

# Bepaling beginkenmerken basisschool van leerlingen door ouders én leerkrachten. Handleiding

Em. prof. dr. Ton Mooij

Stichting Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden (KML)  
& Vereniging Balans

Mei 2022

Inhoudsopgave:

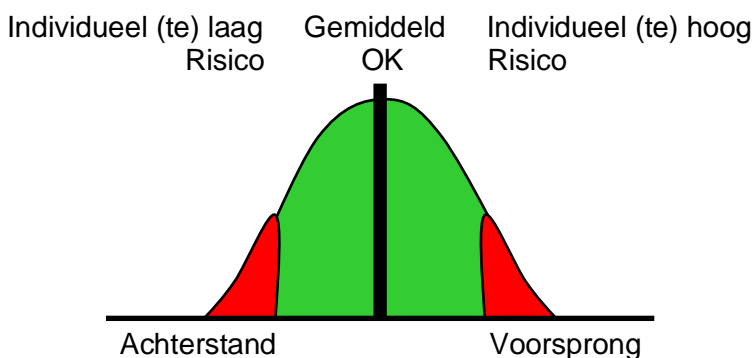
1	Achtergrond .....	2
1.1	In regulier onderwijs: systematische problemen voor risicoleerlingen.....	2
1.2	Naar optimaliserende onderwijskansen voor elke leerling.....	2
2	Bepaling beginkenmerken leerlingen bij schoolintrede .....	3
2.1	Inleiding.....	3
2.2	Vragenlijst beginkenmerken kind bij intrede in de basisschool.....	4
2.3	Normscores van ouders en leerkrachten.....	6
2.4	Belang van per kind juiste informatie van ouders én leerkracht.....	6
2.5	Indicatoren van (mogelijke) cognitieve (hoog)begaafdheid.....	7
2.6	Dubbele diagnostiek.....	8
	Referenties.....	9

# 1 Achtergrond

## 1.1 In regulier onderwijs: systematische problemen voor risicoleerlingen

Bij intrede in de reguliere basisschool verschillen vierjarigen al enkele jaren in individuele ontwikkelingsniveaus (Hermanns, Öry, & Schrijvers, 2005; Mooij & Smeets, 1997). In school worden zij volgens leeftijd in groepen ingedeeld. Begin groep 1 bestaan dan per groep al grote verschillen in ontwikkelingsniveaus. Er is steeds een grote middengroep en er zijn leerlingen die naar beneden óf naar boven afwijken. Het reguliere onderwijsaanbod per leerjaar is afgestemd op de leeftijdsgroep ('leerstofjaarsysteem'). De grote middengroep gaat dan veelal een positieve schoolloopbaan tegemoet. Maar dit is niet zo voor de twee categorieën 'afwijkende' risicoleerlingen. De 'minder' en de 'meer' ontwikkelden of begaafden lopen vanaf schoolbegin grote kans op het ontstaan van motivatieproblemen, ontwikkelings- en leerproblemen, en sociaal-emotionele en gedragsproblemen (De Groot, 1966; De Heer, 2017; Inspectie van het Onderwijs, 2022; Kohnstamm, 1963; Parkhurst, 1922; Van den Berg, 2020). Een illustratie van de situatie staat in figuur 1.

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



Leeftijdgebaseerd onderwijs suggereert dat wordt gewerkt aan 'gelijke onderwijskansen' voor alle leerlingen. Maar de analyse van de bijpassende onderwijsprocessen en –effecten op de leerlingen bewijst al meer dan een eeuw dat de geringere onderwijskansen van de twee categorieën risicoleerlingen er in deze schoolorganisatie zeker niet op vooruit gaan (Brouwers, 2003; Burger-Veltmeijer, 2020; Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Doornbos & Stevens, 1987, 1988; Kohnstamm, 1963; Mooij, 1992; 2016a; Nijhof, 1981; Van Vuuren & Van der Wiel, 2015).

## 1.2 Naar optimaliserende onderwijskansen voor elke leerling

Pedagogisch-didactisch en leerpsychologisch verantwoord onderwijs wordt gekenmerkt door ongelijke, maar wel zo gelijkwaardig mogelijke onderwijskansen voor alle leerlingen. 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 (vgl. Parkhurst, 1922). Onderzoek van onder meer Lillard en anderen (2017) toont dat zo'n individualiserende

onderwijssystematiek de ‘achterstandseffecten’ vanwege de thuissituatie van leerlingen reduceert, dus bijdraagt aan méér gelijkwaardige onderwijskansen van leerlingen.

Een hedendaags voorbeeld van zo’n individualiserend onderwijsontwerp is ‘Optimaliserend Onderwijs’. Dit is *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, kan spelen, leren, of een beroepsopleiding kan volgen.

In deze notitie wordt, als eerste stap ter schoolontwikkeling van ‘Optimaliserend Onderwijs’, de bepaling van de beginkenmerken van vierjarige kinderen rond de intrede in de basisschool uitgewerkt. Verdere informatie over kenmerken van ‘Optimaliserend Onderwijs’ en de ontwikkeling ervan in scholen is te vinden bij Mooij (2004, 2009, 2013, 2016b, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b).

## **2 Bepaling beginkenmerken leerlingen bij schoolintrede**

### **2.1 Inleiding**

Leerpsychologisch ontwikkelt een kind zich indien het iets boven het actuele eigen niveau kan spelen en leren. Dit deels samen met andere kinderen, in kleine groepen. Belangrijk hierbij zijn ook de eigen voorkeuren en zelfregulatie, mede terwille van de individuele motivatie. Vanaf het schoolbegin dient het speel-/leeraanbod daarom adequaat te zijn afgestemd op de individuele beginniveaus in ontwikkeling en leren van alle kinderen in de groep.

Omdat ouders vóór schoolintrede de meeste informatie hebben over hun kind, is het belangrijk deze informatie valide aan school door te geven. Tegelijk kan hiermee een basis worden gelegd voor onderling vertrouwen en blijvende samenwerking tussen ouders en school. Er werd daarom een landelijk onderzoek gedaan naar beginkenmerken van vierjarigen bij intrede in de basisschool. Via vragenlijsten en tests werden verschillende ontwikkelingskenmerken van 966 vierjarigen bepaald (Mooij & Smeets, 1997). *De ouders of verzorgers verstrekten informatie over hun kind vóór of bij de schoolintrede; de leerkracht in groep 1 deed dit één tot anderhalve schoolmaand na intrede van het kind.*

Steeds werd de ouder of leerkracht gevraagd een specifiek ontwikkelingskenmerk van een kind te vergelijken met dat van leeftijdgenoten. 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 uiteindelijke instrument telt in totaal 28 items: zie de lijst op de volgende twee pagina’s (paragraaf 3.2).

Met dit instrument wordt dus bij een schoolintredend kind een meerdimensioneel concept van ontwikkeling gescreend door ouders en/of leid(st)er in speelzaal of opvang, en vier tot zes weken daarna door de groepsleerkracht.

## 2.2 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:

## 2.3 Normscores van ouders en leerkrachten

Per ontwikkelingsgebied werden, voor ouders en leerkrachten apart, ook genormeerde schaalscores ontwikkeld (Mooij & Smeets, 1997). Met behulp hiervan kan het individuele ontwikkelingsniveau op elk gebied worden vergeleken met het landelijk gemiddelde. Wanneer een individuele score van ouder of leerkracht veel naar beneden of naar boven afwijkt van het landelijke gemiddelde, is dit een indicatie dat de leerling een risicoleerling is, of kan worden. De landelijke normscores voor ouders en leerkrachten op elk van de zeven schalen zijn opgenomen in Tabel 1.

Tabel 1: 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 sensorisch niveau		Geschat emotioneel-expressief niveau		Geschat onderwijsgedrag / onderwijsmotiv.	
	Ouders entree	Leerkr. 1 <sup>e</sup> mnd	Ouders entree	Leerkr. 1 <sup>e</sup> mnd	Ouders entree	Leerkr. 1 <sup>e</sup> mnd	Ouders entree	Leerkr. 1 <sup>e</sup> mnd	Ouders entree	Leerkr. 1 <sup>e</sup> mnd	Ouders entree	Leerkr. 1 <sup>e</sup> mnd	Ouders entree	Leerkr. 1 <sup>e</sup> 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 laatste categorieën leerlingen zijn 'risicoleerlingen' en dienen op eigen niveau extra, of anders dan gemiddeld, te worden ondersteund. Dit leidt ertoe dat per leerling verschillende speel-/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 instructiesituaties voor de leerkracht en vergemakkelijkt het continu doorstromen van leerlingen naar hogere leerstofniveaus (los van een eenmalig overgangsmoment aan bijvoorbeeld het einde van het schooljaar). Dit alles vraagt een Pedagogisch-Didactische Kern Structuur (PKDS) en flexibel inzetbare speel-/leerstoffijnen en speel-/leerlijnen binnen de school (zie hiervoor verder Mooij, 2009, 2013, 2016b, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b).

## 2.4 Belang van per kind juiste informatie van ouders én leerkracht

Het belang van deze per kind aparte, maar vergelijkbare, inschattingen door ouders én 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 vanaf schoolbegin essentieel voor de motivatie en het schools gedrag van een kind.*

De screening van beginkenmerken van elk kind door ouder én leerkracht biedt dan 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 verschillende 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).

## 2.5 Indicatoren van (mogelijke) cognitieve (hoog)begaafdheid

Vanwege te eenvoudige speel-/leersituaties is in een reguliere, op leeftijd gebaseerde school vaak niet te zien of een kind cognitief (hoog)begaafd is omdat het zich niet adequaat kan gedragen (vgl. Mooij, 1994, 2013). In een school conform 'Optimaliserend Onderwijs' zou dit wel het geval zijn. In een reguliere school echter zijn opvallende screeningsresultaten vooralsnog nader te verifiëren of aan te vullen met één of meer van de volgende methodieken.

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 én de vergelijking van deze resultaten met de informatie in de tabel met landelijke normscores. 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 speel-/leerprocessen worden gecontroleerd door middel van het spelen en leren van het kind op de 'juiste' niveaus in geordende speel-/leerstoflijnen (bijvoorbeeld niveau groep 3).*
2. *Bepaling via een (persoonlijkheds)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 testcores 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. De relevantie van zo'n persoonlijkheidstest voor het onderwijs is overigens gering of geheel afwezig: dit komt omdat de speel-/leerprocessen zelf adequaat dienen te zijn en dat gebeurt niet via afname van slechts een persoonlijkheidstest.
3. *Kleuterobservatietoetsen of beste presteerders Leerlingvolgsysteem (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 in vervolg op hierboven 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.*

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 cognitieve 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, 2013, 2021a). Dit is mede afhankelijk van de aard en mate van de individuele 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. Leerlingen zijn elkaar dan tot sociale steun en kunnen in hoge mate verantwoord zelfregulerend zijn.

## 2.6 Dubbele diagnostiek

In bovenstaande paragraaf is met name voor cognitief (hoog)begaafde kinderen of leerlingen verhelderd hoe, vanaf het begin in school, het accent wordt gelegd op de individuele niveaus van aanbod, ontwikkeling, doorlopend leren en continue of formatieve evaluatie. Deze individuele aandacht kan diagnostisch steeds 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 de aandachtspunten of conclusies uit de screening van beginkenmerken **direct** worden gebruikt in het dagelijkse individuele speel-/leeraanbod. Op deze wijze kan een leerkracht in de eigen groep, valide, waarnemen of de screeningsdiagnostiek inderdaad aansluit op de feitelijke ontwikkelingsniveaus en leermogelijkheden van het kind. Eventueel wordt de diagnostiek weer bijgesteld, of nader verdiept. **Regel is dat een leerling per ontwikkelings- of leergebied in school steeds iets boven het actuele eigen speel-/lerniveau dient te kunnen functioneren.** De twee diagnostische invalshoeken, individueel en genormeerd of leeftijdgebaseerd, zijn van groot belang in de schoolloopbaan van elke leerling (Inspectie der Rijksfinanciën, 2020). 'Dubbele diagnostiek' is een essentieel kenmerk van het ontwerp en de praktijk van 'Optimaliserend Onderwijs' (zie verder Mooij, 2013, 2016b, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b).



## Referenties

- 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.
- De Groot, A.D. (1966). *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- De Heer, W. (2017). *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs. Onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*. Leiden: Universiteit Leiden.
- 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.
- 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.
- Inspectie der Rijksfinanciën (2020). *Fundament op orde: Kwalitatief goed onderwijs met kansen voor iedereen*. 's-Gravenhage: Inspectie der Rijksfinanciën.
- Inspectie van het Onderwijs (2022). *De staat van het onderwijs 2021*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kohnstamm, P. (1963). *Persoonlijkheid in wording* (4e druk). Haarlem: Tjeenk Willink.
- 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.
- Mooij, T. (1992). Predicting (under)achievement of gifted children. *European Journal for High Ability*, 3, 59-74.  
[https://www.researchgate.net/publication/233175943\\_Predicting\\_underachievement\\_of\\_gifted\\_children](https://www.researchgate.net/publication/233175943_Predicting_underachievement_of_gifted_children)
- Mooij, T. (1994). Begaafd in groep 1/2. Omgaan met (hoog)begaafde kinderen (1). *Het Jonge Kind*, 22, 102-106. <https://www.academia.edu/26753824>
- 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. <https://www.academia.edu/596056>
- Mooij, T. (2009). *Beginkenmerken en Pedagogisch-Didactische Kern Structuur®: Handleiding voor scholen en leerkrachten in het Primair Onderwijs*. Nijmegen/Heerlen: Radboud Universiteit, ITS/Open Universiteit, Celstec. <https://www.academia.edu/26777312>
- Mooij, T. (2013). 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. (2016a). Onderwijsdifferentiatie en leerlingproblemen in Nederland, 1916-2015. Review van probleemanalyses, onderzoeken en effecten van beleidsmaatregelen. *Mens en Maatschappij*, 91(3), 235-269. <https://www.academia.edu/28532987>
- Mooij, T. (2016b). 'Optimaliserend Onderwijs' voor elke leerling. Multiniveau theoretisch ontwerp en praktijkontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55, 459-483. <https://www.academia.edu/28557826>
- Mooij, T. (2021a). *Schoolontwikkeling 'Optimaliserend Onderwijs' voor elke leerling. Handleiding voor leerkrachten/docenten, begeleiders en ouders*. <https://www.academia.edu/48867705>
- Mooij, T. (2021b). *Multiniveau praktijkontwerp van preventief 'Optimaliserend Onderwijs'. Gelijkere onderwijskansen en minder schoolproblemen voor risicoleerlingen*. Leiden / Bunnik: Stichting Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden (KML) / Vereniging Balans. <https://www.academia.edu/62869055>
- Mooij, T. (2022a). *Optimaliserend Onderwijs (1). Beperkt landelijk kerncurriculum en vrij schoolcurriculum*. <https://wij-leren.nl/landelijk-kerncurriculum-vrij-schoolcurriculum.php>
- Mooij, T. (2022b). *Optimaliserend Onderwijs (2). Doorlopende leerprocessen en verantwoorde zelfregulatie*. <https://wij-leren.nl/doorlopende-leerprocessen-verantwoorde-zelfregulatie.php>
- Mooij, T., & Smeets, E. (1997). *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Nijhof, W.J. (1981). *Interne differentiatie als een innovatie*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York: Dutton.
- Van den Berg, D. (2020). *De toekomst van ons onderwijsstelsel*. Essay. Oud-Turnhout / 's-Hertogenbosch: Gompel & Svacina.
- Van Vuuren, D., & Van der Wiel, K. (2015). *Zittenblijven in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Centraal Planbureau.