Beginkenmerken en Pedagogisch-Didactische Kern Structuur®

Handleiding voor scholen en leerkrachten in het Primair Onderwijs

Prof. dr. Ton Mooij

December 2009

Radboud Universiteit, ITS Nijmegen (t.mooij@its.ru.nl)

Open Universiteit, Celstec (ton.mooij@ou.nl)
Inhoudsopgave:

1 Inleiding .....................................................................................................................................3

2 Bepaling van beginkenmerken bij intrede in het Primair Onderwijs ........................................3
   2.1 Screening van beginkenmerken van het (bijna) vierjarige kind................................................3
   2.2 Vragenlijst beginkenmerken kind bij intrede in de basisschool................................................4
   2.3 Normscores beginkenmerken kind (scoring door ouders en leerkrachten)................................6
   2.4 Mogelijke verschillen in waarneming of ook scoring tussen ouders en leerkracht ............6
   2.5 Vergelijking, dialoog en mogelijke extra diagnostiek in de beginsituatie .................................6
   2.6 Indicator van hoogbegaafdheid................................................................................................7
   2.7 Beginkenmerken, observatie en diagnostiek in de eerste schoolmaanden ............................8
   2.8 Beginkenmerken als start van een pedagogisch-didactische kernstructuur® .....................8

3 Een pedagogisch-didactische kernstructuur (PDKS®)........................................................................9
   3.1 Continue stimulering, observatie, evaluatie en diagnostiek in de schoolpraktijk ......................9
   3.2 Hoge score beginkenmerk en instap in een competentiegebied: voorbeelden .......................10
   3.3 Midden of lage score op een beginkenmerk en instap in een competentiegebied ....................14
   3.4 Diagnostiek van sociale leerprocessen en vorderingen ..........................................................15
      3.4.1 Beginkenmerk ‘sociaal-communicatief niveau’ (ouders, leerkracht).................................15
      3.4.2 Schoolgedragsbeoordelingslijst (Schobl-R) ..................................................................16
      3.4.3 VISEON .................................................................................................................18
      3.4.4 Overige instrumentatie ..................................................................................................18
      3.4.5 Systematiek van ‘sociaal gedrag’ in de PDKS®, groep 1 - 8 ........................................20
   3.5 Diagnostiek van algemeen cognitieve leerprocessen en vorderingen ....................................21
      3.5.1 Beginkenmerk ‘algemeen cognitief niveau’ (ouders, leerkracht)......................................21
      3.5.2 Toetsen en tests onderbouw (Ruimte en tijd) .................................................................21
      3.5.3 Studievaardigheden resp. entreetoetsen studievaardigheden .........................................22
      3.5.4 Techniek .......................................................................................................................23
      3.5.5 Eindtoets basisonderwijs ............................................................................................23
      3.5.6 Systematiek van algemeen cognitief in de PDKS®, groep 1 - 8 ......................................24
   3.6 Diagnostiek van (cognitieve) taalprocessen en vorderingen ...................................................25
      3.6.1 Beginkenmerk ‘taalniveau’ (ouders, leerkracht) .............................................................25
      3.6.2 Taal als competentiegebied ..........................................................................................25
      3.6.3 Tabel ‘Taal’ met specificaties van concepten in relatie tot diagnostiek en toetsing ............26
      3.6.4 Taaltoetsen (Nederlands) ............................................................................................26
      3.6.5 Schema van Cito Toetsen Leerlingvolgsysteem taal (Nederlands), groep 1 - 8 ..........28
      3.6.6 Taaltoetsen (Engels) ....................................................................................................29
      3.6.7 Schema van Cito Toetsen Leerlingvolgsysteem taal (Engels), groep 1 - 8 ...................29
   3.7 Diagnostiek van (cognitieve) rekenprocessen en vorderingen ..............................................29
      3.7.1 Beginkenmerk ‘rekenniveau’ (ouders, leerkracht) ..........................................................29
      3.7.2 Rekenen / wiskunde als competentiegebied inclusief rekentoetsen (Cito) .....................30
      3.7.3 Schema van Cito Leerlingvolgsysteem rekenen-wiskunde, groep 1 - 8 ........................31
3.8 Diagnostiek van senso-motorische processen en vorderingen ..................................................32
  3.8.1 Beginkenmerk ‘senso-motorisch niveau’ (ouders, leerkracht) .............................................32
  3.8.2 Motoriek als competentiegebied ....................................................................................32
  3.8.3 Schema van (senso-)motoriek, groep 1 - 8.................................................................33

3.9 Diagnostiek van emotioneel-expressieve processen en vorderingen .......................................34
  3.9.1 Beginkenmerk ‘emotioneel-expressief niveau’ (ouders, leerkracht) ................................34
  3.9.2 Emotioneel-expressieve vaardigheden als competentiegebied ..........................................34
  3.9.3 Schema van emotioneel-expressieve vaardigheden, groep 1 - 8.....................................36

3.10 Diagnostiek van onderwijsgedrag / -motivatieprocessen en vorderingen ...............................37
  3.10.1 Beginkenmerk ‘onderwijsgedrag / -motivatie niveau’ (ouders, leerkracht) .....................37
  3.10.2 Onderwijsgedrag en –motivatie als competentiegebied ..................................................37
  3.10.3 Schema van onderwijsgedrag en –motivatie, groep 1 - 8...............................................39

4 Landelijke niveaubepaling en ondersteuning van de schoolpraktijk ........................................40
  4.1 Enkele pedagogisch-didactische begrippen ............................................................................40
  4.2 Samenhang tussen diagnostiek, curriculum en beoordeling van leervorderingen ...............40
  4.3 Digitale ondersteuning bij didactisch analyseren, handelen en registreren .......................41
  4.4 Assistentie bij diagnostiek en plaatsing van tussentijds instromende leerlingen ...............41

Referenties .....................................................................................................................................41
1 Inleiding

Kinderen worden in basisscholen veelal in leeftijdsgroepen ingedeeld. Dit blijkt ook in de organisatie van onderwijsinhoud in de schoolboeken. De beoordeling van leervorderingen gebeurt dan veelal op grond van vergelijking van leerprestaties in een groep, klas of leeftijdsgroep. Er zijn in zo’n situatie steeds leerlingen die ten opzichte van leeftijdgenoten heel goed of juist slecht presteren. Dit leidt bij deze ‘relatief afwijkende leerlingen’ vaak tot demotivatie, gerichtheid op andere activiteiten, en ‘onderpresteren’. Differentiatie tijdens de les voor deze leerlingen vindt plaats ten opzichte van de gemiddelde leervorderingen van een leeftijdsgroep. Dus niet vanuit de aanvankelijke mogelijkheden van het (individuele) kind.

In veel wetenschappelijk onderzoek wordt aangetoond dat zo’n onderwijsinrichting problemen schept voor cognitief hoogbegaafde leerlingen (zie Baroody, 1993; Gallagher, 1975, 2003; Hoogeveen et al., 2005; Mooij et al., 2007). Bij jonge, cognitief hoogbegaafde kinderen in groep 1 kunnen al met elkaar samenhangende motivationele, cognitieve en sociale problemen ontstaan die verband houden met de inrichting van het onderwijs. Een vergelijkbaar proces wordt ook vastgesteld bij leerlingen die afwijken naar de onderzijde van het begaafheidsgemiddelde (Collier, 1994; Hermans, 1979, 1980; Mooij & Smeets, 2009).

In de hier voorgestane pedagogiek en didactiek wordt elk kind, per ontwikkelings- of competentiegebied, adequaat gesteund in ontwikkeling (Kohnstamm, 1963; Mooij, 1991a, 1991b, 2004; Parkhurst, 1922, 1985; Van Dijk, 1990; Starren, Bakker, & Van der Wissel, 1988). Dit is ook conform de vigerende onderwijswetgeving. De praktische consequentie is dat het onderwijsaanbod in elke groep of klas steeds adequaat dient te zijn afgestemd op de werkelijke (begin)kenmerken van de aanwezige leerlingen. Leerpsychologisch dient elk kind in school steeds iets boven het eigen niveau te kunnen leren, deels volgens eigen voorkeuren en eigen regulatie (bijvoorbeeld keuze uit diverse gelijkwaardige activiteiten of taken, of de volgorde daarin). Dit vereist doorlopend een helder inzicht in relevante diagnostische ontwikkelings- en leerniveaus en in individuele leerprocessen en -effecten.

Praktische realisatie hiervan vraagt ten eerste om vaststelling van de beginkenmerken van leerlingen. Dit rond het begin van de basisschool maar ook bij tussentijdse instroom vanuit een andere basisschool. Ten tweede dient het feitelijke speel- en leeraanbod te zijn georganiseerd op deze individuele beginkenmerken, in een flexibeler en adequater vorm dan gebruikelijk. Deze twee onderwerpen, de invullingen ervan in de onderwijspraktijk, en de meting van effecten hiervan op hoogbegaafde leerlingen, vormen de kern van het onderzoek en de instrumentatie in het ‘Project Leonardo Onderwijsbewijs’.

2 Bepaling van beginkenmerken bij intrede in het Primair Onderwijs

2.1 Screening van beginkenmerken van het (bijna) vierjarige kind

In onderzoek bij 966 vierjarigen werden in een vragenlijst kenmerken van een kind gescroond in vergelijking met andere kinderen (Mooij & Smeets, 1997). De ouders deden dit bij schoolintrede van hun kind; de leerkracht in groep 1 deed dit na een of twee schoolmaanden van het kind. In latere toepassingen (Mooij, 2000, 2007) werden ook resultaten van screening verkregen van leid(st)ers van peuterspeelzalen. De afzonderlijke itemscores worden omgezet in zeven schaalcores betreffende niveaus van: sociaal-communicatief functioneren, algemeen cognitieve kenmerken, taal, (voorbereidend) rekenen, senso-motoriek, emotioneel-expressief gedrag, en verwacht onderwijsgedrag ofwel schoolmotivatie. De schalen zijn gecontroleerd op betrouwbaarheid en validiteit. Het instrument telt in totaal 28 items: zie paragraaf 2.2.
2.2 Vragenlijst beginkenmerken kind bij intrede in de basisschool

Invullen s.v.p.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Naam van het kind:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Datum vandaag:</td>
</tr>
<tr>
<td>Geboortedatum van het kind:</td>
</tr>
<tr>
<td>Jongen of meisje?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Wilt u het goede antwoord omcirkelen s.v.p.?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Spreektaal thuis?</th>
<th>Nederlands / meestal anders, nl.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tot welke groep behoren de ouders?</td>
<td>Nederlands / één ouder niet-Nederlands / beiden niet-Nederlands</td>
</tr>
<tr>
<td>Bijzonderheden van het kind:</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Datum eerste schooldag van het kind:</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>In vergelijking met leeftijdgenoten, is een kenmerk van het kind:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Spelen met leeftijdgenoten</td>
</tr>
<tr>
<td>Omgaan met leeftijdgenoten</td>
</tr>
<tr>
<td>De omgeving precies willen kennen</td>
</tr>
<tr>
<td>Kunnen begrijpen</td>
</tr>
<tr>
<td>Zelfstandig iets uitzoeken</td>
</tr>
<tr>
<td>Diepgang in interesses</td>
</tr>
<tr>
<td>Naar betekenis van woorden vragen</td>
</tr>
<tr>
<td>Moeilijke woorden willen begrijpen</td>
</tr>
<tr>
<td>In goede zinnen praten</td>
</tr>
<tr>
<td>Interesse in letters/lezen</td>
</tr>
<tr>
<td>Indien 'meer': leest het? nee (0) / ja (1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Interesse in letters/schrijven</td>
</tr>
<tr>
<td>Indien 'meer': schrijft het? nee (0) / ja (1)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item</th>
<th>minder</th>
<th>iets minder</th>
<th>even veel</th>
<th>iets meer</th>
<th>meer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>tellen (één, twee, drie, enzovoorts)</td>
<td>-1-</td>
<td>-2-</td>
<td>-3-</td>
<td>-4-</td>
<td>-5-</td>
</tr>
<tr>
<td>vergelijken (grootte, lengte)</td>
<td>-1-</td>
<td>-2-</td>
<td>-3-</td>
<td>-4-</td>
<td>-5-</td>
</tr>
<tr>
<td>optellen</td>
<td>-1-</td>
<td>-2-</td>
<td>-3-</td>
<td>-4-</td>
<td>-5-</td>
</tr>
<tr>
<td>interesse in getallen/cijfers indien 'meer': rekent het? nee (0) / ja (1)</td>
<td>-1-</td>
<td>-2-</td>
<td>-3-</td>
<td>-4-</td>
<td>-5-</td>
</tr>
<tr>
<td>puzzelen</td>
<td>-1-</td>
<td>-2-</td>
<td>-3-</td>
<td>-4-</td>
<td>-5-</td>
</tr>
<tr>
<td>tekenen</td>
<td>-1-</td>
<td>-2-</td>
<td>-3-</td>
<td>-4-</td>
<td>-5-</td>
</tr>
<tr>
<td>knutselen</td>
<td>-1-</td>
<td>-2-</td>
<td>-3-</td>
<td>-4-</td>
<td>-5-</td>
</tr>
<tr>
<td>nauwkeurig werken</td>
<td>-1-</td>
<td>-2-</td>
<td>-3-</td>
<td>-4-</td>
<td>-5-</td>
</tr>
<tr>
<td>interesse in versjes/liedjes</td>
<td>-1-</td>
<td>-2-</td>
<td>-3-</td>
<td>-4-</td>
<td>-5-</td>
</tr>
<tr>
<td>interesse in muziek</td>
<td>-1-</td>
<td>-2-</td>
<td>-3-</td>
<td>-4-</td>
<td>-5-</td>
</tr>
<tr>
<td>toneel spelen</td>
<td>-1-</td>
<td>-2-</td>
<td>-3-</td>
<td>-4-</td>
<td>-5-</td>
</tr>
<tr>
<td>open, spontaan zijn</td>
<td>-1-</td>
<td>-2-</td>
<td>-3-</td>
<td>-4-</td>
<td>-5-</td>
</tr>
<tr>
<td>plotselinge ideeën uitvoeren</td>
<td>-1-</td>
<td>-2-</td>
<td>-3-</td>
<td>-4-</td>
<td>-5-</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Onderwerp:</th>
<th>Informatie:</th>
<th>Te doen:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
2.3 Normscores beginkenmerken kind (scoring door ouders en leerkrachten)


_Tabel: Normscores beginkenmerken kind via scoring door ouders en leerkrachten (N=966)_

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sociaal-communicatief niveau</td>
<td>3.1</td>
<td>2.9</td>
<td>3.3</td>
<td>3.0</td>
<td>3.2</td>
<td>2.9</td>
<td>3.1</td>
<td>2.9</td>
<td>3.1</td>
<td>3.0</td>
<td>3.2</td>
<td>3.1</td>
<td>3.0</td>
<td>3.2</td>
</tr>
<tr>
<td>Geslachts niveau</td>
<td>3.1</td>
<td>2.9</td>
<td>3.3</td>
<td>3.0</td>
<td>3.2</td>
<td>2.9</td>
<td>3.1</td>
<td>2.9</td>
<td>3.1</td>
<td>3.0</td>
<td>3.2</td>
<td>3.1</td>
<td>3.0</td>
<td>3.2</td>
</tr>
<tr>
<td>Taal niveau</td>
<td>3.1</td>
<td>2.9</td>
<td>3.3</td>
<td>3.0</td>
<td>3.2</td>
<td>2.9</td>
<td>3.1</td>
<td>2.9</td>
<td>3.1</td>
<td>3.0</td>
<td>3.2</td>
<td>3.1</td>
<td>3.0</td>
<td>3.2</td>
</tr>
<tr>
<td>Gedrag niveau</td>
<td>3.1</td>
<td>2.9</td>
<td>3.3</td>
<td>3.0</td>
<td>3.2</td>
<td>2.9</td>
<td>3.1</td>
<td>2.9</td>
<td>3.1</td>
<td>3.0</td>
<td>3.2</td>
<td>3.1</td>
<td>3.0</td>
<td>3.2</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| Motorische en emotioneel-expressieve begaafdheid, en gerichtheid op of motiveerdheid voor onderwijs(situaties).

2.4 Mogelijke verschillen in waarneming of ook scoring tussen ouders en leerkracht

In vergelijking met de leerkracht in groep 1 hebben ouders langer, en in meer verschillende situaties, ervaring met het sociale, emotionele en cognitieve gedrag van het kind. Hetgeen overigens niet vanzelfsprekend inhoudt dat zij dit gedrag ‘juister’ waarnemen dan dat de leerkracht dit ziet. De leerkracht neemt het kind in een andere situatie waar, in een groep met veel andere kinderen tegelijk. Het functioneren in een grote groep kinderen gaat het ene kind gemakkelijk af, terwijl het andere kind zich erdoor geremd voelt. Ook de niveaus in spelen en leren, inclusief die van de materialen en werkwijzen, zijn essentieel in de motivatie en het schools gedrag van een kind. In dit opzicht leert ervaring in de schoolpraktijk dat jonge (cognitief) hoogbegaafde kinderen zeer sensitief kunnen zijn voor de sociale aspecten van het groepsgebeuren. In hun gedrag kunnen zij dan extreem worden gestimuleerd dan wel geremd.

2.5 Vergelijking, dialoog en mogelijke extra diagnostiek in de beginsituatie

De screening van beginkenmerken van een (bijna) vierjarig kind vanuit diverse invalshoeken zoals bijvoorbeeld peuterspeelzaal, ouders, en leerkracht, biedt handvatten voor een zorgvuldige introductie en verdere ondersteuning van elk kind in de basisschool. Via vergelijking van de inschattingen van bijvoorbeeld de peuterspeelzaalleid(st)er, de ouders en de leerkracht kan de communicatie tussen ouders en school over het kind worden verhelderd en gestructureerd. Dit mede ter 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.

Bij leerlingen die op een of meer normscores in de hoogste categorie ofwel (bijna) 5 1.0 scoren, dient verdere diagnostiek in de vorm van schoolse vorderingentoetsen en soms ook persoonlijkheids tests plaats te vinden. Met name de cognitief hoogbegaafde leerlingen dienen op of boven hun feitelijke ontwikkelingsniveaus te kunnen functioneren opdat zij gemotiveerd worden tot spelen en leren.
2.6 Indicatoren van hoogbegaafdheid

Het is niet altijd eenvoudig vast te stellen of een kind ‘hoogbegaafd’ is. In deze handleiding worden vijf mogelijke informatiebronnen gehanteerd ter indicering van hoogbegaafdheid. De indicatoren bij 1 en 2 zijn in dit onderzoek de meest belangrijke als criterium ter indicatie van hoogbegaafdheid van een leerling.

1. Gebruik van de normscores op de lijst beginkenmerken primair onderwijs
Een eerste indicator ten behoeve van de bepaling of een vierjarig kind hoogbegaafd is, 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 par. 2.3). Een kind dat óf via de ouders, óf via de leerkracht, óf via de peuterspeelzaal, óf via combinaties van deze personen, op een of meer competentiegebieden in de vragenlijst beginkenmerken (vrijwel) steeds de score 5 heeft gekregen, wordt geïndiceerd als ‘hoogbegaafd’ op het betreffende ontwikkelings- of competentiegebied. Bij twee of meer competentiegebieden geldt dit overeenkomstig.

2. Bepaling hoogbegaafdheid via een (persoonlijkheids)test
Vóór schoolintrede van een kind in de basisschool, oftewel tijdens de schoolloopbaan, kan een persoonlijkheidsonderzoek worden verricht met behulp van gestandaardiseerde diagnostiek. Dergelijk onderzoek resulteert in specifieke testscores wat betreft kenmerken van een of meer soorten begaafdheden van het kind. De informatie over bijvoorbeeld cognitieve begaafdheid is dan beschikbaar via de uitslag van een psychologische test zoals bijvoorbeeld de WISC-R of SON. Veelal bestaan hierbinnen onderverdelingen zoals ‘verbaal IQ’, ‘performaal IQ’, en ‘totaal IQ’. In het algemeen wordt ter indicering van (cognitieve) hoogbegaafdheid een ondergrens van 130 gehanteerd wat betreft de score op verbaal IQ of totaal IQ. Er zijn vele andere instrumenten beschikbaar die betrekking hebben op gestandaardiseerde vaststelling van sociale, emotionele of andere competentiegebieden.

3. Groepen 1 – 8: beste presteerders, niet versneld ofwel geen leerjaar overgeslagen
Dit zijn leerlingen die in een qua leeftijd even oude (instructie)groep leerlingen functioneren. De leerlingen die in zo’n groep op cognitieve toetsen wat betreft taal of rekenen in de hoogste categorie (bijv. A) scoren van een landelijk genormeerd leerlingvolgsysteem (zoals het CITO-LVS), worden geïndiceerd als cognitief hoogbegaafd.

4. Groepen 1 – 8: een of meer leerjaren versneld, gemiddelde presteerders
Dit zijn leerlingen die onderwijs volgen op een, gezien hun leeftijd, hoger niveau dan de meesten van hun leeftijdsgenoten. Zij functioneren een of meer leerjaren hoger, dus op een hoger instructieniveau, dan hun leeftijdsgenoten. Bijvoorbeeld: een leerling die in taal en rekenen qua leeftijd in groep 3 zou zitten, maar twee instructie- of leeftijdsgroepen is versneld en nu op het niveau van de reguliere groep 5 (volgens CITO LVS) een B, C of D scoort op taal- en rekenoefeningen. Zo’n leerling wordt ook geïndiceerd als cognitief hoogbegaafd.

5. Groepen 1 – 8: hoogbegaafde ondernlsteerders
Hier gaat het om een leerling waarvan óf de ouder(s), óf de school, óf ouders en school, van mening zijn dat de leerling cognitief hoogbegaafd is. Hij of zij zou als een cognitief hoogbegaafde leerling kunnen presteren, maar dit komt om mogelijk diverse redenen in school niet tot uiting. Het weer laten functioneren van zo’n leerling vereist een aparte aanpak (Butler-Por, 1987; Mooij, 1991). Deelname aan een Leonardogroep of –klas kan van zo’n aanpak onderdeel uitmaken, maar eist veelal ook specifieke sociale of pedagogische steun.
2.7 Beginkenmerken, observatie en diagnostiek in de eerste schoolmaanden

De informatie uit de screening van beginkenmerken van een kind kan in de eerste schoolmaanden worden aangevuld met observatie van het kind door de leerkracht en verdere diagnostiek van het kind in de groepssituatie. In scholen bestaan hiervoor uiteenlopende praktijken. Een hulpmiddel kan bijvoorbeeld zijn het werken met het 'Curriculum schoolrijpheid' volgens Dumont en Kok (1979). Dit curriculum betreft een vrij compleet observatie- en praktijkgericht curriculum dat integraal van toepassing is voor de groepen 1-3. Ter nadere exploratie of verificatie kunnen ook (onderdelen van) gestandaardiseerde beoordelingsinstrumenten, het CITO-leerlingvolgsysteem of een andere landelijk genormeerde systematiek, een plaats krijgen. Steeds worden zoveel mogelijk betrouwbare, valide en landelijk genormeerde indicatoren benut ter fundering van praktisch bruikbare materialen en werkwijzen in het curriculum. Dit ter directe en verantwoorde inrichting van de dagelijkse leerprocessen, ter stimulering van de ontwikkeling van elk kind in groepsverband.

2.8 Beginkenmerken als start van een pedagogisch-didactische kernstructuur

Aldus dient de vaststelling van beginkenmerken van elke intredende leerling in de basisschool via ouders, leid(st)er van een peuterspeelzaal, en leerkracht in groep 1 diverse doelen. Het gaat om verheldering van de feitelijke beginniveaus in de school, een begin van de dialoog tussen de betrokken opvoeders en onderwijzers, en een zo goed mogelijke positionering van de schoolloopbaan opdat elk kind zich in school optimaal kan blijven ontwikkelen. Dit laatste veronderstelt dat de beschikbare onderwijsstructuur in school deze flexibele ondersteuning per kind kan realiseren. Hier dient een en ander nog als volgt te worden gewijzigd.

De voor het onderwijs relevante ontwikkelings- en leerprocessen dienen te zijn geordend in samenhangende reeksen van leerdoelen die betrekking hebben op bepaalde niveaus van vaardigheden. De niveaubepaling dient te gebeuren op diagnostisch betrouwbare, valide wijze, met inbegrip van uitdrukking van scores of resultaten in landelijk genormeerde indicatoren. De ordening van deze leerdoelen in leerdoelen schema's ondersteunt het didactisch handelen en leren van leerlingen, leerkrachten en externe professionals (bijvoorbeeld vanuit de jeugdgezondheidszorg) in scholen. Ook wordt de dialoog en samenwerking met ouders concreet ingericht en evalueerbaar. Deze systematiek is generaliseerbaar over scholen en kan onder andere worden benut ter verantwoording en specificatie van feitelijke leerwinsten die leerlingen in de school opdoen.

In een school indiceren de genoemde leerdoelordeningen specifieke speel- en leerstofniveaus die verschillend per leerling of groep(leerlingen) kunnen worden uitgedrukt in diverse soorten leerobjecten. Dit zijn bijvoorbeeld bepaalde leermaterialen, gekoppelde instructie- en didactische werkwijzen, specifieke (re) diagnostiek, en bepalingen van leervorderingen. Specifieke combinaties van enerzijds leerdoelen annex genormeerde toetsniveaus en anderzijds in het curriculum relevante leermaterialen en werkwijzen vormen steeds specifieke leerarrangementen voor individuele leerlingen, groepjes leerlingen, of groepen leerlingen.

3 Een pedagogisch-didactische kernstructuur (PDKS®)

3.1 Continue stimulering, observatie, evaluatie en diagnostiek in de schoolpraktijk

In het bovengenoemde onderzoek bij vierjarige kinderen in het basisonderwijs is gebleken dat vierjarige kinderen, per competentiegebied, al zes jaar in ontwikkelingsniveau kunnen verschillen (Mooij & Smeets, 1997). In de gebruikelijke, op leeftijd gebaseerde groepering van leerlingen in scholen en de hierop aansluitende CITO-leerlingvolgsystematiek is de hiervoor benodigde mate van differentiatie in leerprocessen annex beoordeling van leervorderingen van een leerling veelal niet gerealiseerd. Leerpsychologisch en pedagogisch-didactisch is dit echter wel vereist ter inrichting van verantwoorde leerprocessen voor met name de minst-begaafde en ook de meest begaafde leerlingen in elke groep of klas (zie bijvoorbeeld Byrne, 1998; Collot d’Escery-Koenigs, 1998; De Groot, 1966; Dekker et al., 2000; Fransen, 1988; Hermanns, Öry, & Schrijvers, 2005; Inspectie van het onderwijs, 2005; Mönks & Ypenburg, 1987; Mooij, 1994a, 1994b; Simons et al., 2000; Skinner, Bryant, Coffman, & Campbell, 1998).

In de eerste schoolmaanden van het primair onderwijs kan sociaal en emotioneel probleemgedrag van een cognitief hoogbegaafd kind daarom al een uitdrukkelijk (negatieve) reactie zijn op de te geringe niveaus en kwaliteiten van het speel-/leeraanbod in de groep (Colangelo et al., 2004; Driessen et al., 2007; Durkin, 1966; Mooij, 1994c, 1995a, 1995b). Maar ook cognitief hoogbegaafde leerlingen kunnen onderling nog aanzienlijk van elkaar verschillen op cognitieve of andere competentiegebieden. Daarom is het nodig per competentiegebied de ontwikkeling per kind op systematische wijze zichtbaar te maken, vanaf het schoolbegin en gedurende de verdere schoolloopbaan. Transparantie is nodig ten opzichte van de eigen begincompetenties, ten opzichte van een groepje of een (Leonardo-)groep of -klas, een jaarlaag, de locatie of school, of een specifieke categorie leerlingen of een landelijke leeftijdscategorie in een bepaald onderwijstype. Ondersteuning bij de praktische werkwijzen en berekeningen kan in dit verband worden geboden door de in par. 2.8 gedefinieerde pedagogisch-didactische kernstructuur ofwel PDKS®.


In Figuur 1 op de volgende pagina wordt de ordening van zeven competentiegebieden in het prototype van de PDKS® weergegeven. De screen dump illustreert een onderdeel van het softwareprogramma waarin de PDKS® is opgenomen. De zeven competentiegebieden sluiten direct aan op de zeven beginkenmerken van leerlingen zoals die door ouders en groepsleerkracht vóór en na de intrede van een circa vierjarig kind zijn gescreeend.
3.2 Hoge score beginmerk en instap in een competentiegebied: voorbeelden

Voorbeelden van de werkwijze met een leerling met een hoge score (circa 5) op de screening met het beginmerk rekenen-wiskunde worden gegeven in deze paragraaf. In Figuur 2 (zie volgende pagina) wordt het concept wat betreft het beginmerk rekenen-wiskunde in de rechthoek of het blok geheel links weergegeven. Vanuit dit beginmerk verwijst een tak met reken-wiskunde begrippen naar boven. Deze reeks begrippen indiceert het begin van een bepaalde, op een inhoudelijk curriculum gebaseerde methodiek (in dit geval een methodiek van het Freudenthal Instituut). De tak naar beneden is het startpunt van landelijk genormeerde toetsing (in dit geval Cito Ordenen jongste kleuters, gevolgd door Cito Ordenen oudste kleuters, enzovoorts).
Ten aanzien van een (potentieel) cognitief hoogbegaafd kind met een score van (bijna) 5 op beginkenmerk rekenen-wiskunde kunnen nu diverse aanpakken worden gevolgd. Ten eerste een aanpak waarbij elke leerling met zo’n score ‘vooruit wordt getoetst’ met – in dit geval – de kern van de schoolevaluatie toetsen of curriculumonderdelen in de Freudenthal-methode en aanvullend de Cito-toets Ordenen jongste kleuters: zie bovenstaande Figuur 2. Hierbij dient de leerkracht de relevantie in termen van overlap tussen de inhoudelijke curriculummethodiek en de Cito-toetsen in te schatten. (Een dergelijke overlap is niet eenduidig via empirisch onderzoek vastgesteld, hetgeen zorgt voor een systematisch en ernstig onderwijsprobleem wat betreft vrijwel elke inhoudelijke onderwijsmethodiek en hiervoor mogelijk relevante Cito-toets.) Indien de leerling bij het vooruit toetsen tenminste 80% goed scoort, en bij Cito Ordenen jongste kleuters tenminste A scoort, kan deze leerling versneld door naar ‘vooruit toetsen’ met een serie volgende schoolevaluaties uit het Freudenthal curriculum en de Cito-toets Ordenen oudste kleuters (met weer controle via inschatting van relevantie door de leerkracht). Indien ook hier weer (grotendeels) tenminste 80% goed is, en de Cito-toets weer A wordt gescoord, kunnen volgende schoolevaluaties en mogelijk relevante Cito-toetsen aan bod komen, enzovoorts.

Een tweede mogelijke aanpak bij schoolintrede van een (potentieel) cognitief hoogbegaafd kind met een score van (bijna) 5 op beginkenmerk rekenen-wiskunde is die waarbij slechts de Cito-toetsen successievelijk worden afgenomen. Hierbij wordt dan wel
verondersteld dat het door de school gewenste speel/leercurriculum in rekenen-wiskunde door deze toetsen voldoende wordt gedekt. Deze tweede werkwijze leidt veelal tot een relatief sneller bepalen van het eigenlijke competentieniveau in rekenen-wiskunde van het kind. Een derde mogelijke werkwijze is die waarin slechts de curriculumgebonden schoolevaluaties worden afgenomen.

In alle drie aanpakken dient het feitelijke ontwikkelingsniveau per kind binnen circa twee maanden na schoolintrede te zijn bepaald.

Onderstaande Figuur 3 geeft een voorbeeld van de eerste aanpak. In een bepaalde school voor primair onderwijs heeft de curriculumbeheerder van de school vijf schoolevaluaties met betrekking tot een eigen methodiek rekenen-wiskunde in de software geplaatst. Deze vijf schoolevaluaties hebben betrekking op speel-/leerstof uit het eerste half jaar in groep 1 (de school noemt deze periode ‘spil 09’; het tweede semester is spil 10, enzovoorts). In onderstaand voorbeeld van Figuur 3 is het beginpunt (helemaal links) hetzelfde beginkenmerk vierjarigen rekenen-wiskunde als in Figuur 2. Rechts daarvan staan in Figuur 3 de vijf schoolevaluaties rekenen-wiskunde in spil 9 resp. spil 10. De curriculumbeheerder van een school kan deze op de eigen school gehanteerde begrippen en de verbindingen daartussen in de software invoeren, verbinden, of wijzigen qua naam en onderlinge volgorde zoals weergegeven in de diverse pijlen, enzovoorts. Onderin de kolom met de vijf schoolevaluaties van spil 9 staat de Cito-toets Ordenen jongste kleuters (vgl. ook Figuur 2).

Figuur 3 – Voorbeeld: schoolgebonden curriculum en landelijke toetsen in rekenen-wiskunde
Een leerkracht of school kan er dus de voorkeur aan geven om een leerling met score 5 op beginkenmerk rekenen-wiskunde ‘vooruit te toetsen’ met zowel (in dit voorbeeld) schoolevaluatieve toetsen als de Cito-toets. Bij gebleken resultaten (vooruit toetsen tenminste 80% goed, Cito A) kan deze leerling door naar vooruit toetsen met schoolevaluaties uit spil 10 (zie Figuur 3). Daarna zijn weer Cito Ordenen oudste kleuters en mogelijk ook weer relevante schoolevaluaties uit het curriculum in spil 11 aan de orde. Een voorbeeld van een didactisch-schematische weergave hiervan staat in Figuur 4. Deze Figuur is zodanig geconstrueerd dat helder wordt dat er keuzen mogelijk zijn: de direct op de intrede aansluitende niveaubepaling vindt plaats of via (slechts) schoolevaluaties, of via (slechts) Cito-toetsen of andere landelijk genormeerde toetsen, of via beide. In het algemeen is benutting van betrouwbare, valide, landelijk genormeerde toetsen aan te bevelen.

Figuur 4 – Drie keuzen: schoolgebonden curriculum en landelijke toetsen rekenen-wiskunde

De bepaling van het actuele beginniveau van een potentieel hoogbegaafde leerling op een bepaald competentiegebied gaat door tot en met het bereiken van het klaarblijkelijke niveau waarop de leerling functioneert. Hij of zij kan vervolgens direct op of iets boven het gediagnosticeerde niveau door met leeractiviteiten rekenen-wiskunde, ter ondervanging van het (gedwongen) onderpresteren inclusief bijbehorende sociale, emotionele en motivationele probleemverschijnselen.
Er kan dus vanaf de eerste schoolmaand(en) in groep 1 aan elke potentieel hoogbegaafde leerling een passend leeraanbod worden gegeven. Dit enerzijds op het feitelijke ontwikkelingsniveau op het betreffende competentiegebied en tevens qua verplichte leerstof samenvattend van karakter (benutten van ‘compacting’). Anderzijds dient het leren van de aldus gediagnosticeerde leerling vanaf het schoolbegin aanvullend te worden gekenmerkt door veel diverse, verrijkende of uitdagende reken-wiskunde suggesties of activiteiten. Belangrijk hierbij is dat twee of meer leerlingen deze activiteiten of projecten zelf kunnen kiezen en uitvoeren (vgl. Förrer et al., 2000). Coaching van hun leerprocessen door de (groeps)leerkracht of andere professionals is wel noodzakelijk. Extra stimulering kan mede via ouders en ook via leerlingen uit andere groepen of klassen gebeuren.

Naarmate de aanvangsdiagnostiek correct is en tevens adequate leeractiviteiten en extra activiteiten e.d. plaatsvinden, zal de potentieel 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 het beste bewijs van de hoogbegaafdheid in taal, rekenen-wiskunde, of beide leervakken. Aangezien de leerstof van het primair onderwijs als zodanig voor een cognitief hoogbegaafde leerling in principe binnen circa een half jaar te doen is, dienen voor zo’n leerling veel extra en andere activiteiten en leerwegen te worden ingezet en benut. Dit natuurlijk afhankelijk van de hoogbegaafdheid. Versneld door de leerstof gaan is hierbij geen probleem als dat met een of meer andere leerlingen in sociaal groep(jes)verband gebeurt (Colangelo et al., 2004; Mooij & Van Berkel, 1992; Mooij & Van Reen, 1991). Hierdoor kunnen de leerlingen elkaar tot steun zijn.

3.3 Midden of lage score op een beginkenmerk en instap in een competentiegebied

Er zijn ook leerlingen die bij de screening op een competentiegebied hoog(begaafd) scoren en op andere competentiegebieden niet, of op geen enkel competentiegebied dat voor school relevant is. Bij deze scores kan onderscheid worden gemaakt naar de meest algemene scores 2, 3 en 4, of de score 1. De scores 2, 3 en 4 wijzen op een score die kenmerkend is voor de relatief grootste (midden)groep leerlingen waarvoor ook het leerstofjaarklassensysteem bedoeld lijkt te zijn. De score 1 wijst op een leerling die mogelijk (sterk) op achter komt in vergelijking met leeftijdgenoten en extra dient te worden ondersteund. De nadere uitwerking van deze relatief lage score gebeurt in een andere context.

Per leerling kunnen dus verschillende beginkenmerkscoren op verschillende competentiegebieden worden behaald. Dit leidt ertoe dat er per leerling verschillende leerarrangementen aan de orde zijn, waarbij het in de dagelijkse groepssituatie mogelijk is leerlingen met vergelijkbare scores in een min of meer homogene groepje samen te laten werken. Dit vereenvoudigt de instructiesituatie in groepsverband en vergemakkelijkt het continue doorstromen naar hogere leerstofniveaus (los van een einmalig moment aan het einde van het schooljaar).

De software waarin de PDKS® is opgenomen, ondersteunt een dergelijk pedagogisch-didactisch handelen binnen de scholen. In dit hoofdstuk worden daarom per onderscheiden competentiegebied enkele belangrijke, in de onderwijspraktijk bruikbare diagnostische tests of toetsen aan de orde gesteld. Enerzijds wordt aldus aangesloten op het prototype van de PDKS®, anderzijds blijft er ruimte voor inbreng vanuit de deelnemende scholen. Er wordt niet gestreefd naar volledigheid of perfectie, maar wel naar het leerpsychologisch, pedagogisch en didactisch (leren) werken met een PDKS® in de eigen school. Dit gebeurt tijdens de training en met behulp van internet en de software DIMS. In het onderzoek Onderwijsbewijs zullen tevens de ontwikkelingen in de scholen en bij de leerlingen worden geëvalueerd.
3.4 Diagnostiek van sociale leerprocessen en vorderingen

3.4.1 Beginkenmerk 'sociaal-communicatief niveau' (ouders, leerkracht)

De instrumentatie, scoring en betekenis van de screening van het beginkenmerk 'geschat sociaal-communicatief niveau' is aan de orde gekomen in hoofdstuk 2. Het is mogelijk dat ouders en leerkracht hier geen aanleiding zien tot nadere explicatie of diagnostiek. Dit zal het vaakst voorkomen. Het is ook mogelijk dat er wel aanleiding is tot nadere diagnostiek. Dan zijn er in directe aansluiting op de resultaten van de screening en de vergelijking tussen de scores vanuit de verschillende invalshoeken diverse mogelijkheden tot nadere diagnostiek. Figuur 5 sluit aan op Figuur 2 en laat zien dat de PDKS® wat betreft sociaal-communicatieve vaardigheden voorlopig onderscheid maakt naar voorschools, beginkenmerken screening bij schoolintrede, schoolgedragsbeoordelingslijst en volginstrument sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit zijn enkele van de diagnostische mogelijkheden die met name door een groepsleerkracht of school kunnen worden benut. De schoolgedragsbeoordelingslijst en het volginstrument sociaal-emotionele ontwikkeling worden onderstaand nader behandeld. Daarnaast zijn er nog andere instrumentaties beschikbaar die eventueel door externe professionals worden ingezet.

Figuur 5 – Pedagogisch-didactische specificaties, competentiegebied sociaal-communicatief
3.4.2 Schoolgedragsbeoordelingslijst (Schobl-R)

De ‘Schoolgedragsbeoordelingslijst’ (Schobl-R) meet diverse aspecten van het sociale schoolgedrag van een kind (zie Bleichrodt, Resing, & Zaal, 1994). De schalen in het instrument kunnen door een leerkracht worden gescroond. Er is sprake van twee onafhankelijke versies (A- en B-versie). In principe is afname van één versie voldoende. De instrumentatie is bedoeld voor afname ten aanzien van kinderen van 4;2 – 11;2 jaar, ongeveer de gehele periode van het primair onderwijs. De instrumentatie is qua betrouwbaarheid en validiteit getoetst. Ook zijn landelijke normgegevens beschikbaar voor jongens en meisjes, en autochtone en allochtone kinderen. De vier factorschalen worden onderstaand in een groot, vet lettertype weergegeven. Er onder volgen de respectievelijke gedragsschalen die via de Schobl-R worden gemeten:

**EXTRAVERSIE:**
- terughoudend
- gesloten
- volgzaam
- zelffunderschattend

**WERKHOUDING:**
- ongehoorzaam
- ongeconcentreerd
- gemakzuchtig
- impulsief

**AANGENAAM GEDRAG:**
- onbehouwen
- egoïstisch
- kil

**EMOTIONELE STABILITEIT:**
- onevenwichtig
- zwaartillend

De voorschriften voor de precieze afname, de betekenis en de diverse normscores zijn opgenomen in de handleiding bij de test. Het gebruik van deze beoordelingstest is geïndiceerd wanneer bij een leerling sprake lijkt van een relatief belangrijke problematiek op de via de test te diagnosticeren, bovenaangeduide gedragsgebieden. De factorschalen extraversie en aangenaam gedrag (met de respectievelijke gedragsschalen) zijn te rangschikken onder de sociale competentie. Emotionele stabiliteit en werkhouding komen naar voren in de relevante paragrafen hieronder.

Naast deze diagnostiek dient, waar geïndiceerd, steeds ook sprake te zijn van inzet van passende, specifieke ondersteuning dan wel therapie en evaluatie van de effecten hiervan. Dit vraagt eenduidige, te controleren samenhangen tussen de relevante Schobl-R begrippen en -scores als zijnde ‘leerdoelen’ en bepaalde leerobjecten of leermaterialen en -activiteiten in bij deze leerdoelen passende leerarrangementen. Ten behoeve hiervan zijn de begrippen wat betreft de sociale factorschalen van de Schobl-R opgenomen in het hier aan de orde zijnde competentiegebied van de PDKS®. Deze leerdoelen kunnen binnen een school worden benut ter constructie van leerarrangementen waarmee de school, eventueel met externe deskundigen, de beoogde ontwikkeling per kind kan ondersteunen en op termijn evalueren. Een school kan deze leerobjecten en leerarrangementen binnen de eigen school houden, of via de software ook ter beschikking stellen aan andere scholen. Figuur 6 en Figuur 7 op de volgende pagina illustreren deels leerdoelen en leerdoelenschema’s wat betreft de Schobl-R.
Figuur 6 – Leerdoelenordening wat betreft het competentiegebied sociaal-communicatief

Figuur 7 – Leerdoelenschema sociaal-communicatief, Schobl-R
3.4.3 VISEON


op de leerkrachtlijst:
- zorgvuldige vs. onzorgvuldige werkhouding
- aangenaam vs. onaangenaam gedrag
- emotionele stabiliteit vs. emotionele onstabiliteit
- sociaal gedrag vs. teruggetrokken gedrag

op de leerlingenlijst:
- zelfvertrouwen
- werkhouding
- relatie met de leerkracht
- relatie met andere leerlingen
- schoolbeeld

Een leerling die een D of E haalt op een bepaald aspect, wordt scherper geobserveerd. De resultaten worden geanalyseerd en de leerkracht onderneemt eventueel bepaalde extra activiteiten ter ondervanging van het probleem. Het Cito verwijst hiervoor door naar de website van de Stichting voor Leerplanontwikkeling (SLO).

In het sociale competentiegebied van de PDKS® zijn de Viseon-begrippen betreffende aangenaam – onaangenaam gedrag en sociaal – teruggetrokken gedrag (leerkrachtlijst) en de relatie met de leerkracht en de relatie met de leerlingen (leerlingenlijst) opgenomen. De overige begrippen komen bij de emotionele en schoolgerichte competentiegebieden (zie beneden) aan bod.

Evenals bij de Schobl-R kunnen de sociale begrippen conform Viseon door scholen worden benut ter constructie van eenduidige, te evalueren leerarrangementen. Hiermee kunnen scholen, eventueel samen met externe deskundigen, de aanpak van de ontwikkeling per kind ondersteunen en evalueren. Figuur 6 op de vorige pagina illustreert deels de leerdoelen en beschikbare leerdoelenschema’s wat betreft de Viseon-begrippen.

3.4.4 Overige instrumentatie

Een vragenlijst voor leerlingen is de ‘Schoolvragenlijst’ die kan worden afgenomen in groep 6, 7, en 8. De lijst meet het welbevinden en de sociaal-emotionele houding ten opzichte van school: het plezier op school, zich sociaal aanvaard voelen, en de relatie met de leerkrachten. Een andere lijst is de ‘Sociale Competentie Observatie Lijst’ (SCOL). Deze is beschikbaar via ESIS-B en meet acht verschillende gedragscategorieën:
1. Ervaringen delen: Deelt de leerling met anderen wat hem bezighoudt, zowel de positieve als de negatieve ervaringen? Heeft hij plezier met andere leerlingen?
2. Aardig doen: Benadert de leerling andere leerlingen op een positieve manier en draagt hij zorg voor anderen?

3. Samen werken en doen: Kan de leerling met anderen iets tot stand brengen: overleggen, afspraken maken en ideeën inbrengen?


5. Jezelf presenteren: Hoe beweegt de leerling zich onder de mensen; hoe gemakkelijk maakt hij zich kenbaar?


7. Opkomen voor jezelf: Hoe gaat de leerling om met weerstand? Kan hij voor zichzelf zorgen? Vraagt hij op tijd om hulp?

8. Omgaan met ruzie: Kan de leerling een verschil van mening of een belangentegenstelling oplossen, zonder dat het leidt tot een knallende ruzie?

Een schema van de voorlopige invulling van de diagnostiek van sociaal-communicatief gedrag in de pedagogisch-didactische kernstructuur is opgenomen op de volgende pagina. In overleg kan dit schema nader worden ingevuld of aangepast.
### 3.4.5 Systematiek van ‘sociaal gedrag’ in de PDKS®, groep 1 - 8

<table>
<thead>
<tr>
<th>Intrede beginmen-</th>
<th>groep 1</th>
<th>groep 2</th>
<th>groep 3</th>
<th>groep 4</th>
<th>groep 5</th>
<th>groep 6</th>
<th>groep 7</th>
<th>groep 8</th>
<th>VO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>merk 1)</td>
<td>Instrument</td>
<td>Begrippen</td>
<td>Instrument</td>
<td>Begrippen</td>
<td>Instrument</td>
<td>Begrippen</td>
<td>Instrument</td>
<td>Begrippen</td>
<td>Instrument</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Schobi-R 2)</td>
<td>extravierie</td>
<td>Schobi-R 2)</td>
<td>extravierie</td>
<td>Schobi-R 2)</td>
<td>extravierie</td>
<td>Schobi-R 2)</td>
<td>extravierie</td>
<td>Schobi-R 2)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>aangenaam</td>
<td>sociaal</td>
<td>aangenaam</td>
<td>sociaal</td>
<td>aangenaam</td>
<td>sociaal</td>
<td>aangenaam</td>
<td>sociaal</td>
<td>aangenaam</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Viseon 31</td>
<td>(Leerkracht)</td>
<td>aangenaam</td>
<td>(Leerkracht)</td>
<td>aangenaam</td>
<td>(Leerkracht)</td>
<td>aangenaam</td>
<td>(Leerkracht)</td>
<td>aangenaam</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Viseon 3</td>
<td>(Leerling)</td>
<td>relatie Irkr</td>
<td>(Leerling)</td>
<td>relatie Irkr</td>
<td>(Leerling)</td>
<td>relatie Irkr</td>
<td>(Leerling)</td>
<td>relatie Irkr</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1) Zie screeningsinstrument beginmenmeren via ouders en leerkracht in hoofdstuk 2.
2) Zie instrumentatie Schobi-R (Schoolgedragsbeoordelingslijst) met scoring via leerkracht.
3) Zie instrumentatie Viseon (Volginstrument Sociaal-Emotionele Ontwikkeling; Cito) met scoring via leerkracht en leerling.
3.5 Diagnostiek van algemeen cognitieve leerprocessen en vorderingen

3.5.1 Beginkenmerk 'algemeen cognitief niveau' (ouders, leerkracht)

De instrumentatie, scoring en betekenis van de screening van het beginkenmerk 'geschat algemeen cognitief niveau' is aan de orde gekomen in hoofdstuk 2. Tevens zijn in dat hoofdstuk diverse indicatoren van cognitieve hoogbegaafdheid naar voren gebracht. Het is mogelijk dat ouders en leerkracht geen aanleiding zien tot nadere explicatie of diagnostiek. Het is ook mogelijk dat dit wel het geval is. In deze situatie zijn er diverse mogelijkheden die hieronder globaal worden weergegeven en desgewenst nader worden behandeld in de training. Het prototype van de PDKS® geeft hier het volgende overzicht: zie Figuur 8.

Figuur 8 – Pedagogisch-didactische specificaties, competentiegebied algemeen-cognitief

3.5.2 Toetsen en tests onderbouw (Ruimte en tijd)

De toetsen ‘Ruimte en tijd’ betreffen twee opeenvolgende Cito-toetsen in de groepen 1 en 2 (zie de specificaties in het schema in par. 3.5.6). Deze toetsen zijn digitaal of via papier af te nemen door een leerkracht. In dit verband is ook een observatie- en hulpprogramma ‘Ruimtelijke oriëntatie’ beschikbaar (zie de informatie van het Cito). Het leerdoelenschema is weergegeven in Figuur 9 op de volgende pagina.
3.5.3 Studievaardigheden resp. entree-toetsen studievaardigheden

Dit betreft een serie toetsen van het Cito voor de bovenbouw in het primair onderwijs (groepen 5 – 8: zie de inhoudelijke specificaties in het schema in par. 3.5.6). Een leerdoelenschema is opgenomen in Figuur 10 op de volgende pagina.
3.5.4 Techniek

In relatie tot de benodigde cognitieve vaardigheden kan ook de serie toestsen met betrekking tot techniek worden gerekend tot het competentiecgebied der algemeen cognitieve vaardigheden: zie het schema in par. 3.5.6

3.5.5 Eindtoets basisonderwijs

Dit betreft de bekende Cito eindtoets basisonderwijs: zie voor specificaties het schema in par. 3.5.6.
### 3.5.6 Systematiek van algemeen cognitief in de PDKS®, groep 1 - 8

<table>
<thead>
<tr>
<th>Intrede</th>
<th>Groep 1</th>
<th>Groep 2</th>
<th>Groep 3</th>
<th>Groep 4</th>
<th>Groep 5</th>
<th>Groep 6</th>
<th>Groep 7</th>
<th>Groep 8</th>
<th>VO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Begrippen</td>
<td>Instrument</td>
<td>Begrippen</td>
<td>Instrument</td>
<td>Begrippen</td>
<td>Instrument</td>
<td>Begrippen</td>
<td>Toets</td>
<td>Begrippen</td>
<td>Toets</td>
</tr>
<tr>
<td>Geschat algemeen cognitief niveau (ouders, leerkracht)</td>
<td>Toets Ruimte en tijd</td>
<td>orientatie * het eigen lichaam</td>
<td>* ruimte</td>
<td>* tijd</td>
<td>Toets Ruimte en tijd</td>
<td>orientatie * het eigen lichaam</td>
<td>* ruimte</td>
<td>* tijd</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Studievaardigheden</td>
<td>samenvatten informatie vinden</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>kaartlezen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>schema's lezen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>tabellen en grafieken lezen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Entreetoets studievaardigheden</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Techniek</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>constructies</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>overbrenging energie</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>besturingen gereedschap</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Eindtoets Basisonderwijs</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>aardrijkskunde</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>geschiedenis</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>natuurwetens</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

1) Zie screeningsinstrument beginkenmerken via ouders en leerkracht in hoofdstuk 2.
2) Zie instrumentatie Ruimte en Tijd (Leerlingvolgsysteem Cito) met scoring via leerkracht en leerling.
3) Zie instrumentatie Studievaardigheden (Leerlingvolgsysteem Cito) met scoring via leerkracht en leerling.
4) Zie instrumentatie Entreetoets Studievaardigheden (Leerlingvolgsysteem Cito) met scoring via leerkracht en leerling.
5) Zie instrumentatie Techniek (Leerlingvolgsysteem Cito) met scoring via leerkracht en leerling.
6) Zie instrumentatie Eindtoets Basisonderwijs (Leerlingvolgsysteem Cito) met scoring via leerling; zie ook de onderdelen in de laatste kolom.
3.6 Diagnostiek van (cognitieve) taalprocessen en vorderingen

3.6.1 Beginkenmerk ‘taalniveau’ (ouders, leerkracht)

De instrumentatie, scoring en betekenis van de screening van het beginkenmerk ‘geschat taalniveau’ is behandeld in hoofdstuk 2. Het is mogelijk dat ouders en leerkracht geen aanleiding zien tot nadere explicatie of diagnostiek. Het is ook mogelijk dat dit wel het geval is. In deze situatie zijn er diverse mogelijkheden die hieronder worden weergegeven. In Figuur 11 staat een screen dump van de PDKS® wat betreft Taal (Nederlands).

Figuur 11 – Pedagogisch-didactische specificaties, competentiegebied taal (Nederlands)

3.6.2 Taal als competentiegebied

Een bepaald cognitief competentiegebied kan wat betreft belangrijke concepten worden gestructureerd en verder gespecificeerd. Taal is bijvoorbeeld onder te verdelen in gesproken en geschreven taal, terwijl gesproken taal is in te delen naar luisteren en produceren, en geschreven taal naar lezen en schrijven. Deze specificaties zijn ook weer nader uit te werken: zie het schema in paragraaf 3.6.3.
De in bovenstaand schema gegeven taalstructuur is zeker niet volledig, maar deze indiceert wel een opbouw waaraan soms wel en soms niet bepaalde toetsing is gekoppeld. Voor de toetsing dient om praktische redenen de bestaande instrumentatie te worden gebruikt. Hierbij zijn de Cito-toetsen de meest dominante in Nederland.

### 3.6.4 Taaltoetsen (Nederlands)

De meest relevante Cito-toetsen betreffen Taal voor kleuters (TVK), Taaltoets alle kinderen (TAK), het Screeningsinstrument beginnende geletterdheid (SBG), de Drie Minuten Toets (DMT), en toetsen bijvoorbeeld voor woordenschat, begrijpend lezen en spelling. Een ordening van deze Cito-LVS-diagnostiek is opgenomen in het schema in paragraaf 3.6.5. Een
gedeeltelijk overzicht daarvan conform de systematiek in de PSKS® is opgenomen in onderstaande Figuur 12.

Figuur 12 – Leerdoelenschema Taal (Nederlands)

Er zijn echter nogal wat veranderingen gaande in de Cito-systematiek. Dit maakt vergelijkingen tussen de verschillende toetsen, maar ook vergelijkingen wat betreft leervorderingen binnen een school en vergelijkingen tussen scholen, erg moeilijk. Hierover zullen wij in de training het een en ander bespreken en afspreken, mede op grond van de in de deelnemende scholen gebruikte toetsen. Wat betreft de TVK is bijvoorbeeld aan de orde dat er met ingang van januari 2010 nieuwe toetsen beschikbaar zijn voor groep 1 en 2. De vraag is dan welke begrippen precies worden gemeten, of die dezelfde zijn als in de vorige toetsen, en of de resultaten op beide versies van deze toetsen vergelijkbaar zijn. Deze vragen zijn met name van belang wegens de relatering van inhoudelijke curriculumactiviteiten aan bepaalde toetsen.
### Taalschaal 1
- woord- en zinsvolg
- woorden en zinsvolging
- woorden en zinsvolging
- woorden en zinsvolging
- woorden en zinsvolging
- woorden en zinsvolging

### Taalschaal 2
- woord- en zinsvolg
- woorden en zinsvolging
- woorden en zinsvolging
- woorden en zinsvolging
- woorden en zinsvolging
- woorden en zinsvolging

### Taalschaal 3
- woord- en zinsvolg
- woorden en zinsvolging
- woorden en zinsvolging
- woorden en zinsvolging
- woorden en zinsvolging
- woorden en zinsvolging

### Entreeetoets
- taal
- taal
- taal
- taal
- taal
- taal

### Eindetoets
- schrijven van teksten

---

1) Zie screeningsinstrument beginkenmerken via ouders en leerkracht in hoofdstuk 2.
2) Dit toetsonderdeel maakt tevens deel uit van de Cito eindtoets basisonderwijs.
3.6.6 Taaltoetsen (Engels)

Ook hier zijn de Cito-toetsen weer het meest dominant: zie het overzicht in par. 3.6.7.

3.6.7 Schema van Cito Toetsen Leerlingvolgsysteem taal (Engels), groep 1 - 8

<table>
<thead>
<tr>
<th>Primair onderwijs</th>
<th>VO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>groep 7</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Toets</td>
<td>Concept(en)</td>
</tr>
<tr>
<td>Engels Me2</td>
<td>leesvaardigheid (m)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>luistervaardigheid (m)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>auditieve woordenschat (m)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>schriftelijke woordenschat (m)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>groep 8</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Toets</td>
<td>Concept(en)</td>
</tr>
<tr>
<td>Engels Me2</td>
<td>leesvaardigheid (m)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>luistervaardigheid (m)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>auditieve woordenschat (m)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>schriftelijke woordenschat (m)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

3.7 Diagnostiek van (cognitieve) rekenprocessen en vorderingen

3.7.1 Beginkenmerk ‘rekkenniveau’ (ouders, leerkracht)

De instrumentatie, scoring en betekenis van de screening van het beginkenmerk ‘geschat reken/wiskundig niveau’ is aan de orde gekomen in hoofdstuk 2. Daarnaast is aan het begin van dit hoofdstuk het competentiegebied rekenen-wiskunde als voorbeeld benut. Daarom wordt hier verder volstaan met de screen dump in Figuur 13 op de volgende pagina.
3.7.2 Rekenen / wiskunde als competentiegebied inclusief rekentoetsen (Cito)

In het primair onderwijs worden diverse onderwijsmethoden gehanteerd en diverse vormen van vorderingenbepaling of toetsing toegepast. In deze handleiding wordt (voorlopig) de aandacht gericht op de toetsing die mogelijk wordt via de regelmatige Cito-systematiek: zie het overzicht in de volgende paragraaf. Voor het leerdoelenschema en de werkwijzen in de school wordt verwezen naar de betreffende paragrafen aan het begin van dit hoofdstuk.
### 3.7.3 Schema van Cito Leerlingvolgsysteem rekenen-wiskunde, groep 1 - 8

<table>
<thead>
<tr>
<th>Introde beginkenmerk</th>
<th>groep 1</th>
<th>groep 2</th>
<th>groep 3</th>
<th>groep 4</th>
<th>groep 5</th>
<th>groep 6</th>
<th>groep 7</th>
<th>groep 8</th>
<th>VO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>gedacht voorbereidend niveau (ouders, leerkracht)</td>
<td>Orden en classificeren</td>
<td>Orden en classificeren</td>
<td>Orden en classificeren</td>
<td>Rekenen en getalrelationen</td>
<td>Rekenen en getalrelationen</td>
<td>Rekenen en getalrelationen</td>
<td>Rekenen en getalrelationen</td>
<td>Rekenen en getalrelationen</td>
<td>Rekenen en getalrelationen</td>
</tr>
<tr>
<td>tenden</td>
<td>tenden</td>
<td>tenden</td>
<td>tenden</td>
<td>tenden</td>
<td>tenden</td>
<td>tenden</td>
<td>tenden</td>
<td>tenden</td>
<td>tenden</td>
</tr>
<tr>
<td>vergelijken</td>
<td>vergelijken</td>
<td>vergelijken</td>
<td>vergelijken</td>
<td>vergelijken</td>
<td>vergelijken</td>
<td>vergelijken</td>
<td>vergelijken</td>
<td>vergelijken</td>
<td>vergelijken</td>
</tr>
<tr>
<td>tellen</td>
<td>tellen</td>
<td>tellen</td>
<td>tellen</td>
<td>tellen</td>
<td>tellen</td>
<td>tellen</td>
<td>tellen</td>
<td>tellen</td>
<td>tellen</td>
</tr>
<tr>
<td>compl. toep meten, tijd en geld</td>
<td>compl. toep meten, tijd en geld</td>
<td>compl. toep meten, tijd en geld</td>
<td>compl. toep meten, tijd en geld</td>
<td>compl. toep meten, tijd en geld</td>
<td>compl. toep meten, tijd en geld</td>
<td>compl. toep meten, tijd en geld</td>
<td>compl. toep meten, tijd en geld</td>
<td>compl. toep meten, tijd en geld</td>
<td>compl. toep meten, tijd en geld</td>
</tr>
<tr>
<td>compl. toep uitrekenpapier</td>
<td>compl. toep uitrekenpapier</td>
<td>compl. toep uitrekenpapier</td>
<td>compl. toep uitrekenpapier</td>
<td>compl. toep uitrekenpapier</td>
<td>compl. toep uitrekenpapier</td>
<td>compl. toep uitrekenpapier</td>
<td>compl. toep uitrekenpapier</td>
<td>compl. toep uitrekenpapier</td>
<td>compl. toep uitrekenpapier</td>
</tr>
<tr>
<td>meten en meetkunde</td>
<td>meten en meetkunde</td>
<td>meten en meetkunde</td>
<td>meten en meetkunde</td>
<td>meten en meetkunde</td>
<td>meten en meetkunde</td>
<td>meten en meetkunde</td>
<td>meten en meetkunde</td>
<td>meten en meetkunde</td>
<td>meten en meetkunde</td>
</tr>
<tr>
<td>tijd en geld</td>
<td>tijd en geld</td>
<td>tijd en geld</td>
<td>tijd en geld</td>
<td>tijd en geld</td>
<td>tijd en geld</td>
<td>tijd en geld</td>
<td>tijd en geld</td>
<td>tijd en geld</td>
<td>tijd en geld</td>
</tr>
<tr>
<td>verhoudingen en breuken</td>
<td>verhoudingen en breuken</td>
<td>verhoudingen en breuken</td>
<td>verhoudingen en breuken</td>
<td>verhoudingen en breuken</td>
<td>verhoudingen en breuken</td>
<td>verhoudingen en breuken</td>
<td>verhoudingen en breuken</td>
<td>verhoudingen en breuken</td>
<td>verhoudingen en breuken</td>
</tr>
<tr>
<td>procenten</td>
<td>procenten</td>
<td>procenten</td>
<td>procenten</td>
<td>procenten</td>
<td>procenten</td>
<td>procenten</td>
<td>procenten</td>
<td>procenten</td>
<td>procenten</td>
</tr>
<tr>
<td>Entree- Toets rekenen-wiskunde</td>
<td>Eind-toets Zie hierboven</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

1) Zie screeningsinstrument beginkenmerken via ouders en leerkracht in hoofdstuk 2.
2) Dit onderdeel maakt tevens deel uit van de Cito eindtoets basisonderwijs.
3.8 Diagnostiek van senso-motorische processen en vorderingen

3.8.1 Beginkenmerk ‘senso-motorisch niveau’ (ouders, leerkracht)

De instrumentatie, scoring en betekenis van de screening van het beginkenmerk ‘geschat senso-motorisch niveau’ is aan de orde gekomen in hoofdstuk 2. Het is mogelijk dat ouders en leerkracht geen aanleiding zien tot nadere explicatie of diagnostiek. Het is ook mogelijk dat dit wel het geval is. In het kader van de huidige bedoelingen is dit competentiegebied hier niet verder uitgewerkt. Het is wel de bedoeling dit in de loop van de tijd te doen. Figuur 14 geeft een eerste instap.

Figuur 14 – Pedagogisch-didactische specificaties, competentiegebied senso-motoriek

3.8.2 Motoriek als competentiegebied

De uitwerking van deze paragraaf wordt desgewenst met de scholen verder opgepakt.
### 3.8.3 Schema van (senso-)motoriek, groep 1 - 8

<table>
<thead>
<tr>
<th>Intrede beginkenmerk (^1)</th>
<th>groep 1</th>
<th>groep 2</th>
<th>groep 3</th>
<th>groep 4</th>
<th>groep 5</th>
<th>groep 6</th>
<th>groep 7</th>
<th>groep 8</th>
<th>VO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Toets</td>
<td>Concepten</td>
<td>Toets</td>
<td>Concepten</td>
<td>Toets</td>
<td>Concepten</td>
<td>Toets</td>
<td>Concepten</td>
<td>Toets</td>
<td>Concepten</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\(^{1}\) Zie screeningsinstrument beginkenmerken via ouders en leerkracht in hoofdstuk 2.
3.9 Diagnostiek van emotioneel-expressieve processen en vorderingen

3.9.1 Beginkenmerk ‘emotioneel-expressief niveau’ (ouders, leerkracht)

De instrumentatie, scoring en betekenis van de screening van het beginkenmerk ‘geschat emotioneel-expressief niveau’ is aan de orde gekomen in hoofdstuk 2. Het is mogelijk dat ouders en leerkracht geen aanleiding zien tot nadere explicatie of diagnostiek. Het is ook mogelijk dat dit wel het geval is. In scholen is deze thematiek wel van belang, in het bijzonder in relatie tot gedragsproblemen van leerlingen. Figuur 15 geeft een eerste overzicht van de in het prototype beschikbare instrumentatie.

Figuur 15 – Pedagogisch-didactische specificaties, competentiegebied emotioneel-expressief

3.9.2 Emotioneel-expressieve vaardigheden als competentiegebied

In de paragraaf met betrekking tot sociaal-communicatief gedrag zijn reeds instrumenten naar voren gekomen waarin het emotioneel-expressieve gedrag of de emotionele stabiliteit van leerlingen werd gediagnosticeerd (Schobl-R, Viscon). Aansluitend op die informatie wordt de diagnostiek van dit gedrag weergegeven in het schema op de volgende pagina. Tevens passen bepaalde begrippen van de Kleuterobservatielijst (Cito) in deze context relatief het beste. Een voorbeeld van een leerdoelenschema wat betreft de Schobl-R is te zien in Figuur 16 op de volgende pagina.
Figuur 16 – Leerdoelenschema Emotioneel-expressief, Schobl-R

Een voorlopig overzicht van dit competentiegebied met de respectievelijke instrumentatie en begrippen is opgenomen in het schema in paragraaf 3.9.3. Uitwerking van deze thematiek kan desgewenst ook met de deelnemende scholen verder worden opgepakt.
### 3.9.3 Schema van emotioneel-expressieve vaardigheden, groep 1 - 8

<table>
<thead>
<tr>
<th>Instrument</th>
<th>Begrippen</th>
<th>Instrument</th>
<th>Begrippen</th>
<th>Instrument</th>
<th>Begrippen</th>
<th>Instrument</th>
<th>Begrippen</th>
<th>Instrument</th>
<th>Begrippen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>zelfredzaamheid</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>zelfredzaamheid</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>zelfredzaamheid</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>zelfredzaamheid</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>zelfredzaamheid</td>
</tr>
<tr>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>zelfregulering</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>zelfregulering</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>zelfregulering</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>zelfregulering</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>zelfregulering</td>
</tr>
<tr>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>weerbaarheid</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>weerbaarheid</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>weerbaarheid</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>weerbaarheid</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>weerbaarheid</td>
</tr>
<tr>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>welbevinden</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>welbevinden</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>welbevinden</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>welbevinden</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>welbevinden</td>
</tr>
<tr>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>enzovoorts</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>enzovoorts</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>enzovoorts</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>enzovoorts</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>enzovoorts</td>
</tr>
<tr>
<td>Viseon (Leerling)</td>
<td>zelfvertrouw</td>
<td>Viseon (Leerling)</td>
<td>zelfvertrouw</td>
<td>Viseon (Leerling)</td>
<td>zelfvertrouw</td>
<td>Viseon (Leerling)</td>
<td>zelfvertrouw</td>
<td>Viseon (Leerling)</td>
<td>zelfvertrouw</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1) Zie screeningsinstrument beginkenmerken via ouders en leerkracht in hoofdstuk 2.
2) Zie instrumentatie Schohl-R (Schoolgedragsbeoordelingslijst) met scoring via leerkracht.
3) Zie instrumentatie Kleuterobservatielijst Cito met scoring via leerkracht.
4) Zie instrumentatie Viseon (Volginstrument Sociaal-Emotionele Ontwikkeling; Cito) met scoring via leerkracht en leerling.
3.10 Diagnostiek van onderwijsgedrag / -motivatieprocessen en vorderingen

3.10.1 Beginkenmerk 'onderwijsgedrag / -motivatieniveau' (ouders, leerkracht)

De instrumentatie, scoring en betekenis van de screening van het beginkenmerk 'geschat onderwijsgedrag en onderwijsmotivatieniveau' is aan de orde gekomen in hoofdstuk 2. Het is mogelijk dat ouders en leerkracht hier geen aanleiding zien tot nadere explicatie of diagnostiek. Het is ook mogelijk dat dit wel het geval is. Figuur 17 geeft een eerste overzicht van de in het prototype beschikbare instrumentatie. Deze systematieken zijn door leerkrachten te benutten. Daarnaast zijn er nog vele andere instrumenten die door externe professionals worden ingezet.

Figuur 17 – Pedagogisch-didactische specificaties, competentiegebied onderwijsgedrag en -motivatie

3.10.2 Onderwijsgedrag en -motivatie als competentiegebied

In de paragraaf met betrekking tot sociaal-communicatief gedrag zijn ook instrumenten naar voren gekomen waarin tevens de werkhouding dan wel het onderwijsgericht of onderwijsgemotiveerd gedrag van een leerling werd gediagnosticeerd (Schobl-R, Viseon). Tevens passen bepaalde begrippen van de Kleuterobservatielijst (Cito) in deze context relatief het beste. Tevens kan hier nog de interessetest van het Cito worden opgenomen. Aansluitend op deze informatie wordt de diagnostiek hier voorlopig weergegeven zoals aangeduid in het schema in paragraaf 3.10.3. Voorbeelden van leerdoelenschema's die hier van belang zijn, worden weergegeven in de Figuren 18 en 19 op de volgende pagina. Overige uitwerking van deze paragraaf kan desgewenst met de deelnemende scholen verder worden opgepakt.
### 3.10.3 Schema van onderwijsgedrag en -motivatie, groep 1 - 8

<table>
<thead>
<tr>
<th>Intrede Beginkenmerk</th>
<th>groep 1</th>
<th>groep 2</th>
<th>groep 3</th>
<th>groep 4</th>
<th>groep 5</th>
<th>groep 6</th>
<th>groep 7</th>
<th>groep 8</th>
<th>VO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Toets</td>
<td>Concepten</td>
<td>Toets</td>
<td>Concepten</td>
<td>Toets</td>
<td>Concepten</td>
<td>Toets</td>
<td>Concepten</td>
<td>Toets</td>
<td>Concepten</td>
</tr>
<tr>
<td>Geschat onderwijsgedrag en motivatie niveau (ouders, leerkracht)</td>
<td>Schoobl-R</td>
<td>werkhouiding</td>
<td>Schoobl-R</td>
<td>werkhouiding</td>
<td>Schoobl-R</td>
<td>werkhouiding</td>
<td>Schoobl-R</td>
<td>werkhouiding</td>
<td>Schoobl-R</td>
</tr>
<tr>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>initiatief</td>
<td>Kleuterobservatielijst</td>
<td>motivatie</td>
<td>motivatie</td>
<td>motivatie</td>
<td>motivatie</td>
<td>motivatie</td>
<td>motivatie</td>
<td>motivatie</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1) Zie screeningsinstrument beginkenmerken via ouders en leerkracht in hoofdstuk 2.
2) De ‘Schoolgedragsbeoordelingslijst’ bevat de gedragsschaal ‘werkhouding’ met scoring via de leerkracht.
3) De ‘Kleuterobservatielijst’ wordt uitgebracht door het Cito.
4) Zie instrumentatie Viseon (Volginstrument Sociaal-Emotionele Ontwikkeling; Cito) met scoring via leerkracht en leerling.
5) Zie instrumentatie ‘Interessetest’ (Cito).
4 Landelijke niveaubepaling en ondersteuning van de schoolpraktijk

4.1 Enkele pedagogisch-didactische begrippen

In samenhang met de Nederlandse wetgeving betreffende de ‘vrijheid van onderwijs’ en daarop gebaseerde schoolpraktijken, kunnen scholen of schoollocaties gebruik maken van het CITO leerlingvolgsysteem of een andere systematiek. Ook kunnen scholen of leerkrachten een bepaalde systematiek (deels) inkorten, (onderling) aanvullen, of uitbreiden. Zij dienen wel verantwoording af te leggen over de bereikte leerresultaten bij de leerlingen.

Daarnaast hanteren scholen en leerkrachten tevens verschillende onderwijsmethoden (schoolboeken) en vaak ook deels eigen materialen en werkwijzen, toegesneden op de eigen leerlingen en de eigen voorkeuren. Wat betreft het in deze handleiding gepresenteerde prototype van een landelijke PDKS® bestaan er mogelijk vele lokale, in bepaalde praktijken gehanteerde flexibele sets van leerarrangementen voor leerlingen (zie de voorbeelden in par. 3.2 en 3.3).

Deze lokale uitwerkingen kunnen in de schoolpraktijk soms aanzienlijk verschillen, terwijl de erin verweven landelijke kernstructuur (grotendeels) dezelfde kan zijn. In aansluiting op de informatie in de bovenstaande drie hoofdstukken worden dan de volgende begrippen onderkend.

Tabel – Enkele pedagogisch-didactische begrippen

<table>
<thead>
<tr>
<th>Begrippen</th>
<th>Definities</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Landelijke pedagogisch-didactische kernstructuur®</td>
<td>Het geheel van naar competentiegebied en niveau geordende pedagogisch-didactische begrippen die meetbare, landelijk genormeerde indicatoren representeren ter bepaling van het niveau van vaardigheden ofwel concrete leerdoelen en de vorderingen hierin wat betreft een of meer pedagogische perioden of onderwijstypen.</td>
</tr>
<tr>
<td>Lokale PDKS®</td>
<td>De per school of schoollocatie gekozen onderdelen van de landelijke pedagogisch-didactische kernstructuur die worden gebruikt bij de invulling van lokale ofwel eigen leerarrangementen met leerstoflijnen voor een of meer kinderen, leerlingen of studenten.</td>
</tr>
<tr>
<td>Leerarrangement of leerstoflijn</td>
<td>Samenhangend, afgerond onderdeel van de landelijke pedagogisch-didactische kernstructuur dat (deels) is ingevuld met mogelijk verschillende curriculumgerelateerde activiteiten.</td>
</tr>
<tr>
<td>Leerobject of -activiteit</td>
<td>Element van een leerarrangement.</td>
</tr>
<tr>
<td>Schoolevaluatie</td>
<td>Een element van een leerstoflijn / leerarrangement dat binnen een locatie / school wordt gehanteerd ter evaluatie van de leervorderingen van een of meer leerlingen of studenten.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

4.2 Samenhang tussen diagnostiek, curriculum en beoordeling van leervorderingen

Leerarrangementen en leerprocessen kunnen kenmerkend zijn voor een individuele leerling, een groepje leerlingen, een gehele groep of klas leerlingen, of voor grotere organisatorische verbanden van leerlingen zoals alle leerlingen in een school of in Nederland. Deze ‘multiniveau structuur’ dient flexibel maar eenduidig te worden ingericht met behulp van leermaterialen en didactisch-organisatorische werkwijzen in het curriculum, inclusief de ondersteuning door de leerprocesbegeleiders (leerkrachten, soms met specifieke taken zoals een remediale leerkracht of interne begeleider).
Dit multiniveau gedifferentieerd aanbod kan voor de meeste leerlingen in een school vrij identiek zijn en voor steeds een verschillend deel van de leerlingen specifiek. Voor bijvoorbeeld hoogbegaafde leerlingen, of bepaalde (andere) risicoleerlingen, dienen bepaalde leerprocessen anders of extra worden ingericht (zie ook Doornbos & Stevens, 1987, 1988; Faber & Steensma, 1995; Mooij, 1999, 2008; Mooij, Steenbergen, & te Boekhorst-Reuver, 2007). Dit kan via bepaalde combinaties van leerprocessen en organisatievarianten die worden gekenmerkt door specifieke leerstofflijnen. De diagnostische kernstructuur hiervan biedt gelegenheid voor het gestructureerd inzetten van de velerlei beschikbare materialen voor bijvoorbeeld hoogbegaafde leerlingen (vgl. Van Eijl et al., 2005).

Zo bestaat het specifieke onderwijsaanbod van de Leonardo stichting met name uit 12 extra curriculumgebieden die (extra) dienen te worden aangeboden aan alle hoogbegaafde leerlingen in de Leonardoscholen. De internetgebaseerde software DIMS waarin het prototype van de pedagogisch-didactische kernstructuur is opgenomen, kan hierbij zeer specifieke en flexibele ondersteuning bieden (zoals in hoofdstuk 3 is uitgewerkt). Dit is een onderdeel van de samenwerking tussen de scholen en het ITS in het kader van de training Onderwijsbewijs.

4.3 Digitale ondersteuning bij didactisch analyseren, handelen en registreren

In de training zal door het ITS tevens worden verhelderd hoe er binnen scholen met het prototype van de software kan worden gewerkt (vgl. ook Blumenfeld et al., 2000; Mooij, 2009). Dit werken met optimaliserende software is ook een onderdeel van het onderzoek Onderwijsbewijs.

4.4 Assistentie bij diagnostiek en plaatsing van tussentijds instromende leerlingen

De invulling van de diagnostiek en plaatsing van tussentijds instromende leerlingen wordt in de training mede ingevuld op basis van hetgeen de deelnemende scholen doen in relatie tot hetgeen in de hoofdstukken 2 en 3 is behandeld. Ook hier wordt door het ITS ondersteuning verleend bij de realisatie van de beoogde optimalisering van de onderwijspraktijk voor (cognitief) hoogbegaafde leerlingen.

Referenties


