = bij ons niet aan de orde	25
	Speel-/leerstoflijnen taal; referentieniveaus: Domein schrijfvaardigheid (bijvoorbeeld een opstel of sollicitatiebrief schrijven)	1 = worden gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = af, inclusief dubbele diagnostiek 6 = geheel af en worden benut 9 = bij ons niet aan de orde	26
	Speel-/leerstoflijnen taal; referentieniveaus: Domein begrippenlijst (bijvoorbeeld kennis van begrippen als klinker, zelfstandig naamwoord of spreekwoord) en taalverzorging (taal correct toepassen)	1 = worden gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = af, inclusief dubbele diagnostiek 6 = geheel af en worden benut 9 = bij ons niet aan de orde	27

	Speel-/leerstoflijnen rekenen; referentieniveaus: Domein getallen	1 = worden gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = af, inclusief dubbele diagnostiek 6 = geheel af en worden benut 9 = bij ons niet aan de orde	28
	Speel-/leerstoflijnen rekenen; referentieniveaus: Domein verhoudingen	1 = worden gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = af, inclusief dubbele diagnostiek 6 = geheel af en worden benut 9 = bij ons niet aan de orde	29
	Speel-/leerstoflijnen rekenen; referentieniveaus: Domein meten en meetkunde	1 = worden gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = af, inclusief dubbele diagnostiek 6 = geheel af en worden benut 9 = bij ons niet aan de orde	30
	Speel-/leerstoflijnen rekenen; referentieniveaus: Domein verbanden	1 = worden gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = af, inclusief dubbele diagnostiek 6 = geheel af en worden benut 9 = bij ons niet aan de orde	31
Een (ICT-gesteund) eigen curriculum binnen instelling of school	Speel- / leerlijnen taal	1 = worden gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = geheel af en worden benut 9 = bij ons niet aan de orde	32
	Speel- / leerlijnen rekenen / wiskunde	1 = worden gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = geheel af en worden benut 9 = bij ons niet aan de orde	33
	Speel- / leerlijnen sociaal-emotioneel	1 = worden gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = geheel af en worden benut 9 = bij ons niet aan de orde	34
	Speel- / leerlijnen motoriek	1 = worden gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = geheel af en worden benut 9 = bij ons niet aan de orde	35
	Speel- / leerlijnen creativiteit / expressie	1 = worden gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = geheel af en worden benut 9 = bij ons niet aan de orde	36
	Anders, nl.	1 = worden gepland 2 = wordt aan gewerkt	37

		3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = geheel af en worden benut 9 = bij ons niet aan de orde	
Vorbereide multiniveau speel- / leersituaties, ter continue pedagogische preventie en optimalisering	Vorbereide multiniveau speel- / leersituaties, ter continue pedagogische preventie en optimalisering van ontwikkeling en leren van elk kind / elke leerling.	1 = worden gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = geheel af en worden benut	38
	Voortgang van een kind / leerling in de speel- / leerstoflijnen is gebaseerd op de individuele vorderingen; waar en wanneer nodig, wordt dubbele diagnostiek benut.	1 = wordt gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = geheel af en wordt benut	39
Observatie ter individuele optimalisering en zelfregulatie in (sub)groepen	Observatie ter optimalisering van individuele ontwikkeling, leren en verantwoorde zelfregulatie in (sub)groepen.	1 = wordt gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = geheel af en wordt benut	40
Formatieve evaluatie ter vergroting van ontwikkel- en leerpotentie en verantwoorde zelfregulatie	Formatieve evaluatie ter vergroting van ontwikkel- en leerpotentie en verantwoorde zelfregulatie.	1 = wordt gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = af, inclusief dubbele diagnostiek 6 = geheel af en wordt benut 9 = bij ons niet aan de orde	41
Multiniveau registratie en evaluatie van aanbod en vorderingen (ook automatisch via ICT)	Multiniveau registratie en optimaliserende evaluatie van vorderingen (automatisch via ICT)	1 = worden gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = af, inclusief dubbele diagnostiek 6 = geheel af en worden benut 9 = bij ons niet aan de orde	42
Optimaliserend Onderwijs: schoolloopbanen zijn continu, ICT-gesteund over instellingen / scholen (einde leerstofjaar-systeem)	'Optimaliserend Onderwijs' als uiteindelijk doel van de schoolontwikkeling: realisatie van kerncurriculum inclusief continue schoolloopbanen, gesteund door ICT, over instellingen en scholen (einde leerstofjaarsysteem).	1 = wordt gepland 2 = wordt aan gewerkt 3 = deels af 4 = deels af en benut 5 = af, inclusief dubbele diagnostiek 6 = geheel af en wordt benut 9 = bij ons niet aan de orde	43

5.3.3 Deel 3: Wensen over advies, begeleiding en samenwerking

Aanvullend advies, steun of samenwerking	Wij willen graag nader advies over de ontwikkeling van 'Optimaliserend Onderwijs'.	0 = nee 1 = ja	44
	Wij willen graag ondersteuning bij de ontwikkeling van 'Optimaliserend Onderwijs'.	0 = nee 1 = ja	45
	Wij willen bij de ontwikkeling van 'Optimaliserend Onderwijs' graag samenwerken met andere instellingen of scholen.	0 = nee 1 = ja	46

Referenties

- Adriaens, A., Grinsven, V. van, Woud, L. van der, & Westerik, H. (2016). *Werkdruk leerkrachten in het basisonderwijs*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek in samenwerking met het journalistieke onderzoeksprogramma De Monitor (KRO-NCRV).
- Algemene Rekenkamer (2001). *Bestrijding van onderwijsachterstanden*. Den Haag: Auteur.
- Algemene Rekenkamer (2005). *Weer samen naar school. Zorgleerlingen in het basisonderwijs*. Den Haag: Sdu.
- Alker, H.R. (1969). A typology of ecological fallacies. In M. Dogan & S. Rokkan (Eds.), *Quantitative ecological analysis in the Social Sciences* (pp. 69-86). Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Alschuler, A.S. (1980). *School discipline: a socially literate solution*. New York: McGraw-Hill.
- Arbeitsgruppe Schulforschung (1980). *Leistung und Versagen*. München: Juventa.
- Berg, D. van den (2019). *Naar onderwijs in blauw. Aan de vanzelfsprekendheden voorbij*. Oud-Turnhout / 's-Hertogenbosch: Gompel & Svacina.
- Berg, D. van den (2020). *De toekomst van ons onderwijsstelsel*. Essay. Oud-Turnhout / 's-Hertogenbosch: Gompel & Svacina.
- Bloemhof, J. (1988). Hoogbegaafde kleuters. *Praxis-bulletin 1 (september)*, 8-10.
- Bos, D.J. (1984). *Blijven zitten met zittenblijven?* Harlingen: Flevo-druk.
- Bouma, J.-D. (2021). Het onderwijs gaat aan vaagtaal ten onder. Docenten moeten het onderwijs redden, want overheid en 'sector' komen slechts met vage plannen. *NRC.next*, 21 april 2021, p. E9.
- Brouwers, G.W. (2003). Zogenaamde classificerende diagnostiek als opmaat naar bureaucratie en gesjoemel. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 42(9), 396-398.
- Burger-Veltmeijer, A. (2020). Onderkenning en diagnostiek bij vermoedelijk hoogbegaafde en/of dubbel bijzondere leerlingen. S&Z-Heuristiek helpt misdiagnostiek te reduceren. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 5, 49-57.
- Colangelo, N., Assouline, S.G., & Gross, M.U.M. (2004). *A nation deceived. How schools hold back America's brightest students (Volumes I and II)*. Iowa City, IA: The University of Iowa, International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 347-366.
- Cronbach, L.J. (1983). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cronbach, L.J., & Snow, R.E. (1977). *Aptitudes and instructional methods*. New York: Irvington Publishers.
- Davis, J.A. (1966). The campus as a frog pond: an application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *The American Journal of Sociology*, 40, 1-10.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2011). Self-determination theory. In P.A.M.V. Lange, A.W. Kruglanski, & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology*, Vol. 1, (416-433). London: Sage.
- Denervaud, S., Knebel, J.-F., Immordino-Yang, M.H., & Hagmann, P. (2020). [Effects of traditional versus Montessorischooling on 4- to 15-year old children's performance monitoring](#). *Mind, Brain, and Education*, (14)2, 167-175.
- Desain, C. (2019). Meten is geen weten. Grote verschillen tussen uitslagen van intelligentietests. *Talent*, 6, 6-11.
- Doolaard, S., & Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Doornbos, K. (1969). *Opstaan tegen het zittenblijven*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Doornbos, K., & Stevens, L.M. (1988). *De groei van het speciaal onderwijs. Beeldvorming over beleid en praktijk*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Doornbos, K., & Stevens, L.M. (Red.) (1987). *De groei van het speciaal onderwijs. Analyse van historie en onderzoek*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Driessen, G. (2020). The evidence for the effectiveness of family- and center-based early childhood education programs. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*, 7(1), 106-115.
- Eeden, P. van den, Graaf, C. de, Hüttner, H., Mooij, T., & Oosthoek, H. (1982). *School- en klasse-effecten: het multi-level paradigma toegepast op onderwijssystemen*. Amsterdam: Vereniging voor Onderwijsresearch.
- Eeden, P. van den, Terwel, J., & Mooij, T. (1993). Gruppenszusammensetzung und Interaktion bei kooperativem Lernen in Mathematik. In G.L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation* (pp. 216-232). Hohengehren: Schneider.
- Eijl, P.J. van, Wientjes, H., Wolfensberger, M.V.C., & Pilot, A. (2005). Het uitdagen van talent in het onderwijs. In Onderwijsraad, *Onderwijs in thema's* (pp. 117-156). Den Haag: Auteur.
- Faber, S.E.K., & Steensma, H.Y. (1995). *Wat doen we eraan?* Baarn: Intro.

- Fransen, G. (1988). Het verhaal van Jan, een hoogbegaafd kind. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 13, 101-110.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22.
- Gardner, J.W. (1961). *Excellence. Can we be equal and excellent too?* New York: Harper.
- Gelder, L. van (1966). Problemen bij systeemveranderingen in het onderwijs. *Paedagogische Studiën*, 43, 337-346.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goudswaard, N.B. (1981). *Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Grol, C. (2015). Complexiteitsdenken en orthopedagogiek vanuit ecologisch perspectief beschouwd. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 54(7/8), 327-341.
- Groot, A.D. de (1966). *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Guldemond, H. (1994). *Van de kikker en de vijver. Groepseffecten op individuele leerprestaties*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Haeringen, H. van (1977). *Macht en onmacht van het individualiserend (beroeps)onderwijs*. Burgh-Haamstede: Auteur.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln: Lehrbuch der Motivationspsychologie*. Berlin: Springer.
- Heer, W. de (2017). *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs. Onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Hermanns, J. (1979). Het ontstaan van schoolproblemen. Een longitudinaal onderzoek in kleuter- en lagere school. *Pedagogische Studiën*, 56, 348-357.
- Hermanns, J. (1980). Het ontstaan van schoolproblemen (II). Gedragsobservatie door kleuterleidsters. *Pedagogische Studiën*, 57, 11-21.
- Hermanns, J., Öry, F., & Schrijvers, G. (2005). *Helpen bij opgroeien en opvoeden: eerder, sneller en beter. Een advies over vroegtijdige signalering en interventies bij opvoed- en opgroei problemen*. Utrecht: Julius Centrum.
- Honingh, M., & Stevenson, L. (2020). *Besturen van onderwijs. Acquis over besturen van onderwijs in opdracht van de Onderwijsraad*. Nijmegen: Radboud University, Institute for Management Research.
- Hopster-den Otter, D. (2019). *Formative assessment design: A balancing act*. Enschede: University of Twente.
- Idenburg, P.J. (1962). Het ideaal van de optimale ontwikkeling der talenten en de pedagogische structuur van het schoolwezen. *Pedagogische Studiën*, 39, 434-453.
- Inspectie der Rijksfinanciën (2020). *Fundament op orde: Kwalitatief goed onderwijs met kansen voor iedereen*. 's-Gravenhage: Inspectie der Rijksfinanciën.
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *De staat van het onderwijs 2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *De staat van het onderwijs 2020*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). *De staat van het onderwijs 2020*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jegge, J. (1976). *Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit 'Schulversagern'*. München: Kösel.
- Kalyuga, S., Ayres, P., Chandler, P., & Sweller, J. (2003). The expertise reversal shift. *Educational Psychologist*, 38(1), 23-31.
- Kemenade, J.A. van, Klein, G., & Veerman, A. (1975). *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Kemp, J.E. (2000). *An interactive guidebook for designing education in the 21st century*. Bloomington, Indiana: Technos press of the Agency for Instructional Technology (AIT) / Association for Educational Communications and Technology (AECT).
- Kerpel, L., & Leur, J. van de (1988). Voorschools lezen: een institutioneel probleem. *Mededelingen dr. Binetstichting*, (31), 14-16.
- Kertai, J., Maes-Van Buiten, G., Vriezen, W., Buist-Veurink, C., Heek-Veldhuizen, M. (2020). De WISC-V-NL bij hoogbegaafde kinderen. Kijk naar indexscores in plaats van het TIQ. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 59(5), 22-26.
- Kirschner, G. (1997). *Die Kinder stark machen. Aggressionsabbau durch Persönlichkeitsaufbau*. Lichtenau: AOL-Verlag.
- Kohnstamm, P. (1963). *Persoonlijkheid in wording* (4e druk). Haarlem: Tjeenk Willink.
- Koning, L. (1988). Zeer begaafde kinderen. In L. Koning (Red.), *Alfabetboek* (pp. 345-374). 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Leseman, P.P.M. (2002). *Onderzoek in de voor- en vroegschoolse periode: Trends en nieuwe vragen*. Den Haag: NWO/PROO.
- Lillard, A.S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50(3), 379-401.
- Lillard, A.S., Heise, M.J., Richey, E.M., Tong, X., Hart, A., & Bray, P.M. (2017). Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, (8), 1783.

- Magnusson, D., & Allen, V.L. (Eds.) (1983). *Human development. An interactional perspective*. New York: Academic Press.
- Masschelein, J., & Pols, W. (2019). Een pedagogisch perspectief. Inleiding op het themanummer. *Pedagogiek*, 39(3), 269–277.
- Meijer, J., Ledoux, G., & Elshof, D. (2011). *Gebruikersvriendelijke leerlingvolgsystemen in het primair onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Meijnen, G.W. (1996). Onderwijs aan jonge kinderen: historische ontwikkelingen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21, 95-102.
- Meijnen, G.W. (2013). Opstaan tegen zittenblijven: om moe van te worden. *Pedagogische Studiën*, 90, 89-95.
- Mönks, F.J., & Span, P. (Red.) (1985). *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Mönks, F.J., & Ypenburg, I.H. (1987). Hoogbegaafde kinderen op de basisschool. *School*, 15(3), 31-45.
- Mooij, T. (1979). *Probleemanalyse van het voortijdig schoolverlaten in het lbo, mavo, havo en vwo*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.
- Mooij, T. (1980). Schoolproblemen en uitval in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 57, 369-382.
- Mooij, T. (1982). Onderwijsleersituatie en lesondergravend gedrag van lto-leerlingen. In E. Diekerhof (Red.), *Leren, wat moet je ermee?* (pp. 39-52). Muiderberg: Coutinho.
- Mooij, T. (1984). Leerlingproblemen en leerlingverzet: een diagnose van het onderwijs. In C. van Calcar, T. Frieling, & J. Mastik (Red.), *De school, een wissel tussen leven en werk* (pp. 67-80). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mooij, T. (1985). Beleid schoolverzuim leidt tot meer conflicten. *School*, 13(3), 66-67.
- Mooij, T. (1987). *Interactional multi-level investigation into pupil behaviour, achievement, competence, and orientation in educational situations*. 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Mooij, T. (1990). Effecten van computerprogramma's op ontwikkeling in leesprestaties. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15(5), 285-300.
- Mooij, T. (1991). *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Mooij, T. (1992). Predicting (under)achievement of gifted children. *European Journal for High Ability*, 3, 59-74.
- Mooij, T. (1994). Begaafd in groep 1/2. Omgaan met (hoog)begaafde kinderen (1). *Het Jonge Kind*, 22, 102-106.
- Mooij, T. (1999a). Promoting prosocial pupil behaviour: 1: A multilevel theoretical model. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 469-478.
- Mooij, T. (1999b). Promoting prosocial pupil behaviour: 2: Secondary school intervention and pupil effects. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 479-504.
- Mooij, T. (1999c). Integrating gifted children into kindergarten by improving educational processes. *Gifted Child Quarterly*, 43(2), 63-74.
- Mooij, T. (2001). *Een pedagogisch-didactische kernstructuur in praktijk*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.
- Mooij, T. (2002). Designing a digital instructional management system to optimize early education. *Educational Technology Research & Development*, 50(4), 11-23.
- Mooij, T. (2004). Naar verantwoorde zelfregulatie in opvoeding, onderwijs en diagnostiek. In H. Baartman, D. Graas, R. De Groot, en T. Zandberg (Red.), *Wie maakt de dienst uit? Macht en onmacht in opvoeding en hulpverlening* (pp. 187-198). Utrecht: Agiel.
- Mooij, T. (2007a). *Learning for self-regulation: Improving instructional benefits for pupils, teachers, parents, schools, and society at large*. Heerlen, Open Universiteit.
- Mooij, T. (2007b). Design of educational and ICT conditions to integrate differences in learning: Contextual learning theory and a first transformation step in early education. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1499-1530.
- Mooij, T. (2008). Education and self-regulation of learning for gifted pupils: Systemic design and development. *Research Papers in Education*, 23(1), 1-19.
- Mooij, T. (2010). *Onderwijs en leren optimaliseren voor achterblijvers en voorlopers*. Presentatie en discussie Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Themadirectie Jeugd, Onderwijs en Zorg. Den Haag, Ministerie van OCW, 25 oktober 2010.
- Mooij, T. (2013a). Cognitief hoogbegaafde leerlingen en 'Optimaliserend Onderwijs'. In H. Brouwers (Red.), *Het recht van het kind te zijn zoals het is* (pp. 111-134). Gorinchem: Narratio.
- Mooij, T. (2013b). *Modellen voor zelfregulerend werken aan onderwijsprojecten en thema's door cognitief (hoog)begaafde leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Nijmegen / Heerlen: Radboud Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen / Open Universiteit Nederland, CELSTEC.

- Mooij, T. (2016a). Onderwijsdifferentiatie en leerlingproblemen in Nederland, 1916-2015. Review van probleemanalyses, onderzoeken en effecten van beleidsmaatregelen. *Mens en Maatschappij*, 91(3), 235-269.
- Mooij, T. (2016b). 'Optimaliserend Onderwijs' voor elke leerling. Multiniveau theoretisch ontwerp en praktijkontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55, 459-483.
- Mooij, T. (2021). Beperk het kerncurriculum. *Didactiefonline, blog*, 29 maart 2021. <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/beperk-het-kerncurriculum>
- Mooij, T. (in druk). Valkuilen in het leerstofjaarsysteem. Minst en meest gevorderde leerlingen zijn de dupe. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*.
- Mooij, T. (ter publicatie aangeboden). Risicovol leerstofjaarsysteem transformeren in pedagogisch verantwoord 'Optimaliserend Onderwijs'. Multiniveau theoretisch model en praktijkontwikkeling.
- Mooij, T., & Berens, P. (2011). *Informatietechnologisch ontwerp van een PDKS®: begrippen, structuur, werkwijzen en gebruik in de praktijk*. Radboud Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) & Open Universiteit Nederland (CELSTEC).
- Mooij, T., & Berkel, J. van (1989). Een handelingsplan voor hoogbegaafde kinderen. In J. Beemster, W. van de Grift, J. Jacobs, B. de Koning, & L. Schrijver-Witteveen (Red.), *In de klas. Praktijkboek voor effectief onderwijs* (pp. A02-1 - A02-10). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Mooij, T., & Driessen, G. (2008). Differential ability and attainment in language and arithmetic of Dutch primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 491-506.
- Mooij, T., & Reen, T. van (1990). Hoogbegaafden in een combinatie-klas. *Onderwijsdifferentiatie in de praktijk. Didaktief*, 20(6), 17-19.
- Mooij, T., & Smeets, E. (1997). *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Mooij, T., Haverkort, J., & Kleijne, J. de (2013). *Pedagogisch-didactische, organisatorische en ICT-vereisten ter optimalisering van Integrale Kind Centra: Brochure*. Nijmegen: Stichting Conexus & Radboud Universiteit, ITS; Oosterhout: Stichting Delta-onderwijs; Geldermalsen: Stichting Fluvium.
- Mooij, T., Roeleveld, J., Fettelaar, D., & Ledoux, G. (2012). Kwaliteitsbeoordeling van scholen primair onderwijs: Het correctiemodel van de inspectie vergeleken met alternatieve modellen. *Pedagogische Studiën*, 89(5), 272-287.
- Mooij, T., Terpstra, F., Heer, W. de, & Timmerman, T. (2019). *Onderwijswetgeving in de schoolpraktijk. Uitvoeringsproblemen en effectieve verbeteringen*. Leiden: Stichting Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden.
- Moon, S.M., & Reis, S.M. (2004). Acceleration and twice-exceptional students. In N. Colangelo, S.G. Assouline, & M.U.M. Gross (Eds.), *A nation deceived. How schools hold back America's brightest students* (Volume II, pp. 109-119). Iowa City, IA: The University of Iowa, International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Mulder, L. (1996). *Meer voorrang, minder achterstand? Het Onderwijsvoorrangsbeleid getoetst*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Nijhof, W.J. (1981). *Interne differentiatie als een innovatie*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Onderwijsraad (2021). *Later selecteren, beter differentiëren*. Den Haag: Auteur.
- Oudenhoven, J.P.L.M. van (1983). *Onderwijsongelijkheid en evaluatieve feedback*. Apeldoorn: Van Walraven.
- Overtoom, R. (1991). *Informatieverwerking door hoogbegaafde leerlingen bij het oplossen van wiskunde problemen*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York: Dutton.
- Parkhurst, H. (1985). *De wereld van het kind. Wat kinderen aan volwassenen over hun problemen te zeggen hebben*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Robinson, N.M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. In N. Colangelo, S.G. Assouline, & M.U.M. Gross (Eds.), *A nation deceived. How schools hold back America's brightest students* (Volume II, pp. 59-67). Iowa City, IA: The University of Iowa, International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Schildkamp, K., Heitink, M., Kleij, F. van der, Hoogland, I., Dijkstra, A., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2014). *Voorwaarden voor effectieve formatieve toetsing. Een praktische review*. Enschede: Universiteit Twente.
- Schuyt, C.J.M. (1995). *Kwetsbare jongeren en hun toekomst*. Rijswijk: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Slinger, J.D., Trijp, S.M.A. van, Verheijden, M.W., & Empelen, P. van (2011). *Leerlingvolgsysteem op het gebied van beweging, gewicht, schooluitval en talentontwikkeling*. Leiden: TNO Behavioural and Societal Sciences.
- SLO (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO.

- Sluijsmans, D., Joosten-Ten Brinke, D., & Vleuten, C. van der (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Opgehaald op 12 oktober 2014, van <http://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO+Toetsen+met+leerwaarde+Dominique+Sluijsmans+ea.pdf>
- Smeets, E.F.L., & Rispens, J. (2008). *Op zoek naar passend onderwijs. Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Smeets, K., Kooijmans, R., Wally, T., Dam, C. van, Tan, P., Aert, M. van, Etten, M. van (2019). *ZO! Observatielijst: Zelfregulatie in het onderwijs. Handleiding en verantwoording, Herziening 2019*. Pedologische Instituten in Nederland.
- Span, P. (1988). Onderpresteren op school door hoogbegaafde leerlingen. Een 'geval'. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 13, 121-129.
- Starren, J., Bakker, S. J., & Wissel, A. van der (1988). *Inleiding in de onderwijspsychologie: instructie, beoordeling en behandeling*. Muiderberg: Coutinho.
- Terpstra, F.M., & Mooij, T. (ter publicatie aangeboden). Regulier onderwijs impliceert handicap van cognitief hoogbegaafde leerling. Casus 'wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte' bij College voor de Rechten van de Mens.
- Vasterman, J. (2016). Taalles voor jonge kinderen blijkt dus wel degelijk te werken. Interview met Paul Leseman. *NRC Handelsblad*, 7 juni, p. 7.
- Veldhuis, P. (2020). De praktijk. Dankzij juf Daisy kan Nuhaila nu al beter lezen. *Nrc.next*, 12 november 2020, 8-9.
- Visser, M.E., & Buskop, H. (1992). Zelfstandigheidsvorming. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 31, 290-303.
- Vuuren, D. van, & Wiel, K. van der (2015). *Zittenblijven in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wang, M.C. (1979). *The development of student self-management skills: implications for effective use of instruction and learning time*. Pittsburgh: Learning Research and Development Center.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.