



# *Beleidsplan Taskforce Ontwikkelingsgericht Onderwijs*

Leiden, 19 februari 2020

Dr. W. de Heer  
secretaris Taskforce Ontwikkelingsgericht Onderwijs (TOO)



## Inhoud

Inhoud .....	2
Aanleiding.....	3
Probleem.....	3
Oorzaak .....	3
Gevolg .....	4
Noodzaak duurzame oplossing .....	4
Taskforce Ontwikkelingsgericht Onderwijs.....	4
Doelen Taskforce .....	4
Visie ontwikkelingsgericht onderwijs.....	5
Professionele identiteit leraar .....	6
Plan van aanpak.....	6
Samenstelling Taskforce .....	6
Doelgroepen.....	7
Strategie .....	7
Voorwaarden .....	8
Potentiële samenwerkingspartners Taskforce .....	8
Beloningsbeleid.....	8
Literatuur.....	10

## Aanleiding

Em. prof. Dolf van den Berg plaatste in augustus 2019 op LinkedIn een oproep om een taskforce op te richten met het doel het onderwijs grondig te veranderen. Op 5 november 2019 is de voortrekkersgroep van de *Taskforce Ontwikkelingsgericht Onderwijs (TOO)* voor het eerst bijeen gekomen. Ingegaan wordt op het probleem, de oorzaak, het gevolg en de noodzaak van een duurzame oplossing.

## Probleem

Het Nederlandse onderwijs voldoet niet aan de geldende wet- en regelgeving. In de Wet op het Primair en op het Voorgezet Onderwijs staat: *Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen* (WPO, art. 8 lid 1; WVO, art. 2 lid 2). Ook in internationale verdragen wordt benadrukt dat ieder kind *zonder discriminatie van welke aard dan ook* recht heeft op onderwijs dat is gericht op *de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind* (IVRK, art. 28 lid 1 en 29 lid 1; VN-verdrag Handicap, art. 2 lid 1 en 2).

Uit onderzoek blijkt, dat in de reguliere onderwijspraktijk deze wetten en verdragen *slechts gebrekkig* worden gerealiseerd, en ook niet worden gehandhaafd. Vooral leerlingen die wat betreft ontwikkeling en leerpotentie duidelijk afwijken van hun leeftijdgenoten, worden geen gelijke onderwijskansen en geen ononderbroken positief ontwikkelingsproces geboden.<sup>1</sup>

Leerlingen zijn niet gelijk, zij leren niet gelijk en zij leven niet gelijk. De huidige onderwijspraktijk zorgt er voor dat leerlingen kwetsbaar zijn voor stigmatisering en uitsluiting.<sup>2</sup> Het is onbegrijpelijk dat Nederland nu al ongeveer twee eeuwen hetzelfde onderwijskundige model in stand houdt.<sup>3</sup>

## Oorzaak

Uit vele wetenschappelijke onderzoeken is gebleken dat het probleem wordt veroorzaakt door de manier waarop het reguliere Nederlandse onderwijs is georganiseerd.<sup>4</sup> Vrijwel alle reguliere scholen hanteren namelijk het *leerstofjaarklassensysteem*, waarbij groepen of klassen worden gevormd met leerlingen van ongeveer dezelfde leeftijd. Deze leerlingen krijgen per schooljaar leerstof aangeboden die is afgestemd op gemiddeld lerende leerlingen van die leeftijdscategorie. Leerlingen die wat betreft ontwikkeling en leerpotentie afwijken van hun leeftijdgenoten, moeten zich hieraan aanpassen. Hun onderwijskansen en ontwikkelingsproces zijn ondergeschikt aan het *leerstofjaarklassensysteem*. Hoewel de Inspectie van het Onderwijs toezicht houdt op het onderwijs, verbindt zij hieraan geen conclusies. De Inspectie gaat bij haar beoordeling namelijk uit van de bestaande reguliere onderwijspraktijk en geeft geen kwalificatie van het gehanteerde onderwijssysteem. De kwaliteit van dit systeem blijft dus buiten beeld in de rapportage van de Inspectie, en daarmee ook dat door dit systeem groepen leerlingen geen gelijke onderwijskansen en geen ononderbroken positief ontwikkelingsproces worden geboden. De Inspectie handhaaft derhalve niet de geldende wet- en regelgeving.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Bos, 1984; Boxtel & Roelofs, 1987; Driessen, 2013; Groot, 1966; Heer, 2017; Hermanns, 1979; Hermanns, 1980; Kalyuga et al., 2003; Licht, 1982; Meijnen, 2013; Mooij, 2016a; Mooij, 1979; Mooij, 1994; Mooij, 1991; Mooij et al., 2019; Mooij & Fettelaar, 2010; Nijhof, 1981.

<sup>2</sup> Berg, 2020; Berg, 2019.

<sup>3</sup> Drummen, 2019.

<sup>4</sup> Berg, 2020; Berg, 2019; Doornbos et al., 1988; ; Doornbos et al., 1987; Groot, 1966; Heer, 2017; Kohnstamm, 1963; Mooij, 2016a; Mooij, 2016b; Oudenhoven, 1983; Parkhurst, 1922; US Department of Health, Education and Welfare (1973).

<sup>5</sup> Berg, 2020; Berg, 2019; Heer, 2017; Inspectie van het Onderwijs, 2019; Mooij, 2016a; Mooij et al., 2012; Mooij et al., 2019.

## Gevolg

Leerlingen die wat betreft ontwikkeling en leerpotentie afwijken van gemiddeld lerenden, ervaren in het *leerstofjaarklassensysteem* problemen. Zij kunnen niet voldoen aan de norm van de gemiddelde lerende leerling, de *normleerling*. Zij lijden onder prestatiedruk en ontwikkelen motivatie-, functionerings- en prestatieproblemen. Deze komen tot uiting in leer- en gedragsproblemen, als gedwongen onderpresteren, probleemgedrag schoolverzuim, thuiszitten, zittenblijven en voortijdig schoolverlaten. Deze problemen leiden soms tot schorsing of verwijdering van school, maar ook soms tot ondertoezichtstelling en uithuisplaatsing. Een en ander is niet alleen problematisch of zelfs traumatisch voor de betreffende leerlingen, maar ook stelt het ouders / verzorgers, leerkrachten of docenten, en de school voor (grote) problemen. Ook is het nadelig voor de samenleving als geheel.<sup>6</sup>

---

*Ik zie zorg voor behoud van traditie en gehechtheid aan het systeem van leerstofjaarklassen. Ik zie zorg voor behoud van het gemiddelde en ik zie zorg voor handhaving van het zittenblijven. Ik zie dat de 'normleerling' bepalend blijft. Ik zie dat iedereen langs dezelfde meetlat ligt.<sup>7</sup>*

---

## Noodzaak duurzame oplossing

Het *leerstofjaarklassensysteem* verhindert een duurzame oplossing om leerlingen een *ononderbroken ontwikkelingsproces* te laten doorlopen. Daarom is een structurele aanpak noodzakelijk om het onderwijssysteem te laten voldoen aan de nationale wetgeving en de internationale verdragen. De vervanging van het huidige *leerstofjaarklassensysteem* door het *ontwikkelingsgericht onderwijssysteem* biedt zo'n duurzame oplossing. *Ontwikkelingsgericht onderwijs* sluit namelijk aan bij de ontwikkeling van elke leerling en biedt onderwijs in de *zone van de naaste ontwikkeling*<sup>8</sup>. Naar verwachting leidt dit tot een afname van de vraag naar jeugdzorg, medische en psychische zorgverlening, en tot een toename van het aantal adequaat opgeleide, productieve en innovatieve beroepsbeoefenaren.<sup>9</sup>

## Taskforce Ontwikkelingsgericht Onderwijs

Ingegaan wordt op het doel van de taskforce, de visie op Ontwikkelingsgericht Onderwijs en de professionele identiteit van de leraar.

### Doelen Taskforce

De *Taskforce Ontwikkelingsgericht Onderwijs* stelt zich ten doel om:

1. Politiek, onderwijs en samenleving te motiveren en te mobiliseren om het reeds lange tijd bekritiseerde *leerstofjaarklassensysteem* van het Nederlandse onderwijs om te vormen in een duurzaam *ontwikkelingsgericht onderwijssysteem* en dit wettelijk vast te leggen;

---

<sup>6</sup> Berg, 2019; Bos, 1984; Doornbos, 1969; Groot, 1966; Heer, 2017; Hermans, 1979; Hermans, 1980; Mooij, 1979; Mooij, 1994; Mooij, 1991; Mooij, 2016a; Mooij et al., 2019; Boxtel & Roelofs, 1987; Kalyuga et al., 2003.

<sup>7</sup> Berg, 2020; Berg, 2019.

<sup>8</sup> Het concept *zone van de naaste ontwikkeling* is ontwikkeld door Vygotsky. Hiermee wordt bedoeld op het verschil tussen het actuele niveau van het kind (de verworven kennis die het zelfstandig kan toepassen) en het potentiële niveau (het niveau dat het nog niet zelfstandig maar met behulp van de volwassene kan bereiken). Tak et al. 2016

<sup>9</sup> Berg, 2019; Mooij et al., 2019.

2. Een wettelijk verbod te realiseren op zittenblijven en op het naar een niet-passend onderwijsniveau leiden van een leerling.

### Visie ontwikkelingsgericht onderwijs

*Ontwikkelingsgericht onderwijs* sluit aan op de ontwikkeling van leerlingen op biologisch, neurologisch, cognitief, sociaal, emotioneel en psychologisch gebied. Het onderwijs congrueert met de ontwikkelingspatronen, de behoeften, de motivatie en het tempo van de leerlingen. Iedere leerling wordt uitgedaagd te werken in *de zone van de naaste ontwikkeling*. Leerlingen krijgen de ruimte om zich zo autonoom of zelfstandig mogelijk te ontwikkelen, maar wel in dialoog met de ander. Zij volgen deels een individuele en deels een collectieve leerroute, die weliswaar is aangepast aan het individuele leerniveau. Leerlingen zijn zich hierdoor meer bewust van hun persoonlijke kwaliteiten.<sup>10</sup>

---

*Kern van het ontwikkelingsgericht onderwijssysteem is, dat elke leerling in dialoog met de ander zijn individuele leerroute volgt waarin zijn ontwikkeling centraal staat.*

---

Het speel- en leeraanbod is bij *ontwikkelingsgericht onderwijs* ingedeeld naar ontwikkelings- en competentiegebied, ontwikkelingsniveau en mate van zelfstandig werken. De voortgang in de ontwikkeling van leerlingen wordt<sup>11</sup>:

- a. longitudinaal gevolgd door deze voortgang te vergelijken met hun persoonlijke beginkenmerken en hun eerdere leervorderingen en -resultaten, bijvoorbeeld met criteriumtoetsen in termen van *dl*, *dle* en *LRQ*<sup>12</sup>;
- b. curriculair gevolgd door hun voortgang te vergelijken met de landelijk genormeerde leerdoelen.

---

*Erkenning van verscheidenheid is een belangrijke basis voor de ontwikkeling. Iedere leerling verdient een eerlijke en rechtvaardige onderwijsplek. Er is gelijkwaardige aandacht voor elke leerling.*

---

De combinatie van de individuele en collectieve leerroute kan worden gerealiseerd door de leerlingen in te delen in flexibele groepen die verschillende doelen dienen.<sup>13</sup> Bij ontwikkelingsgericht onderwijs hoort niet alleen een andere organisatievorm, maar vooral een andere manier van denken over onderwijs en persoonlijke ontwikkeling. Kennisontwikkeling is uiteraard een belangrijk onderdeel van de nieuwe leerbenadering. De vraag hoe de lerende zich de meeste kennis eigen maakt, staat daarbij centraal. De kwaliteit van het geleerde, de kennis, vaardigheden en attitudes wordt door middel van monitoring per individu bepaald. Dit alles leidt tot een systeem van maatwerkdiploma's.

---

<sup>10</sup> Berg, 2020; Berg, 2019; Drummen, 2019; Mooij et al., 2019.

<sup>11</sup> Berg, 2020; Berg, 2019; Mooij, 2009; Mooij et al., 2019.

<sup>12</sup> Door de *didactische leeftijd (dl)*, *didactische leeftijdsequivalent (dle)* en het *leerrendementsquotiënt (LRQ)* van leerlingen te bepalen wordt in kaart gebracht hoe ver zij zijn gevorderd in hun individuele leerproces, welke leerdoelen zij hebben behaald. Tak et al. 2016.

<sup>13</sup> Berg, 2020; Berg, 2019; Bransen, 2019; Mooij et al., 2019.

## Professionele identiteit leraar

Een duurzaam ontwikkelingsgericht onderwijssysteem stelt hoge eisen aan de professionaliteit van de leraar. De leraar moet immers over de professionele competenties beschikken om leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces te bieden. Naast vakinhoudelijke kennis en didactisch vermogen betreffen deze competenties een hoge mate van psychologisch inzicht en een analytisch en pedagogisch vermogen.

De vernieuwde professionele identiteit van de leraar vereist een herbezinning op de opleidingscurricula van alle lerarenopleidingen. Niet alleen de inhoudelijke kennisontwikkeling moet opnieuw worden vormgegeven, maar ook de professionaliteit van de lerarenopleiders. De maatschappelijke relevantie van het leraarsberoep is in de context van ontwikkelingsgericht onderwijs evident. Het verdient daarom hoge prioriteit om het beroep aantrekkelijker te maken. Zelfbewuste, kennisrijke, ondernemende en coöperatieve professionals verwerven het vertrouwen van leerlingen en ouders.

---

*Elke leerling verdient de beste leraar.*

---

De basisvraag in het onderwijs is<sup>14</sup>:

---

*Wat heeft dit kind of deze leerling (ook die met een specifieke, niet te complexe ondersteuningsbehoefte) in deze situatie, op dit moment, in deze fase van zijn of haar ontwikkeling nodig en hoe helpen wij dat als leraren, mentoren of coaches mogelijk te maken?*

---

## Plan van aanpak

Weergegeven zijn de samenstelling van de *Taskforce Ontwikkelingsgericht Onderwijs*, de onderscheiden doelgroepen, de gehanteerde strategie, de voorwaarden om het doel te bereiken, potentiële samenwerkingspartners en het beloningsbeleid.

### Samenstelling Taskforce

De Taskforce Ontwikkelingsgericht Onderwijs bestaat uit een voortrekkersgroep van 15 personen uit diverse onderwijsorganisaties op de terreinen van het primair en voortgezet onderwijs. Via LinkedIn hebben nog tientallen personen te kennen gegeven mee te willen werken en nog meer mensen hun steun betuigd. De taskforce kan derhalve wisselen in samenstelling.

Het dagelijks bestuur wordt gevormd door:

- em. prof. dr. R.M. (Dolf) van den Berg, voorzitter;
- prof. dr. J.A.M. (Jan) Bransen, vicevoorzitter;
- J. (Sjef) Drummen, vicevoorzitter;
- dr. W. (Willy) de Heer, secretaris;
- R. (Ronald) Hendricx MSc/M, penningmeester;

---

<sup>14</sup> Berg, 2019.

- G. (Gérard) Zeegers BSc, algemeen lid;
- drs. C.J.P. (Kees) van de Sande, algemeen lid.

## Doelgroepen

De Taskforce onderscheidt drie categorieën doelgroepen, te weten direct betrokkenen, betrokkenen en de samenleving. De drie doelgroepen waarop de Taskforce zich richt:

Direct betrokkenen	Betrokkenen	Samenleving
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerkrachten, docenten, ib'ers</li> <li>• onderwijsmanagers, besturen en raden van toezicht</li> <li>• samenwerkingsverbanden</li> <li>• ouderorganisaties</li> <li>• leerlingen en hun ouders</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PO- en VO-raad</li> <li>• lerarenopleidingen/pabo's</li> <li>• OCW en VWS</li> <li>• Gemeenten</li> <li>• jeugdzorgmedewerkers en -managers</li> <li>• leerplichtambtenaren</li> <li>• politiek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• media/ journalisten</li> <li>• sociale media</li> <li>• uitgevers</li> <li>• bedrijven en andere werkgevers(organisaties)</li> <li>• culturele organisaties</li> </ul>
<p>Zeer goed informeren</p> <p>Hun betrokkenheid is essentieel voor de realisatie van de doelen</p>	<p>Goed informeren</p> <p>Hun betrokkenheid is van belang om de omvorming van het onderwijssysteem te kunnen begeleiden en ondersteunen</p>	<p>Regelmatig informeren</p> <p>Draagvlak is nodig om de noodzaak in te zien van <i>Ontwikkelingsgericht Onderwijs</i> voor de leerlingen en de samenleving</p> <p>Ook kan deze groep ruimte voor verdere ontplooiing bieden</p>

## Strategie

De Taskforce hanteert de volgende strategie om de gestelde doelen te bereiken:

1. Een stichting oprichten en de ANBI-status hiervoor aanvragen bij de Belastingdienst; Bekendheid geven aan het doel van de taskforce door middel van:
  - a. Het opzetten van een website;
  - b. Het inzetten van de media;
  - c. Het organiseren van een startconferentie.
2. Draagvlak creëren door de (direct) betrokkenen te benaderen en (zeer) goed te informeren;
3. Financiering (subsidies of fondsen) zoeken van bijv. Ministerie van OCW, bedrijven, Europees Parlement en VSNU;
4. Benaderen van drie ontwikkelscholen per provincie die hun onderwijsorganisatie met ingang van augustus 2021 conceptueel willen ombouwen naar ontwikkelingsgericht onderwijs; Beginnen met scholen die hiermee al een eind op weg zijn. De ombouw zal minstens zeven jaar in beslag nemen. Hiervoor is extra financiering nodig en wellicht ook een experimentele status. De 36 ontwikkelscholen dienen als leidraad voor een verantwoorde landelijke stelselherziening. Tijdens de ombouwperiode kan een wet op ontwikkelingsgericht onderwijs worden voorbereid uiteindelijk leidend tot inclusief onderwijs.<sup>15</sup>
5. Grondige omvorming van het onderwijsstelsel. Fundamentele aanpassingen in het perspectief van ontwikkelingsgericht onderwijs blijken nodig op het niveau van ons nationaal beleid, maar ook op het niveau van de school en de diverse groepen. Dit moet leiden tot een duurzaam ontwikkelingsgericht onderwijssysteem.

<sup>15</sup> Berg, 2020.

---

Een fundamenteel inhoudelijke en onderwijs-pedagogische transitie is een vereiste om:

- ⇒ het grote aantal summatieve toetsen en de daarop gebaseerde selectieprocedures te verminderen;
- ⇒ de buitenschoolse groepsverbanden (schaduwonderwijs en de tienerschool) terug te dringen;
- ⇒ een basisvoorziening voor kinderen van 0 tot 18 jaar in te richten;
- ⇒ elk kind recht op onderwijs te geven vanaf 2,5 jaar;
- ⇒ het schoolse onderwijs te combineren met maatschappelijke participatie;
- ⇒ maatwerkdiploma's te ontwikkelen op basis van certificaten met civiel effect.

Iedereen is welkom in Ontwikkelingsgericht Onderwijs waarin autonomie wordt gerespecteerd.<sup>16</sup>

---

## Voorwaarden

De Taskforce kan zijn activiteiten pas volledig ontplooien als:

- Voldoende draagvlak aanwezig is van de direct betrokkenen en de betrokkenen;
- De activiteiten van de taskforce worden gefinancierd;
- Scholen bereid zijn hun onderwijsorganisatie om te vormen naar ontwikkelingsgericht onderwijs.

## Potentiële samenwerkingspartners Taskforce

De volgende samenwerkingspartners zijn of worden onder meer benaderd:

- PO- en VO-raad;
- NIVOZ;
- Defence for Children;
- *Beweging naar inclusiever onderwijs* met Dolf van Veen met zijn Nederlands Centrum Onderwijs en Jeugdzorg (NCOJ); startconferentie: 12-02-2020;
- Het Pact van het Onderwijs (VO-raad);
- de ANBI-stichting Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden;
- het Kinderrechtencollectief;
- Ouderorganisaties, als Ouders & Onderwijs en Balans.

## Beloningsbeleid

De leden van het bestuur ontvangen een vergoeding van gemaakte kosten in de uitoefening van hun werkzaamheden als bestuurder. Deze onkosten worden vergoed op vertoon van bewijsstukken. Daarnaast hebben de bestuursleden recht op een niet bovenmatige vergoeding voor het voorbereiden en bijwonen van een bestuursvergadering (vacatiegeld).

De leden van de voortrekkersgroep of Taskforce-werkgroepen ontvangen op vertoon van bewijsstukken een vergoeding van de gemaakte kosten in de uitoefening van deze werkzaamheden.

---

<sup>16</sup> Berg, 2020; Bransen, 2019; Drummen, 2019.





Daarnaast ontvangen zij een vrijwilligersvergoeding voor het voorbereiden en bijwonen van een vergadering.

Het beloningsbeleid is erop gericht de medewerkers te belonen volgens maatstaven die maatschappelijk aanvaardbaar en verantwoordelijk zijn en die passen bij de status van een algemeen nut beogende instelling.

## Literatuur

- Berg, van den D. (2018). *Utopia: naar ander onderwijs. Document voor de toekomst*. Oud-Turnhout / 's-Hertogenbosch: Gompel & Svacina.
- Berg, van den D. (2019). *Naar onderwijs in blauw. Aan de vanzelfsprekendheden voorbij*. Oud-Turnhout / 's-Hertogenbosch: Gompel & Svacina.
- Berg, van den D. (2020). *De toekomst van ons onderwijsstelsel*. Essay. Oud-Turnhout/'s-Hertogenbosch: Gompel & Svacina.
- Bos, D.J. (1984). *Blijven zitten met zittenblijven?* Harlingen: Flevo-druk.
- Boxtel, H. van, & Roelofs, J. (1987). De hordenloop van de begaafde onderpresteerder. *Didactief*, 17(3), 10-13.
- Bransen, J. (2019). *Gevormd of vervormd? Een pleidooi voor ander onderwijs*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Doornbos, K. (1969). *Opstaan tegen het zittenblijven*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Doornbos, K., & Stevens, L.M. (red.) (1987). *De groei van het speciaal onderwijs. Analyse van historie en onderzoek*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Doornbos, K., & Stevens, L.M. (1988). *De groei van het speciaal onderwijs. Beeldvorming over beleid en praktijk*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden. Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Drummen, J. (2019). *Catharsia*. Stichting Onderwijs Midden-Limburg.
- Groot, A.D. de (1966). *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Heer, W. de (2017) *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs. Onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*. Dissertatie. Universiteit Leiden, Leiden, Nederland.
- 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.
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *De staat van het onderwijs 2019*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Kalyuga, S., Ayres, P., Chandler, P., & Sweller, J. (2003). The expertise reversal shift. *Educational Psychologist*, 38, 23-31.
- Kohnstamm, P. (1963; 1<sup>e</sup> druk 1929). *Persoonlijkheid in wording* (4<sup>de</sup> druk). Haarlem: Tjeenk Willink.
- Licht, P. (1982). *Differentiatie binnen klasverband voor natuurkunde. Een onderzoek in de leerjaren 3 HAVO-VWO en 2 MAVO-HAVO-VWO*. Dissertatie. Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Meijnen, G.W. (2013). Opstaan tegen zittenblijven: om moe van te worden. *Pedagogische Studiën*, 90, 89-95.
- Mooij, T. (1979). *Problemanalyse van het voortijdig schoolverlaten in het lbo, mavo, havo en vwo*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.
- Mooij, T. (1991). *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Mooij, T. (1994). Begaafd in groep 1/2. Omgaan met (hoog)begaafde kinderen (1). *Het Jonge Kind*, 22, 102-106.
- Mooij, T. (2009). *Beginkenmerken en Pedagogisch-Didactische Kern Structuur®: Handleiding voor scholen en leerkrachten in het Primair Onderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Mooij, T. (2016a). Onderwijsdifferentiatie en leerlingproblemen in Nederland, 1916-2015. Review van problemanalyses, 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., & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten. Advies*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- 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.
- Nijhof, W.J. (1981). *Interne differentiatie als een innovatie*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Oudenhoven, J.P.L.M. van (1983). *Onderwijsongelijkheid en evaluatieve feedback*. Apeldoorn: Van Walraven.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York: Dutton.
- Tak, J.A., Bosch, J.D., Begeer, S. & Albrecht, G. (red.). (2016). *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen en adolescenten*. Utrecht, Nederland: De Tijdstroom.
- US Department of Health, Education and Welfare (1973). *Positive approaches to dropout prevention*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Vuuren, D. van, & Wiel, K. van der (2015). *Zittenblijven in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Centraal Planbureau.