

Het onderwijsmanifest van professor Ton Mooij

# Onderwijskwaliteit, óók voor (hoog)- begaafde leerlingen

Het onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen is nog altijd zeer problematisch. Wettelijk verplicht echter is dat onderwijs de individuele ontwikkelings- en leerprocessen van alle leerlingen continu stimuleert. Hoe ziet dit 'Optimaliserend Onderwijs' er uit en hoe is het in scholen te realiseren?

**TEKST: TON MOOIJ**

**Kwaliteitsproblemen in het onderwijs**  
Jaarlijks beschrijft de onderwijsinspectie de onderwijskwaliteit in Nederland. In het rapport van 2019 stelt de inspectie dat zij in 2018 het zicht op de kwaliteit van het basisonderwijs is kwijtgeraakt omdat er steeds meer verschillende toetsen en tests worden gebruikt (Inspectie van het Onderwijs, 2019). De leerlingen presteren de afgelopen jaren minder goed op de kernvakken taal en rekenen. Al

20 jaar constateert de inspectie een afname van de prestaties van Nederlandse hoog- en toppresterders in internationale vergelijkingsonderzoeken. Tegelijk is er de afgelopen 15 jaar een sterke toename van laagpresterders uit de minst bevoorrechte

gezinsmilieus (20% laagste inkomens). De laaggeletterdheid neemt toe en de verschillen in prestaties tussen scholen worden groter. De inspectie ziet veel

initiatieven tot onderwijsverandering of -vernieuwing, maar deze zijn veelal ongericht. Volgens de inspectie ontbreekt een algemeen duidelijk fundament van gezamenlijke doelen, met ijkpunten. Zij stelt dat de overheid hierop regie dient te nemen.

Over de oorzaken, aard en aanpak van deze kwaliteitsproblemen is veel informatie beschikbaar. In dit artikel geef ik deze beknopt weer. Aanvullend verhelder ik een onderwijsmodel waarin elke leerling, óók een hoogbegaafde leerling, structureel wordt ondersteund in passende ontwikkelings- en leerprocessen inclusief vrije of creatieve activiteiten. Uitwerking van dit model in scholen resulteert tevens in het door de inspectie gezochte 'algemeen duidelijk fundament van gezamenlijke doelen, met ijkpunten'.

## Oorsprong en symptomen

Begin 20<sup>e</sup> eeuw werd intensief gediscussieerd over de pedagogische doelstellingen van het onderwijs en de inrichting van het leren (vgl. Kohnstamm, 1963 (oorspronkelijk 1929)). Voorstanders van een individualiserende onderwijsinrichting stelden dat kinderen verschillen in ontwikkelingsniveau en leervermogen, mede vanwege verschillen in aangeboren kenmerken en invloeden vanuit de gezins- en buurtsituatie. Voorstanders van op leeftijd gebaseerde groepsindelingen van leerlingen waren van mening dat deze groepsorganisatie makkelijker was voor leerkrachten en ook voor leerlingen goed zou zijn. Daartegen brachten voorstanders van individualiserend onderwijs weer in dat, in dergelijke leeftijdsgroepen, extra demotivatieve en leerproblemen ontstaan bij leerlingen die qua leerniveau of leervermogen duidelijk naar beneden

**Steeds blijkt dat maatregelen vrijwel altijd te laat worden ingezet, te weinig omvatten en niet structureel zijn.**

of naar boven afwijken van leeftijdgenoten (Kohnstamm, 1963; Parkhurst, 1922).

De leeftijdgebaseerde onderwijsinrichting kreeg geleidelijk aan de overhand. Er bleven dan ook critici die stelden dat zich in dat 'leerstofjaarsysteem' extra demotivatie en extra leer- of gedragsproblemen voordoen bij steeds een ongeveer vast percentage van de leerlingen per groep. Deze 'systeem bepaalde risicocategorieën' leerlingen zijn vooral (1) moeilijk lerende of verstandelijk beperkte leerlingen, en (2) (hoog) begaafde of (zeer) makkelijk lerende leerlingen. De symptomen van hun soms zeer schrijnende onderwijsproblemen uit zich in bijvoorbeeld demotivatie vanaf begin groep 1 in school, lastig gedrag, zittenblijven, laag presteren of ook gedwongen onderpresteren, schoolverzuim, schorsing, thuiszitten, voortijdig schoolverlaten, of ook verwijdering van school. De jaarlijkse rapportages van de onderwijsinspectie (zie boven) bevestigen het landelijke bestaan van deze symptomen bij de systeem bepaalde risicocategorieën leerlingen.

#### **Wat werd ertegen gedaan en wat zijn de effecten?**

In de 20<sup>e</sup> en 21<sup>e</sup> eeuw zijn velerlei maatregelen doorgevoerd tegen de probleemverschijnselen van het leerstofjaarsysteem (Mooij, 2016a). Bijvoorbeeld: extra onderwijssteun voor leerlingen met een relatief geringe sociaal-economische of culturele gezinsachtergrond (opleidingsniveau van moeder); maatregelen tegen zittenblijven; vergroting van onderwijsdifferentiatie binnen groepen of klassen; inzet van computerprogramma's en digitalisering; ter reductie van het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs de inrichting van 'Weer Samen Naar School' en, na de mislukking hiervan, het vergelijkbaar inrichten van 'Passend Onderwijs'; en sinds 2007 de bevordering van 'excellent onderwijs' voor (hoog) begaafde of makkelijk lerende leerlingen (Mooij & Fettelaar, 2010).

Steeds blijkt echter dat die maatregelen vrijwel altijd te laat worden ingezet, te weinig omvatten en niet structureel zijn (vgl. Mooij, Roeleveld, Fettelaar, & Ledoux, 2012). Het rapport van de onderwijsinspectie (2019) onderstreept dat, ondanks al die inspanningen, de onderwijskwaliteit niet verbetert. Dit blijkt ook in de vaak zeer schrijnende schoolproblemen die leerlingen en hun ouders of verzorgers kunnen ervaren (zie bijvoorbeeld *Oudervereniging Balans* (balansdigitaal.nl/over-balans) en het *Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden* (kenniscentrumvoormakkelijklerenden.nl).

#### **Systeemoorzaak**

Systeemanalyse van de onderwijs- en leerprocessen in leerstofjaargroepen toont dat maatregelen zoals die tegen zittenblijven, ter ondervanging van onderwijsachterstanden, of onderwijsdifferentiatie, *geen blijvend positief effect kunnen hebben* (Mooij, 2016a). Dit omdat ingrepen bij bepaalde leerlingen leiden tot het verschuiven van dezelfde kwaliteitsproblemen naar andere leerlingen, inclusief hun ouders en leraren. Extra maatregelen doorvoeren betekent in die systematiek dus extra onnodige werkdruk en extra demotivatie voor leraren en scholen, zonder gewenste effecten. Het is dweilen met de kraan open, onder verzwaarde werkomstandigheden. Alleen al zittenblijven en gedwongen onderpresteren kosten de samenleving jaarlijks circa drie miljard euro extra vanwege de inefficiënte en ineffectieve maatregelen die worden ingezet om de problemen van leerlingen, ouders en onderwijspersoneel schijnbaar aan te pakken (Mooij, 2016a).

#### **Onderwijswetgeving**

De onderwijswetgeving in Nederland is helder: scholen zijn verplicht doorlopende, positieve leerprocessen en gelijke onderwijskansen te realiseren voor alle leerlingen (Mooij, Terpstra, de Heer, & Timmerman, 2019). Deze onderzoekers gingen na of, en zo ja in welke mate, de (inter)nationale (onderwijs) wetgeving in de schoolpraktijk wordt doorgevoerd. Zij concluderen dat de ongelijkheid van onderwijskansen wordt vergroot tussen enerzijds gemiddeld lerende leerlingen en anderzijds de leerlingen die duidelijk van het gemiddelde afwijken. Bovendien wordt de onderwijswetgeving in het bijzonder niet nageleefd voor de (hoog) begaafde of makkelijk lerende leerlingen en de (zeer) moeilijk lerenden/leerlingen met een verstandelijke beperking.

#### **Optimaliserend Onderwijs**

Kinderen van 2 - 4 jaar oud tonen al grote ontwikkelingsverschillen (Hermanns, Öry, & Schrijvers, 2005; Leseman, 2002; Leseman & Slot, 2013; Mooij & Smeets, 1997). Deze verschillen worden veelal versterkt in peuterspeelzaal of kinderopvang en, vanaf begin groep 1, in de basisschool. Het is dan noodzakelijk om, vanaf het begin, via individueel optimaliserende maar ongelijke speel-/leerinhouden en werkwijzen, elk kind de door de wetgeving verplichte 'doorlopende leerprocessen' en 'gelijke onderwijskansen' te bieden. Pedagogisch doel is hierbij dat elk kind, elke leerling, zich ontwikkelt én kan gedragen als een verantwoordelijke, zelfstandige persoon die zich via educatie of onderwijs optimaal ontwikkelt.

Deze ontwikkeling kan gebeuren met behulp van 'Optimaliserend Onderwijs' (OO). Dit wordt gedefinieerd als onderwijs dat elk kind of 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).

Ter verduidelijking behandel ik kenmerken die dit onderwijsmodel onderscheiden van het traditionele leerstofjaarsysteem. OO wordt gekenmerkt door:

- 1) verantwoorde bepaling en benutting van beginkenmerken per kind/leerling;
- 2) integratie van landelijke kerndoelen in een landelijk kerncurriculum; een vrij curriculum;
- 3) dubbele diagnostiek tijdens de gehele schoolloopbaan;
- 4) inrichting en benutting van een 'Pedagogisch-Didactische Kern Structuur' (PDKS);
- 5) integratie van onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen/leerlingen met beperkingen;
- 6) ontwikkelen en beproeven van OO in pilotprojecten;
- 7) ICT en continue optimalisering van ontwikkelings- en leerprocessen.

#### *Verantwoorde bepaling en benutting van beginkenmerken per kind/leerling*

Informatie over de beginkenmerken van elk kind is nodig voor het (ortho)pedagogisch en ontwikkelingspsychologisch 'kennen' van het kind. Vasterman (2016) vermeldt onderzoek van Leseman e.a. waarin tweejarige kinderen met een taalachterstand een extra op hen afgestemd taalprogramma krijgen aangeboden. Na vier jaar speciale taalondersteuning hebben deze kinderen, in vergelijking met andere kinderen, ongeveer de helft van hun taalachterstand ingelopen.

Aan het begin van de basisschool is screening van individuele functioneringsniveaus van elk kind door ouders/verzorgers en leerkracht mogelijk door gebruik van op betrouwbaarheid en validiteit gecontroleerde vragenlijsten (Hermanns e.a., 2005; Mooij, 1991, 2010, 2011). De screening kan enkele weken vóór schoolentree gebeuren door de ouders en, zes weken na schoolentree, door de leerkracht. Na de screening door de leerkracht overleggen ouders/verzorgers en leerkracht

over de kindkenmerken en de interpretatie van de resultaten. Een voorbeeld van een aldus gecontroleerde intakeprocedure voor circa vierjarigen wordt gegeven door Mooij (2011, 2013).

#### *Integratie van landelijke kerndoelen in een landelijk kerncurriculum; een vrij curriculum*

In Nederland bestaan 'landelijke kerndoelen' voor het onderwijs, maar de uitwerkingen daarvan in schoolboeken laten veel te wensen over (Mooij, Haverkort, & de Kleijne, 2013). De kerndoelen dienen eenduidig te zijn geconcretiseerd in een landelijk kerncurriculum dat in scholen functioneert. Geconcretiseerd wil zeggen: naar leerstofinhouden, varianten van didactische werkvormen, en diverse evaluatie- en beoordelings- of toetsingswijzen. De structurering naar moeilijkheidsgraad in het kerncurriculum kan worden gebaseerd op bijvoorbeeld oordelen van (vak)leerkrachten en landelijke toetsingen bij leerlingen. Hierbij blijkt tevens welke speel- en curriculummaterialen nog ontbreken terwijl die wel in bijvoorbeeld toetsen zijn opgenomen. De moeilijkheidsgraden weerspiegelen mede de leeftijd waarop bepaalde leerlingpercentages de leerstof beheersen.

Een vorderingenniveau van een leerling in het kerncurriculum wordt tweeledig gekarakteriseerd door enerzijds de individuele score en anderzijds de normgerelateerde score (*dubbele diagnostiek*). Via het kerncurriculum kunnen individuele leerlingen, afhankelijk van hun kenmerken en voorkeuren, *los van leeftijd of tijdstip in het schooljaar*, op hun eigen niveaus of die van kleine groepjes doorstromen naar bijvoorbeeld andere curriculumniveaus of naar meer ambachtelijke, cognitieve of expressieve deelcurricula.

Naast het kerncurriculum worden *vrije leerstofdelen of andere activiteiten* per school ontwikkeld of gekozen. Een en ander kan op eigen wijzen worden geëvalueerd. De curriculaire tweedeling garandeert enerzijds een landelijk eenduidige onderwijssystematiek en anderzijds voldoende ruimte voor eigen schoolinvullingen conform de 'vrijheid van onderwijs'.

#### *Dubbele diagnostiek tijdens de gehele schoolloopbaan*

Belangrijke kind- of leerlingkenmerken, de kenmerken van individuele speel-/leerprocessen en de vorderingen daarin, worden op twee wijzen gediagnosticeerd en geëvalueerd. Ten eerste via individuele niveau- en vorderingenbepaling, gebaseerd op bijvoorbeeld observatie of beoordeling van een activiteit of prestatie (beoordeling in absolute zin).

**In Nederland bestaan 'landelijke kerndoelen' voor het onderwijs, maar de uitwerkingen daarvan in schoolboeken laten veel te wensen over.**



Ton Mooij

Hiermee wordt elke leerling positief gewaardeerd voor de individuele inspanning en de gemaakte eigen vordering. Ten tweede via vergelijking van dezelfde activiteit of prestatie met het niveau van leeftijdgenoten. Deze 'relatieve beoordeling' geeft informatie over de mate waarin de leerling afwijkt van leeftijdgenoten, ofwel een achterstand of voorsprong heeft.

In OO wordt primair de individuele evaluatie of beoordeling gehanteerd. Relatief evalueren of beoordelen is slechts op de achtergrond aan de orde, bijvoorbeeld wanneer inzicht nodig is in de mate waarin een leerling achter- of voorloopt op leeftijdgenoten en het wenselijk is extra pedagogische of andere didactische maatregelen te nemen.

#### *Inrichting en benutting van een 'Pedagogisch-Didactische Kern Structuur' (PDKS)*

Kerncurriculum inclusief normgebaseerde diagnostiek geven samenhang tussen leerstofinhoudelijke, didactische en op leeftijd gebaseerde, normdiagnostische onderwijsaspecten. Deze 'horizontale structuur' kan per leerling tevens verticaal worden gezien. Deze individuele invalshoek resulteert in zicht op de voorsprong dan wel achterstand op leeftijdgenoten. Deze tweeledige benadering faciliteert verantwoorde aanpassingen in het individuele tempo van leren of (ortho)pedagogische analyses en maatregelen. Deze integratie van landelijke kerndoelen inclusief kerncurriculum, dubbele diagnostiek en (ortho)pedagogisch-didactische

aspecten in één geïntegreerde structuur wordt *Pedagogisch-Didactische Kern Structuur* (PDKS) genoemd (Mooij, 2001, 2013).

In een PDKS kan evaluatie van leerlingvorderingen formatief geschieden omdat alle inhoudelijke tussenniveaus adequaat worden geëvalueerd of beoordeeld; summatieve eindevaluatie of eind-examinering zijn overbodig geworden (Schildkamp, Heitink, Kleij e.a., 2014; Sluismans, Joosten-ten Brinke, & Vleuten, 2013). Bovendien kan het inhoudelijke houvast van een PDKS de koppeling van (speel)leerstofinhoud aan slechts de (leef)tijd van leerlingen in leerstofjaargroepen vervangen. *Kern-doelen, kerncurriculum en PDKS vormen tezamen het door de onderwijsinspectie gezochte 'algemeen duidelijk fundament van gezamenlijke doelen, met ijkpunten'* (zie eerste paragraaf).

#### *Integratie van onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen/leerlingen met beperkingen*

Remediale, speciale of extra curriculumactiviteiten, of activiteiten van een geheel andere orde zoals voor hoogbegaafde leerlingen, kunnen mede aan PDKS-curriculumniveaus 'geijkt' worden. In OO is conform de wetgeving sprake van individueel continu doorlopende leerniveaus die mede geijkt zijn aan de niveaus die kenmerkend zijn voor leeftijden. In OO is geen focus op de zeer discutabele tweedeling in 'ja – nee hoogbegaafd zijn', maar op de mate van (absolute) afwijkingen van individuele ontwikkelings- of leerniveaus inclusief leerprocessen ten opzichte van de kern van de voor alle leerlingen geldende leerstructuur. Er is in OO geen interesse in hoogbegaafdheid als persoonlijkheidskenmerk, maar wel in de precieze (gedrags)uitingen en mogelijkheden voor de schoolondersteuning ervaar in ontwikkelings- en leerprocessen (Mooij, 2013).

#### *Ontwikkelen en beproeven van OO in pilotprojecten*

Teams van 45 basisscholen, verspreid door Nederland, hebben onder begeleiding van onderzoekers prototypen van OO ontwikkeld en beproefd in groep 1 - 4 (Mooij, 2013, 2016b). De schoolontwikkeling betrof: invoering van bepaling van beginkenmerken van leerlingen met de screeningsmethode door ouders en leerkracht; (leren) voorzien van de betekenis en functionaliteit van dubbele diagnostiek; feitelijk ordenen van de eigen speel-/leermaterialen naar moeilijkheidsgraad en, indien nodig, aanvullen met ontbrekende materialen; zelfstandiger spelen en werken van (subgroepjes) leerlingen; en het in taal en (voorbereidend) rekenen/wiskunde op eigen ontwikkelingsniveau spelen, werken of leren van alle leerlingen. De

ontwikkelingstrajecten en invullingen per school werden afgestemd op de mogelijkheden per team.

De ontwikkelactiviteiten resulteerden bij leerkrachten in een groeiend inzicht in de betekenis en praktische mogelijkheden van dubbele diagnostiek, met name omdat eigen leerlingen en eigen ervaringen in eigen groepen aan de orde kwamen. Vanaf begin groep 1 konden scholen, méér dan vroeger, via de beginkenmerken van leerlingen en de door hen zelf voorbereide speel-/leeromgevingen rekening houden met specifieke leerlingkenmerken en de verwachte ontwikkelingen daarin. 'Opvallende' leerlingen konden direct na binnenkomst in school, sneller en beter dan voorheen, extra of anders dan gebruikelijk worden ondersteund. Bij cognitief voorlopende leerlingen bleken scholen geneigd nog veel te weinig te doen en was vaak intensievere toelichting en teamdiscussie nodig om leerlingen op hun feitelijke vorderingsniveau te laten functioneren, leren en extra of andere zelf gekozen activiteiten te laten doen. Toch werd, al doende, leeftijd minder belangrijk als uniek criterium ter indeling van leerlingen in groepen.

#### *ICT en continue optimalisering van ontwikkelings- en leerprocessen*

Bestaande leerlingvolgstemen zijn gericht op reguliere leerstofjaargroepen en creëren daarom problemen bij optimaliserende schoolontwikkeling (Meijer, Ledoux, & Elshof, 2011; Mooij e.a., 2013; Slinger, van Trijp, Verheijden, & van Empelen, 2011). Op OO afgestemde ICT biedt steun aan leerkrachten die hun onderwijs willen differentiëren en optimaliseren (zie Mooij, 2002, 2007, 2009; Mooij & Berens, 2011). Dergelijke ICT slaat ook PDKS-gebaseerde informatie op zoals beginkenmerken, het curriculumaanbod en diagnostische informatie (multiniveau verklaring van individuele schoolloopbanen: zie verder Mooij, 2016b).

#### **Onderwijsbeleid**

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de Tweede Kamer dienen, na raadpleging van landelijke onderwijsinstanties, schoolbesturen en ouderorganisaties, een besluit te nemen over het al dan niet voortbestaan van het problematische reguliere onderwijs (vgl. ook de Heer, 2017). Wil men samen werken aan het ontwikkelen van aantoonbaar beter onderwijs, of verantwoordelijk blijven voor het leerstofjaarsysteem inclusief de vele extra onnodige leerlingproblemen, extra werkbelasting van personeel, en onnodige extra kosten die dit jaarlijks meebrengt?

Voor referenties zie: [www.tijdschrift-talent.nl](http://www.tijdschrift-talent.nl)

## Referenties

- Heer, W. de (2017). *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs. Onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*. Leiden: Universiteit Leiden.
- 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 opgroeioproblemen*. Utrecht: Julius Centrum.
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *De staat van het onderwijs 2019*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Kohnstamm, P. (1963; 1e druk 1929). *Persoonlijkheid in wording* (4de druk). Haarlem: Tjeenk Willink.
- Leseman, P.P.M. (2002). *Onderzoek in de voor- en vroeg-schoolse periode: Trends en nieuwe vragen*. Den Haag: NWO/PROO.
- Leseman, P. & Slot, P. (2013). *Kwaliteit en curriculum van voorschoolse opvang en educatie in Nederland. Relaties met structurele kenmerken, organisatiekenmerken en gebruik van educatieve programma's*. Universiteit Utrecht, Onderzoeksprogramma Education & Learning - Centrum voor Cognitieve en Motorische Ontwikkelingsproblemen.
- Meijer, J., Ledoux, G., & Elshof, D. (2011). *Gebruikersvriendelijke leerlingvolgsystemen in het primair onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Mooij, T. (1991). *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- 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. (2007). 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. (2009). Education and ICT-based self-regulation in learning: Theory, design and implementation. *Education and Information Technologies*, 14(1), 3-27.
- Mooij, T. (2010). Schoolontwikkeling en optimalisering van leerprocessen. In J.R.M. Gerris, J.W. Veerman, & A. Tellings (red.), *Jeugd- en gezinsbeleid vanuit pedagogisch perspectief. Deel 2: Uitgewerkte beleidsthema's* (pp. 249-269). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Mooij, T. (2011). *Inrichting van Excellent Onderwijs: Handleiding. Peuterspeelzalen, scholen Primair Onderwijs en Bureaus Jeugdzorg*. Nijmegen / Heerlen: Radboud Universiteit, ITS / Open Universiteit, Celstec.
- Mooij, T. (2013). Cognitief hoogbegaafde leerlingen en 'Optimaliserend Onderwijs'. In H. Brouwers (Ed.), *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.
- Mooij, T. (2016b). 'Optimaliserend Onderwijs' voor elke leerling. Multiniveau theoretisch ontwerp en praktijkontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55, 459-483.
- 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., & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten. Advies*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Mooij, T., & Smeets, E. (1997). *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.
- 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.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York: Dutton.
- 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*. Enschedé: Universiteit Twente.
- 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.
- 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>
- Vasterman, J. (2016, 7 juni). Taalles voor jonge kinderen blijkt dus wel degelijk te werken. Interview met Paul Leseman. *NRC Handelsblad*, p. 7.