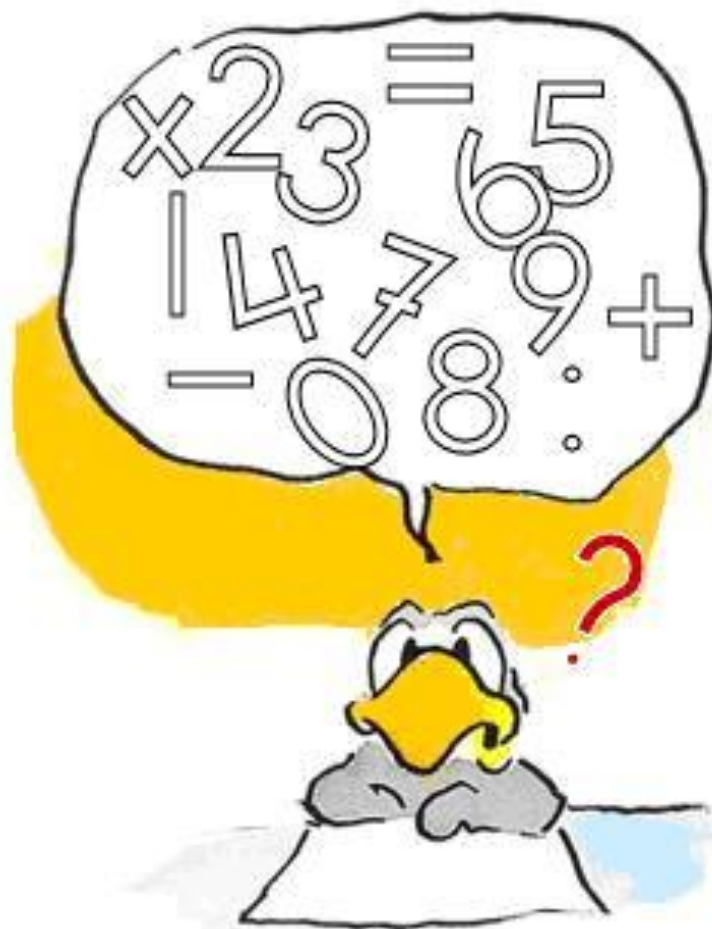


'Kunnen rekenen op groepsleerkrachten?!'

De, op het oplossen van rekenproblemen gerichte, leerkrachtbegeleiding aan leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score, volgens Cito, voor het vak rekenen.



Bron: <http://www.wiltzangh.nl/groepen?start=15>

'Kunnen rekenen op groepsleerkrachten?!'

De op het oplossen van rekenproblemen gerichte leerkrachtbegeleiding aan leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score, volgens Cito, voor het vak rekenen.

Margaretha Munneke

Relatienummer: 78860

Januari 2012

Scriptie binnen de minorspecialisatie

Special Educational Needs

Minor-begeleider: Dirk Korf

Meelezer: Frits Barth

PPB-begeleider: Pienie Busstra

Stenden Hogeschool Emmen

Opleiding Leraar Christelijk Basisonderwijs, leerjaar 4

Voorwoord

Deze scriptie is geschreven in het kader van het in kaart brengen van rekenonderwijs aan leerlingen met een lage C/D/E-score (= onvoldoende) voor rekenen. Er zijn namelijk leerlingen van groep 5 en 6 die problemen ondervinden met hun rekenvaardigheid. Van groepsleerkrachten wordt vervolgens verwacht dat men hiervoor een passende aanpak hanteert. Het vinden van een passende aanpak blijkt in de praktijk nog niet zo eenvoudig te zijn. Naar mijn mening is het van belang om de werkwijze van de groepsleerkrachten en de effecten hiervan onder de loep te nemen, zodat leerlingen die kampen met rekenproblemen ook op een hoger niveau kunnen leren rekenen. Daarnaast is het zo dat leerlingen met rekenproblemen vaak geen plezier meer beleven met rekenen. Daarom is het van belang om leerlingen met rekenproblemen weer positief te laten kijken naar rekenen; de leerling moet weer zin krijgen in rekenen, aldus Martine Ceyssens (2002).¹

Vanuit dit kader is een onderzoek binnen de Stichting ontstaan rondom het rekenonderwijs aan leerlingen van groep 5 en groep 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen. Groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6, binnen de Stichting, hebben een enquête ingevuld. Bij deze wil ik de groepsleerkrachten die deel hebben genomen aan het onderzoek (nogmaals) hartelijk bedanken voor het invullen van de enquête!

¹ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. P. 219.

Inhoudsopgave

<u>HOOFDSTUK</u>	<u>BLADZIJDE</u>
Inleiding	5
Hoofdstuk 1. Zorg in het onderwijs, door de jaren heen	7
§ 1.1 Geschiedenis vanaf 1900	7
§ 1.2 Samenwerking tussen verschillende organisaties	10
§ 1.3 Zorg op de LIO-school	14
Deelconclusie hoofdstuk 1	20
Hoofdstuk 2. Cito-scores	22
§ 2.1 Bepaling van Cito-scores voor rekenen	22
§ 2.2 Verschillende systemen om Cito-scores vast te leggen	27
§ 2.3 Voldoende of onvoldoende?	30
Deelconclusie hoofdstuk 2	33
Hoofdstuk 3. Omgaan met rekenproblemen	34
§ 3.1 Sommige leerlingen hebben een rekenprobleem, maar wat betekent dit eigenlijk?	34
§ 3.2 Hulp aan rekenzwakke kleuters	36
§ 3.3 Begeleidingstip voor groepsleerkrachten van groep 3 t/m 8	38
Deelconclusie hoofdstuk 3	43
Hoofdstuk 4. Rekenmethodes en software	44
§ 4.1 Reguliere rekenmethodes	44
§ 4.2 Remediërende rekenmethodes	48
§ 4.3 Niet-methodegebonden software	49
Deelconclusie hoofdstuk 4	51
Hoofdstuk 5. Leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 5 en 6	52
§ 5.1 Percentage leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 5 en 6	52
§ 5.2 Het klassenmanagement in groep 5 en 6 voor rekenzwakke leerlingen	54
§ 5.3 Knelpunten van het werken met leerlingen met lage C/D/E-score in groep 5 en 6	59
Deelconclusie hoofdstuk 5	61
Hoofdstuk 6. Gebruik van rekenmethodes en hulpmiddelen in de praktijk in groep 5 en 6	63
§ 6.1 Rekenmethode hanteren in groep 5 en 6	63
§ 6.2 Wijze van inzetten van de rekenmethode in groep 5 en 6	64
§ 6.3 Hulpmiddelen hanteren in groep 5 en 6	69
Deelconclusie hoofdstuk 6	76

Hoofdstuk 7. Rekenzwakke leerlingen in de praktijk begeleiden (in 2 jaar tijd)	78
§ 7.1 De overdracht	78
§ 7.2 Wijze van begeleiding van rekenzwakke leerlingen in 2 jaar tijd	79
Deelconclusie hoofdstuk 7	83
Hoofdstuk 8. Conclusies en aanbevelingen	85
§ 8.1 Theorie vs. praktijk	85
§ 8.2 Effect van de leerkrachtbegeleiding aan zwakke rekenaars op Cito-scores	88
§ 8.3 Aanbevelingen voor groepsleerkrachten	93
§ 8.4 Aanbevelingen voor verder onderzoek	94
Hoofdstuk 9. Verantwoording onderzoek	95
§ 9.1 Aanleiding voor het onderzoek	95
§ 9.2 Kwantitatief onderzoek	97
§ 9.3 Onderzoeksinstrument	99
§ 9.4 Uitwerking van resultaten	103
Literatuuropgave	106
Boeken	106
Websites	106
Documenten	110
Bijlagen	111
Bijlage 1: Printversie van de enquêtes	112
Bijlage 2: Brief aan de heer V. M. (voorzitter college van Bestuur Stichting)	122
Bijlage 3: Brief aan alle directeuren binnen de Stichting	123
Bijlage 4: Introductiebrief met instructie en link naar de enquête aan alle groepsleerkrachten van groep 5 en 6 binnen de Stichting	124
Bijlage 5: Herinneringsbrief aan groepsleerkrachten van groep 5 en 6 om de enquête in te vullen	126
Bijlage 6: Brief aan groepsleerkrachten van groep 5 en 6 om enkele vragen uit de enquête opnieuw in te vullen	127
Bijlage 7: Printversie van de resultaten van de enquêtes	129
Bijlage 8: Antwoorden van groepsleerkrachten van groep 5 en 6 op het opnieuw invullen van enkele vragen uit de enquête	141

Inleiding

Gedurende module 4.1 is een start gemaakt met het opzetten van een onderzoeksplan, dat vervolgens in een didactisch contract is verwerkt. Daarnaast heeft er een theorieverkenning plaats gevonden, wat tot het schrijven van een theoriedeel heeft geleid. Tenslotte is er in module 4.1 een onderzoeksinstrument ontworpen, namelijk een enquête.

Vervolgens is gedurende module 4.2 het onderzoek uitgevoerd, door de enquête te laten invullen door groepsleerkrachten van groep 5 en 6 binnen de Stichting. De resultaten van de enquête zijn uitgewerkt, wat tot het schrijven van een praktijkdeel heeft geleid. Tenslotte is er in module 4.2 een conclusie getrokken en een verantwoording geschreven.

De probleemstelling voor het onderzoek is als volgt:

Ik onderzoek of groepsleerkrachten leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score voor het vak rekenen, kunnen helpen om een hogere Cito-score te bereiken, omdat ik wil weten op welke manier groepsleerkrachten de leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen de afgelopen 2 jaar hebben begeleid, teneinde dat ik weet of deze aanpak effect heeft.

De onderzoeksvragen vanuit de theorie die uit de probleemstelling voortvloeiden, zijn als volgt:

- Op welke manier worden de Cito-scores voor rekenen door Cito bepaald?
- Is er volgens Cito een verschil tussen de 'oudere' A/B/C/D/E-scores en de 'recentere' I/II/III/IV/V-scores?
- Waar ligt de grens voor het behalen van een voldoende of onvoldoende volgens Cito?
- Op welke manieren kunnen groepsleerkrachten leerlingen met (ernstige) rekenproblemen benaderen?
- Op welke manier houden rekenmethodes rekening met leerlingen met een rekenachterstand/rekenprobleem?

Deze onderzoeksvragen zijn beantwoord aan de hand van een literatuurstudie en worden beantwoord in het theoriedeel.

De onderzoeksvragen vanuit de praktijk die uit de probleemstelling voortvloeiden, zijn als volgt:

- Welk percentage leerlingen van groep 5 en 6 behaalt een lage C/D/E score voor het vak rekenen?
- Welke rekenmethode wordt er gebruikt en op welke manier wordt deze door de groepsleerkrachten van groep 5 en 6 ingezet bij leerlingen met een lage C/D/E-score?
- Van welke hulpmiddelen wordt er gebruik gemaakt bij leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score voor het vak rekenen?
- Wat is door groepsleerkrachten de afgelopen 2 jaar gedaan aan lage C/D/E-scores bij leerlingen van groep 5 en 6 voor het vak?

- Welke knelpunten ondervinden groepsleerkrachten van groep 5 en 6 in de praktijk bij het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen?

Deze onderzoeksvragen zijn beantwoord aan de hand van het uitvoeren van de enquête en worden beantwoord in het praktijkdeel.

De opbouw van deze scriptie is als volgt:

Eerst is het theoriedeel te vinden. Dit theoriedeel bestaat uit hoofdstuk 1 t/m 4.

Daarna is het praktijkdeel te vinden. Dit praktijkdeel bestaat uit hoofdstuk 5 t/m 7.

Vervolgens komen de conclusie, verantwoording en bijlagen aan de orde.

In hoofdstuk 1 van deze scriptie komt de geschiedenis van de zorg in het onderwijs, van 1900 tot op heden, aan de orde.

Hoofdstuk 2 gaat over het ontstaan van Cito-scores en verschillende systemen om Cito-scores weer te geven.

Hoofdstuk 3 gaat over verschillende (remediërende) rekenmethodes en software die in het regulier basisonderwijs worden gehanteerd.

Hoofdstuk 4 gaat over manieren waarop groepsleerkrachten kunnen omgaan met leerlingen met rekenproblemen (ook wel 'zwakke rekenaars' genoemd).

In hoofdstuk 5 komt het klassenmanagement in groep 5 en groep 6 aan de orde, evenals knelpunten in de praktijk bij het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen aan de orde.

Hoofdstuk 6 gaat over het hanteren van rekenmethodes en hulpmiddelen in groep 5 en groep 6 in de praktijk.

Hoofdstuk 7 gaat over de overdacht en de begeleiding van leerlingen die nu in groep 5 en groep 6 zitten, gemeten over 2 schooljaren.

In hoofdstuk 8 staat de conclusie centraal.

In hoofdstuk 9 komt de verantwoording van het onderzoek aan de orde.

Tenslotte volgen bijlagen.

Hoofdstuk 1. Zorg in het onderwijs, door de jaren heen

Dit hoofdstuk gaat over het begeleiden van zorgleerlingen. Maar wat wordt er eigenlijk verstaan onder 'zorgleerlingen'? In paragraaf 1.1 wordt beschreven hoe er vanaf 1900 tot op heden aandacht is besteed aan de zorg voor (risico)leerlingen. In paragraaf 1.2 wordt beschreven welke organisaties zich bezig houden met zorgleerlingen en op welke manier de verschillende organisaties met elkaar samenwerken. Tenslotte wordt in paragraaf 1.3 beschreven hoe er op de LIO-school rekening wordt gehouden met zorgleerlingen.

Zorgleerlingen zijn leerlingen met leermoeilijkheden, die extra hulp nodig hebben op school.² Een zorgleerling heeft dus onvoldoende baat bij het reguliere onderwijsprogramma en behoeft daardoor speciale zorg op het gebied van de cognitieve en/of de sociaal- emotionele en/of de motorische ontwikkeling.³

§ 1.1 Geschiedenis vanaf 1900⁴

In deze paragraaf komt de geschiedenis van de zorg op scholen aan bod. Het begint vanaf 1900. In de jaren ervoor is er wel wat gebeurd op het gebied van zorgleerlingen, maar dit is erg summier. In deze paragraaf wordt iets beschreven over de volgende onderwerpen: de leerplichtwet, de Lager-Onderwijswet, het Koninklijk Besluit, de Contourennota, de ISOVSO, de wet op het basisonderwijs, WSNS beleid, het rugzakje en het passend onderwijs. Dit zijn de onderwerpen vanaf 1900 tot nu.

Op 1 januari 1901 is de eerste leerplichtwet in werking gesteld in Nederland. In deze wet staat dat leerlingen van 6 tot 12 jaar verplicht onderwijs moeten volgen.⁵ Deze leerplichtwet confronteert scholen met leerlingen die niet 'normaal' zijn. De overheid onderkent nu dat er daadwerkelijk onderwijskundige zorg aan leerlingen met een beperking moet komen.⁶

In 1920 komt er de Lager-Onderwijswet. Deze wet geeft een basis aan voor het buitengewoon onderwijs. Uit de Lager-Onderwijswet van 1920: "Het buitengewoon lager onderwijs wordt gegeven in scholen, bestemd voor leerlingen, die wegens ziels- of lichaamsgebreken of uit maatschappelijke oorzaak niet in staat zijn geregeld en met vrucht het gewone onderwijs te volgen, of wier gedrag het noodzakelijk maakt hen buitengewoon onderwijs te geven."⁷ Veel leerlingen volgden dit onderwijs, namelijk circa 60% van de leerlingen. Het buitengewoon onderwijs is niet alleen voor

² <http://www.encyclo.nl/begrip/zorgleerlingen> (geraadpleegd op 26/09/2011)

³ Het inleidende gedeelte van dit hoofdstuk is gemaakt door Miranda Hindriks en Margaretha Munneke.

⁴ Deze paragraaf is gemaakt door Miranda Hindriks.

⁵ <http://www.nieuwsdossier.nl/dossier/1901-01-01/Invoering+leerplicht> (geraadpleegd op 07/11/2011)

⁶ Korf, D. (2011) PowerPoint college 2; Maandag 12 september 2011. Dia 4.

⁷ Korf, D. (2011) PowerPoint college 2; Maandag 12 september 2011. Dia 4.

zwakzinnige leerlingen.⁸ Vanaf deze tijd komen er steeds meer speciale scholen. Ook blijft er nog steeds een groep leerlingen over waarvoor geen aangepast onderwijs is. Deze leerlingen zijn niet zwakzinnig, maar hebben wel moeite met leren.⁹

De uitwerking van de Lager-Onderwijswet van 1920 werd in 1949 vastgesteld in een Koninklijk Besluit. Het Koninklijk Besluit besloot dat er verschillende soorten scholen kwamen voor het buitengewoon onderwijs. Dat waren de volgende scholen:

- Scholen voor zwakzinnigen
- Scholen voor doofstommen
- Scholen voor slechthorenden
- Scholen voor blinden en slechtzienden
- Scholen voor lichamelijke gebrekkigen
- Scholen voor tbc-patiënten
- Scholen voor epileptici
- Scholen voor ziekelijke leerlingen
- Scholen voor zeer moeilijk opvoedbare leerlingen
- Scholen voor regerings- of voogdijpupillen
- Scholen voor leerlingen in pedologische instituten
- Scholen voor leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden
- Scholen voor schippers- en woonwagenleerlingen¹⁰

Het Koninklijk Besluit zorgde ervoor dat alle leerlingen naar school konden. Er was nu geen situatie meer waarin leerlingen die leermoeilijkheden hadden, geen passende zorg kon worden geboden.¹¹

In 1967 komt er een nieuw Koninklijk Besluit. Het beleid werd aangescherpt. Zo werd het oprichten van iobk scholen mogelijk. Dit waren scholen voor in hun ontwikkeling bedreigde kleuters. Ook werden er voorwaarden opgericht voor het voortgezet onderwijs, ook wel het voortgezet blo genoemd. De afkorting blo staat voor buitengewoon lager onderwijs. In het aangescherpte beleid werden nu ook richtlijnen toegepast voor de toelatingscommissie van de school.¹²

In 1975 komt de contourennota in beeld. De contourennota benoemt een aantal knelpunten. Dat zijn de volgende:

- De samenleving had een bepaalde houding tegenover leerlingen met een handicap.
- De lagere scholen hadden onvoldoende begeleidingsmogelijkheden voor de leerlingen.
- Er was geen duidelijke criteria waar de leerlingen aan moesten voldoen voor een verwijzing.
- Er was geen weg terug voor de leerlingen in het buitengewoon onderwijs.¹³

⁸ Korf, D. (2011) *PowerPoint college 2; Maandag 12 september 2011*. Dia 4.

⁹ Korf, D. (2011) *PowerPoint college 2; Maandag 12 september 2011*. Dia 5.

¹⁰ <http://www.onderwijserfgoed.nl/site/erfgoed/themas/primair-onderwijs/2124/Special+onderwijs.html> (geraadpleegd op 08/11/2011)

¹¹ Korf, D. (2011) *PowerPoint college 2; Maandag 12 september 2011*. Dia 6.

¹² Korf, D. (2011) *PowerPoint college 2; Maandag 12 september 2011*. Dia 7.

¹³ Korf, D. (2011) *PowerPoint college 2; Maandag 12 september 2011*. Dia 7.

De ISOVSO gooit het roer om. De ISOVSO is de interim-wet speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs. Er is geen sprake meer van buitgewoon onderwijs (BO) maar van speciaal onderwijs (SO). De Interim-wet voor speciaal en voortgezet onderwijs verscheen in 1982. De ISOVSO verscheen in het Staatsblad. In 1984 verscheen de ISOVSO Overgangswet.¹⁴ De scholen voor speciaal onderwijs werden verdeeld over zestien soorten onderwijs.¹⁵ Niet alleen het speciale onderwijs onderging verandering, maar ook het reguliere onderwijs veranderde. In 1981 kwam de Wet op het basisonderwijs. Deze wet trad in 1985 in werking. De Wet op het basisonderwijs verving de Wet op het kleuteronderwijs en de Wet op het lager onderwijs.¹⁶

In 1990 werd het WSNS opgericht. WSNS staat voor Weer Samen Naar School. Het doel van het WSNS is zoveel mogelijk leerlingen, die normaalgesproken naar een speciale school voor basisonderwijs zouden gaan, nu op de reguliere basisschool te houden. De leerlingen moesten zorg op maat krijgen op een school in de buurt van de leefomgeving van het kind. Het project is opgestart omdat er teveel kosten waren. Het speciaal onderwijs is een dure onderwijsvoorziening. Door de leerlingen naar het reguliere onderwijs te laten gaan, werd er een hoop geld bespaard. Binnen de reguliere scholen moest onderwijs op maat worden gegeven. Dat betekent dat het onderwijs afgestemd moest worden op de leerling. Door het WSNS beleid kwamen er nu ook IB'ers (Intern Begeleiders)¹⁷

In 1998 kwam de Wet op het primair onderwijs (WPO) in plaats van de Wet op het basisonderwijs. Tussen het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs zag men steeds minder verschil; door de Wet op het primair onderwijs vallen zowel het basisonderwijs en het speciaal onderwijs onder deze wet.¹⁸

In maart 2002 kwam er een herziening van het WSNS beleid. Deze herziening vond plaats onder de verantwoordelijkheid van verschillende landelijke onderwijsorganisaties en gaf het project een nieuwe impuls aan het Weer Samen Naar School beleid. Dit heeft geleid tot het WSNS-plus.¹⁹ Alle schoolleiders, onderwijsvakorganisaties en besturen zitten in de stuurgroep van WSNS-plus.²⁰ In 2003 komt het rugzakje in beeld. Sinds 1 augustus van dat jaar is er de wet op de leerling-gebonden financiering, ook wel "het rugzakje" genoemd. Deze wet is voor leerlingen die een beperking of stoornis hebben. Deze leerlingen hebben extra voorzieningen nodig om naar school te kunnen gaan. De school waar de leerling naar toe gaat, krijgt extra geld en ondersteuning. Zo kan de school de leerling extra

¹⁴ <http://www.onderwijserfgoed.nl/site/erfgoed/themas/primair-onderwijs/2124/Speciaal+onderwijs.html> (geraadpleegd op 08/11/2011)

¹⁵ Korf, D. (2011) *PowerPoint college 2; Maandag 12 september 2011*. Dia 8.

¹⁶ <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/onderwijs/11987-onderwijs-door-de-jaren-heen.html> (geraadpleegd op 13/11/2011)

¹⁷ <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/onderwijs/11987-onderwijs-door-de-jaren-heen.html> (geraadpleegd op 13/11/2011)

¹⁸ <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/onderwijs/11987-onderwijs-door-de-jaren-heen.html> (geraadpleegd op 17/11/2011)

¹⁹ <http://www.passendonderwijs.nl/files/media/gedragsproblemen/2010Simulatieprogrammagroepsplan%20sociaalemotioneleontwikkeling1.pdf> (geraadpleegd op 18/11/2011)

²⁰ <http://www.balansdigitaal.nl/algemeen/begrippen/> (geraadpleegd op 18/11/2011)

helpen. De school kan via het rugzakje extra formatie, ambulante begeleiding en extra materiaal betalen. De leerling krijgt niet zomaar een rugzakje. Er moet bekeken worden of de leerling daadwerkelijk in aanmerking komt voor een rugzakje. De ouders kunnen een indicatie aanvragen voor hun kind.²¹

Tenslotte wil de minister van onderwijs op dit moment (2011) gaan bezuinigen op onderwijs. Hierdoor komt het passend onderwijs om de hoek kijken. De bedoeling van passend onderwijs is zoveel mogelijk leerlingen in het reguliere onderwijs houden. Ook worden de REC 3 en REC 4 afgeschaft. REC staat voor Regionaal Expertise Centrum. Onder cluster 3 vallen leerlingen met een verstandelijke en/of lichamelijke beperking en leerlingen die langdurig ziek zijn. Onder cluster 4 vallen leerlingen met ernstige gedragsproblemen en leerlingen met psychiatrische problemen.²² De leerlingen van cluster 3 en 4 komen dus op een reguliere basisschool. De klassen in het reguliere basisonderwijs worden groter en er komen meer zorgleerlingen bij op een reguliere basisschool en ook zullen de klassen in het speciaal onderwijs groter worden. Er is daarom veel kritiek op de plannen van de minister.²³

§ 1.2 Samenwerking tussen verschillende organisaties²⁴

In deze paragraaf wordt beschreven welke functies schoolbesturen en samenwerkingsverbanden hebben. Verder wordt er beschreven wanneer een leerling naar een speciale school voor basisonderwijs of speciaal onderwijs moet en welke commissies hier allemaal bij komen kijken. Ook wordt de 1-Zorgroute beschreven. Tenslotte wordt er vooruitgekeken naar de zorgplicht waar scholen zich in de toekomst aan zullen moeten houden, om te werken aan passend onderwijs.

Iedere school heeft een schoolbestuur. Het schoolbestuur is verantwoordelijk voor het beleid, de beleidsvorming en de uitvoering daarvan. In het schoolbestuur wordt een breed repertoire aan aspecten met betrekking tot het onderwijs besproken. In het schoolbestuur wordt dus ook besproken hoe er wordt omgegaan met zorgleerlingen, welke zorg de leerkrachten aan deze leerlingen kunnen bieden en van welke hulpmiddelen er in de school en in de klas gebruik kan worden gemaakt.

Naast het schoolbestuur zijn er in het onderwijs ook de samenwerkingsverbanden die zich bezig houden met zorgleerlingen. *'Een samenwerkingsverband bestaat uit een groot aantal basisscholen en één of meer scholen voor speciaal basisonderwijs. De speciale school voor basisonderwijs vervult binnen het samenwerkingsverband de rol van kenniscentrum. Zij vangen de leerlingen op die intensieve speciale zorg nodig hebben. Ze kunnen hun zorg verbreden door bijvoorbeeld ambulante begeleiding.*

²¹ <http://www.recoostmarke.nl/rugzakje.html> (geraadpleegd op 18/11/2011)

²² <http://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijs/Speciaal+onderwijs/Clusters> (geraadpleegd op 18/11/2011)

²³ <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/onderwijs/11987-onderwijs-door-de-jaren-heen.html> (geraadpleegd op 18/11/2011)

²⁴ Deze paragraaf is gemaakt door Margaretha Munneke.

*Ook ondersteunen zij basisscholen in de ontwikkeling of uitbreiding van hun zorg.*²⁵ Elke basisschool moet aangesloten zijn bij een samenwerkingsverband, bestaande uit één of meer basisscholen en één of meer speciale scholen voor basisscholen. Ervoor zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doormaken, is het doel van een samenwerkingsverband. Dit staat beschreven in de Wet Primair Onderwijs (WPO).²⁶

Een samenwerkingsverband werkt bovendien samen met de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL). De PCL is een regionale verwijzingscommissie - aangesloten bij een samenwerkingsverband - die bepaalt of een leerling naar een speciale school voor basisonderwijs moet, of dat een leerling binnen het reguliere basisonderwijs kan blijven, eventueel met de nodige aanpassingen m.b.t. zorg. De PCL wordt ingeschakeld wanneer ouders een aanvraag indienen.²⁷ Er wordt over het algemeen geprobeerd leerlingen zo lang mogelijk op een reguliere basisschool te laten. Toch komt het zo nu en dan voor dat een leerling niet goed past binnen het reguliere onderwijs.

Wanneer een kleuter in de ontwikkeling bedreigd is (iobk) of als een leerling moeilijk kan leren (mlk), kampt met leermoeilijkheden en/of opvoedingsmoeilijkheden (lom) en/of wanneer een leerling extra aandacht en speciale zorg nodig heeft, past een leerling beter op een school voor speciaal basisonderwijs. De leerling krijgt dan dezelfde leerstof als op een reguliere basisschool, maar krijgt meer tijd en aandacht om tot de kerndoelen te komen.^{28 29}

Wanneer een leerling kampt met gedragsstoornissen en/of een lichamelijke, zintuiglijke en/of verstandelijke handicap, past een leerling beter op een school voor speciaal onderwijs. Scholen voor speciaal onderwijs zijn in 4 clusters ingedeeld:

- Cluster 1: scholen voor leerlingen met een visuele handicap.
- Cluster 2: scholen voor leerlingen met een auditieve handicap; deze leerlingen kunnen doof zijn, of slechthorend, maar ook problemen ondervinden met de spraak.
- Cluster 3: scholen voor leerlingen met een lichamelijke handicap, leerlingen die zeer moeilijk kunnen leren en/of langdurig ziek zijn.
- Cluster 4: scholen voor leerlingen die zeer moeilijk op te voeden zijn en/of langdurig ziek zijn.³⁰

Soms is het mogelijk dat een leerling uit cluster 2, 3 of 4, die eigenlijk naar speciaal onderwijs moet, toch op een reguliere basisschool kan blijven. Dit kan wanneer een reguliere basisschool een leerling-gebonden financiering (lgf) krijgt, voor de desbetreffende leerling. De reguliere school ontvangt dan geld van de overheid om extra zorg te bieden aan de leerling in kwestie. Om te bepalen of een leerling in

²⁵ http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl/wat_is/samenwerkingsverband (geraadpleegd op 26/09/2011)

²⁶ http://www.rec-chiron.nl/samenwerkingspartners/samenwerkingsverbanden_regulier_onderwijs (geraadpleegd op 11/11/2011)

²⁷ <http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/886/pcl/> (geraadpleegd op 11/11/2011)

²⁸ <http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl/sbo> (geraadpleegd op 11/11/2011)

²⁹ <http://www.rotterdam.nl/smartsite.dws?id=1007862> (geraadpleegd op 11/11/2011)

³⁰ <http://www.rotterdam.nl/smartsite.dws?id=1007862> (geraadpleegd op 11/11/2011)

aanmerking komt voor lgf, wordt de Commissie voor Indicatiestelling (CvI) ingeschakeld. De CvI bekijkt dan het medische dossier en het onderwijs(kundig)rapport van de desbetreffende leerling en beslist vervolgens of de leerling op een reguliere basisschool kan blijven, m.b.v. een rugzakje, of dat de leerling in aanmerking komt voor het speciaal onderwijs.³¹ Wanneer een leerling in aanmerking komt voor een rugzakje, kan het geld o.a. worden besteed aan ambulante begeleiding op een reguliere basisschool. Ambulante begeleiding is namelijk bedoeld voor leerlingen met een lichamelijke en/of meervoudige handicap, of een langdurig zieke leerling die op een reguliere basisschool blijft en extra ondersteuning nodig heeft. Leerkrachten van reguliere basisscholen krijgen, via een ambulante begeleider, inzicht en ervaring dankzij leerkrachten van het speciaal onderwijs, zodat deze expertise kan worden ingezet voor de leerlingen met een rugzakje. De taken van een ambulant begeleider zijn als volgt.

- De ambulante begeleider adviseert leerkrachten, leerlingen en/of ouders m.b.t. de leerstof en hulpmiddelen die de desbetreffende leerlingen aangeboden moet worden. Hierbij kan eventueel een orthopedagoog worden ingezet.
- De ambulante begeleider biedt hulp bij het schrijven van individuele handelingsplannen en denkt mee over de toekomstmogelijkheden van de desbetreffende leerling. Er wordt aandacht geschonken aan het verwerken en accepteren van de handicap van de leerling.
- De ambulante begeleider kan contact opnemen met een kinderfysiotherapeut, orthopedagoog, logopedist, ergotherapeut, maatschappelijk werker en een vakleerkracht bewegingsonderwijs, om op deze manier de kwaliteit van de begeleiding te vergroten.
- De ambulante begeleider kan, indien nodig, op korte termijn met de desbetreffende leerling werken om de behandelwijze in kaart te brengen.³²

Er bestaat een samenwerkingsverband van scholen voor speciaal onderwijs in een regio. Deze samenwerkingsverbanden worden ook wel REC genoemd, oftewel Regionaal Expertise Centrum, zoals in paragraaf 1.1 ook beschreven is. De REC's zijn ingedeeld naar de verschillende onderwijsclusters en voor elke clusters geldt een aparte regio-indeling. De taken van de REC's zijn als volgt:

- Ondersteuning geven, op verzoek van ouders, bij het indienen van een verzoek om indicatiestelling en het invullen van een aanmeldingsformulier.
- Ondersteuning bieden, op verzoek van ouders, bij het zoeken naar een school voor speciaal onderwijs of regulier onderwijs.
- Het in stand houden van een Commissie voor Indicatiestelling (CvI).
- Ambulante begeleiding coördineren.
- Onderzoeksactiviteiten coördineren voor scholen voor speciaal onderwijs in de regio van de indicatiestelling.³³

³¹ <http://www.rotterdam.nl/smartsite.dws?id=1007862> (geraadpleegd op 11/11/2011)

³² <http://www.ocr.nl/ambulante-begeleiding/> (geraadpleegd op 11/11/2011)

³³ <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-een-regionaal-expertisecentrum-rec.html> (geraadpleegd op 11/11/2011)

Via Weer Samen Naar School (WSNS) werken reguliere basisscholen samen met scholen voor speciaal basisonderwijs.³⁴ Het doel van dit project is leerlingen met gedragsproblemen of leermoeilijkheden extra begeleiding te geven, zodat deze leerlingen zolang mogelijk op een reguliere basisschool kunnen blijven, zoals in paragraaf 1.1 ook beschreven is. Er wordt dus geprobeerd zo weinig mogelijk leerlingen naar het speciaal basisonderwijs te sturen. Onderwijs op maat (adaptief onderwijs) staat hierin hoog in het vaandel. Het gaat dan voornamelijk om hulp bieden aan leerlingen met ADHD, hoogbegaafdheid, autisme en dyslexie. Lichamelijk, zintuiglijk of verstandelijk gehandicapte leerlingen of leerlingen met psychiatrische stoornissen vallen buiten WSNS, omdat deze leerlingen naar het speciaal onderwijs kunnen of ze krijgen een rugzakje (Igf) voor op een reguliere basisschool.³⁵

Vervolgens kwam WSNS-plus met de 1-Zorgroute. De 1-Zorgroute is een zorgtraject voor reguliere basisscholen en speciale basisscholen. Het beschrijft hoe vorm kan worden gegeven aan de zorg aan leerlingen in de groep, op school en in de regio. Het doel van de 1-Zorgroute is het beter afstemmen van het onderwijsaanbod, de begeleiding en de onderwijsbehoeften van leerlingen. De 1-Zorgroute is een mogelijke invulling van passend onderwijs.³⁶ De 1-Zorgroute hanteert de volgende uitgangspunten.

1. Afstemming op onderwijsbehoeften van leerlingen. Elke leerling heeft andere onderwijsbehoeften en interactie is hierbij van groot belang. De leerkrachten en IB'ers (interne begeleiders) respecteren deze verschillen en stemmen hier het onderwijs op af. De tekorten van leerlingen worden hierbij minder benoemd; er wordt namelijk van positieve kwaliteiten uitgegaan. Sterke kanten van leerlingen, leerkrachten en ouders worden dan benut.
2. Preventief denken en handelen. Er wordt zo vroeg mogelijk geconstateerd of een leerling ergens moeilijkheden mee zal krijgen, dit gebeurt vroegtijdig en niet pas als de leerling al uitvalt. De leerlingen worden dus al geholpen, voordat ze daadwerkelijk uitvallen op bepaalde vakgebieden.
3. Werken met groepsplannen. Hierin wordt beschreven hoe de leerkracht doelgericht werkt aan het tegemoet komen van onderwijsbehoeften van de leerlingen.
4. De leerkracht is de beslissende factor. De leerkracht beslist welk onderwijs (aangepast op onderwijsbehoeften van het kind) wordt geboden aan het kind. De IB'er helpt hierbij, als coach. Hierbij is het de bedoeling dat de zorg zoveel mogelijk binnen de klas wordt geboden, zodat leerlingen niet in een uitzonderingspositie worden geplaatst.
5. Impulsen voor kwaliteitsverbetering en zorgverbetering in de school zijn belangrijk. De kwaliteit van het onderwijs en de leerlingenzorg in de school wordt verbeterd.
6. Actieve participatie van de leerling staat hoog in het vaandel. Leerlingen worden actief betrokken bij het opstellen van plannen voor zorg aan

³⁴ <http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl/sbo> (geraadpleegd op 22/11/2011)

³⁵ <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-het-project-weer-samen-naar-school-wsns.html> (geraadpleegd op 22/11/2011)

³⁶ http://www.ou.nl/Docs/Expertise/RdMC/Informatiebrochures%202010/Brochure_Zorgroute_web.pdf pagina 4 (geraadpleegd op 22/11/2011)

hem/haar. Op deze manier wordt de leerling mede eigenaar van zijn/haar ontwikkeling.

7. Ouders worden gezien als belangrijke partner. Ouders worden ook betrokken bij het opstellen van plannen voor het kind en moeten dit ondertekenen.
8. Samenwerking met de regio, m.b.t. scholen en samenwerkingsverbanden. Zo kan er sneller hulp geboden worden en de kwaliteit hiervan wordt vergroot.³⁷

Tenslotte gaat vanaf 01/08/2012 de zorgplicht voor scholen in. Dit betekent dat scholen dan verplicht zijn om passend onderwijs aan elke leerling te bieden, zodat geen enkele leerling thuis hoeft te zitten. Dit houdt in dat schoolbesturen van reguliere basisscholen worden verplicht zelf passende onderwijsarrangementen te verzorgen voor risicoleerlingen. Wanneer een school dit niet kan bereiken, is het de bedoeling dat de school hulp zoekt bij andere scholen, via het samenwerkingsverband, in samenwerking met ouders.³⁸

§ 1.3 Zorg op de LIO-school³⁹

Deze paragraaf gaat over de manier waarop er aandacht wordt besteed aan het bieden van zorg op schoolniveau, klassenniveau, en aan de individuele zorgleerling op School te M.. Daarnaast wordt beschreven hoe de uitstroom in groep 8 plaatsvindt, bij zorgleerlingen. Tenslotte komen de opvattingen van de IB'er en mijn persoonlijke opvattingen aan de orde m.b.t. recente ontwikkelingen rondom zorg in het onderwijs, zoals passend onderwijs en het rugzakje.

Op schoolniveau wordt er op de volgende manier aandacht besteedt aan zorgleerlingen. Allereerst heeft School omschreven wat volgens de opinie van de school eigenlijk een 'zorgleerling' is. Volgens School is een leerling een zorgleerling wanneer een leerling onvoldoende baat heeft bij het reguliere onderwijsprogramma en daardoor speciale zorg behoeft op het gebied van de cognitieve en/of de sociaal-emotionele en/of de motorische ontwikkeling. Op cognitief gebied spreekt de School van een zorgleerling, als een leerling een lage C/D/E-score voor één of meerdere vakken behaald, en/of wanneer een leerling voor één of meerdere vakken een eigen leerlijn heeft. Vervolgens houdt de IB'er (samen met de groepsleerkracht) in de gaten hoe het met zorgleerlingen op School gaat. Vervolgens houdt de IB'er in grote lijnen in de gaten hoe het met zorgleerlingen op School gaat. De IB'er is aanwezig bij groepsbesprekingen, leerling-besprekingen, doet klassenbezoeken en verzorgt zorgthemavergaderingen binnen de school. De IB'er heeft bovendien een zorgstructuur opgezet. De zorgstructuur is als het ware een stappenplan waarin staat omschreven wat er dient te gebeuren bij leerlingen die (tijdelijk) extra zorg nodig hebben. De methodegebonden toetsen en niet-methodegebonden toetsen moeten

³⁷ <http://www.oogstconferentie.nl/doc/28%20Implementatie%201-zorgroute%20in%20po.pdf> pagina 5 en 6 (geraadpleegd op 22/11/2011)

³⁸ http://www.nmi-mediation.nl/news/rol_mediation_bij_passend_onderwijs.php (geraadpleegd op 22/11/2011)

³⁹ Deze paragraaf is gemaakt door Margaretha Munneke.

op klassenniveau geanalyseerd worden. Leerlingen worden dan in kaart gebracht en ouders worden van de resultaten op de hoogte gesteld. Vervolgens worden leerlingen in verschillende groepen geplaatst, namelijk zorggroep 1 (B+) 'leerlingen met een A+-score én een goede werkhouding', zorggroep 2 (B(asis)) 'leerlingen met een A/B/hoge C-score', zorggroep 3 (B-) 'leerlingen met een lage C/D/E-score', zorggroep 4 'leerlingen met een eigen leerlijn'. Zorgleerlingen vallen onder zorggroep 3 en 4. Dit is in grote lijnen de zorgstructuur op School. Tenslotte houdt de IB'er consultatieve besprekingen met bijvoorbeeld een orthopedagoog, over zorgleerlingen die behoorlijk uitvallen (of anders gezegd die extra specifieke zorg nodig hebben).

Op klassenniveau wordt er op de volgende manier aandacht besteed aan zorgleerlingen. De hele groep wordt dankzij de zorgstructuur in kaart gebracht voor de vakken rekenen, spelling, technisch lezen, begrijpend lezen en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Per zorgleerling wordt dan per vakgebied omschreven wat het probleem is; elke zorgleerling wordt dus geanalyseerd. Zorgleerlingen behoren, zoals eerder geschreven, tot zorggroep 3 en 4 en doen daarom mee aan de begeleide inoefening (fase 3 van het directe instructiemodel) en ontvangen verlengde instructie van de groepsleerkracht. Zorgleerlingen die extreem uitvallen, krijgen een eigen leerlijn; dit zijn de leerlingen van zorggroep 4).

Op individueel niveau wordt er op de volgende manier aandacht besteedt aan zorgleerlingen. Het is, volgens de groepsleerkrachten, directeur en IB'er van School, voor het welzijn van zorgleerlingen erg belangrijk dat zorgleerlingen zoveel mogelijk binnen de klas worden gehouden en in een zorggroep worden geplaatst; in dit geval zoveel mogelijk in groep 3. Leerlingen die een jaar of meer achterstand hebben, krijgen een eigen leerlijn (zorggroep 4) en werken dan op een eigen niveau. Daarnaast hecht het team van School veel waarde aan het aanbieden van de basisinstructie aan zorgleerlingen, zodat zorgleerlingen zich kunnen optrekken aan andere leerlingen. Het stellen van hoge doelen is hierbij een speerpunt. Tenslotte hecht het team van School veel waarde aan het preventief handelen. Zo vroeg mogelijk problemen signaleren is belangrijk, want dan kan er in een vroeg stadium hulp worden geboden en op deze manier kan een achterstand dan zoveel mogelijk worden voorkomen.

Groep 1 wordt mijn LIO-klas. Ik hecht persoonlijk ook veel waarde aan het vroegtijdig signaleren en preventief handelen. Daarom heb ik mij alvast verdiept in de zorgleerlingen in groep 1. Er zit in groep 1 ook een leerling die kampt met een motorische achterstand. Deze leerling heb ik geobserveerd. De observatie staat in schema 1 beschreven.

OBSERVATIE
Geobserveerde leerling: K.
Tijdstip observatie: 10.30-11.30 uur (de gymles)
Datum: 30/11/2011
Soort observatie: ongeparticipeerde observatie, want ik sta aan de zijlijn toe te kijken. Bovendien is er sprake van een beschrijvende ongestructureerde observatie, want ik beschrijf wat er plaatsvindt, zonder dat er vooraf een schema gemaakt is met punten waarop ik wil letten.
Doel van de observatie: Ik onderzoek de motorische vaardigheden van K. tijdens een gymles, omdat ik wel weten in hoeverre K. hulpbehoevend is, teneinde dat ik mijn eigen begeleiding, tijdens mijn LIO, beter kan afstemmen op K.
Situatie: K. zit in groep 1. Hij heeft een motorische achterstand. Tijdens gymles was er een klim- en klautercircuit opgezet, bestaande uit enkele kasten, banken en trapezoïdes. Het was de bedoeling dat de leerlingen via een schuin oplopende bank op de kast klommen, om vervolgens over een hoogstaande bank richting de trapezoïde te lopen, om vervolgens via de trapezoïde over de volgende hoogstaande bank naar de volgende trapezoïde te lopen, om vervolgens over de laatste hoogstaande bank naar de laatste kast te lopen, om tenslotte van de hoge kast af te springen. Er waren 12 leerlingen die aan dit circuit deelnamen; K. was hier één van. K. was als vijfde leerling aan de beurt; hij had dus al enkele voorbeelden gezien van wat de bedoeling was. K. zegt: 'Juf, ik durf dit niet, je moet me helpen!' Juf geeft K. een hand en samen doorlopen ze het circuit. K. loopt langzaam de bank omhoog en stapt langzaam op de eerste kast. Hij zegt dat hij bang is om te vallen. Juf houdt hem vast en vervolgens loopt hij over de bank en komt aan bij de trapeze. K. zegt: 'juf, ik wil niet meer!' Juf stimuleert K., door te zeggen dat ze K. goed zal vasthouden en ze wijst aan waar K. zich vast moet houden. K. staat te kijken. Vervolgens stapt hij voorzichtig op de trapezoïde. Daarna vervolgt hij zijn weg over de verhoogde bank en de volgende trapezoïde. Hij houdt jufs hand vast en doet rustig aan; hij wankelt nog steeds. Daarna loopt hij over de laatste bank, richting de hoge kast. K. gaat op de kast zitten en zegt: 'Juf, ik wil niet springen hoor, dat durf ik niet'. Juf probeert K. over te halen, maar dit heeft geen baat. Uiteindelijk draait K. zich om en stapt langzaam van de kast af, via de 'treden' in de kast. Daarna loopt K. weer naar het beginpunt en staat weer in de rij te wachten. Hij zegt tegen een klasgenoot: 'Ik vind dit helemaal niet leuk. Ik wil graag met de bal spelen'. Op den duur is K. weer aan de beurt. Hij loopt het circuit weer met juf, op exact dezelfde manier. K. heeft ineens bloed op zijn teen en begint te huilen. Het blijkt dat hij zijn teen tegen de bank heeft gestoten. (...) Nadat K. 4x het circuit met juf heeft gelopen, moet hij het van juf alleen proberen. K. stapt rustig op de bank en loopt langzaam omhoog, naar de kast. Hij gaat op de kast zitten en kijkt om zich heen. Hij ziet juf lopen en roept: 'juf, je moet me helpen'. Juf zegt dat ze wil zien dat K. het alleen probeert. K. vervolgt zijn weg over de bank, richting de trapezoïde. Eenmaal bij de trapezoïde aangekomen, blijft hij staan. Andere leerlingen achter K. beginnen te mopperen; ze zeggen dat K. moet opschieten. K. kijkt achterom naar de leerlingen en lijkt uit balans te zijn; hij wankelt en dreigt van de bank te vallen. Hij kan toch nog op de bank blijven staan en gaat langzaam aan de trapezoïde over en stapt op de volgende bank. Hij loopt weer langzaam naar de volgende trapezoïde en stapt hier vervolgens op. Het lijkt weer alsof K. uit balans is en bijna van de

trapezoïde af dreigt te vallen. Daarna loopt hij over de laatste bank richting de hoge kast. Bij de hoge kast aangekomen, gaat hij zitten. Hij wil niet van de kast afspringen en draait zich weer om, om vervolgens met zijn buik richting de kast van de kast af te stappen via de 'treden' in de kast. Hierna besluit K. met het circuit te stoppen en hij gaat met een bal spelen.

Conclusie:

Uit deze observatie blijkt dat K. het 'eng' vindt om het circuit alleen te lopen. Hij geeft aan dat hij dit niet durft. Het lopen van het circuit gaat langzaam. K. geeft juf een hand, maar blijft wankelen. Uiteindelijk heeft hij zich ook nog gestoten. Na 4 keer met juf te hebben geoefend, moet hij het zelf proberen. K. probeert het circuit 1 keer alleen en doet langzaam aan. Hij wankelt en dreigt er 2 keer af te vallen. Tenslotte durft hij niet van de kast te spring en stapt er rustig af. Er lijken dus hiaten in de grove motoriek van K. te zitten.

Na een gesprek met de juf van groep 1 is besloten om een volgende keer een aangepast circuit te maken, met lagere kasten, minder trapezoïdes en lagere banken. Op deze manier kan K. sneller zelfstandig een oefening uitvoeren en een succeservaring beleven tijdens gymnastiek.

Niet alleen bij gymnastiek komt tot uiting dat K. kamt met een motorische achterstand. Ook met knutselen tijdens werkuur vertoont de motoriek van K. hiaten. K. knipt niet over de lijnen en kleurt ook niet binnen de lijnen. K. kan een gewoon potlood niet volgens de juiste pengreep vasthouden. Daarom is er besloten om een grote dubbele schaar bij K. te hanteren, zodat K. samen met juf kan knippen. Ook zijn er triple potloden voor K. aangeschaft, zodat de pengreep beter wordt en zodat hij meer tussen de lijnen leert te kleuren.

Tenslotte heb ik nog een gesprek gevoerd met de IB'er over hoe leerlingen met een motorische achterstand kunnen worden ondersteund. De IB'er gaf aan dat het belangrijk is om K. extra oefeningen te geven m.b.t. dat grove en fijne motoriek, zodat dit getraind kan worden. De IB'er gaf ook aan dat leerlingen zoals K. motorische remedial teaching kunnen krijgen.

*Schema 1.*⁴⁰

De uitstroom van groep 8 vindt bij zorgleerlingen op de volgende manier plaats. Alle leerlingen maken in groep 7 een entreetoets. De resultaten van de entreetoetsen worden met de ouders besproken. Wanneer leerlingen slecht scoren op een entreetoets, wordt ouders al duidelijk gemaakt dat er verwacht wordt dat de desbetreffende leerling op het voortgezet onderwijs geen hoog niveau zal gaan doen. Op deze manier zijn zowel de ouders als de leerling alvast op de hoogte. In voorgaande jaren wordt de ouders ook al verteld hoe hun kind zich ontwikkelt. Dit gebeurt aan de hand van de Cito LOVS-toetsen. De meeste zorgleerlingen maken vervolgens in groep 8 de Cito-toets. Enkele zorgleerlingen maken een toets via OPDC of een toets op het voortgezet onderwijs (BBL). Wanneer een zorgleerling minder dan 520-525 dreigt te behalen op een Cito-toets, kan worden besloten om de zorgleerling een niveautest te laten maken. Dit vindt al plaats in oktober of

⁴⁰ Gemaakt door Margaretha Munneke. (08/12/2011)

november. De leerling hoeft dan geen Cito-toets meer te doen. Vervolgens overlegt de groepsleerkracht met de IB'er over het niveau wat de zorgleerling op het voortgezet onderwijs het beste kan gaan doen. Tenslotte bespreekt de groepsleerkracht advies aan de ouders en de desbetreffende leerling over het uiteindelijke niveau wat de leerling op het voortgezet onderwijs zal kunnen doen. De ouders en de leerling zelf beslissen vervolgens zelf of er met dit niveau akkoord wordt gegaan of niet en naar welke middelbare school de desbetreffende leerling vervolgens zal gaan.

Zoals in paragraaf 1.1 en 1.2 al is beschreven, is momenteel het passend onderwijs erg actueel. De IB'er van School heeft hier een opvatting over gegeven. De IB'er vindt het een goed streven om leerlingen zo lang mogelijk in het regulier basisonderwijs te laten, maar dan moeten onderwijskrachten wel geschoold worden. Een groepsleerkracht van het basisonderwijs is namelijk niet gespecialiseerd in het begeleiden van specifieke zorgleerlingen (denk bijvoorbeeld aan gedragsproblemen en –stoornissen). Wanneer de zorgplicht ingaat, zullen er volgens de IB'er extra voorzieningen moeten komen, zoals extra onderwijsassistenten in de klas inzetten. Tenslotte moet er per leerling worden gekeken wat goed is: regulier onderwijs of speciaal basisonderwijs/speciaal onderwijs. De ene leerling zal beter af zijn op een reguliere basisschool en een andere leerling zal beter zijn weg kunnen vinden op een speciale basisschool of speciale school voor onderwijs. Daarom is het belangrijk om per leerling het probleem nauwkeurig te analyseren en de kern aan te pakken; hoge doelen stellen is hierbij van groot belang, aldus de IB'er.

Persoonlijk ben ik van mening dat het passend onderwijs zowel de groepsleerkracht als leerlingen niet ten goede komt. Allereerst ben ik ervan overtuigd dat het voor groepsleerkrachten steeds zwaarder wordt om in het onderwijs te werken. Er worden namelijk steeds meer taken op groepsleerkrachten afgeschoven, terwijl groepsleerkrachten hier niet om vragen en er ook weinig voor terug krijgen. Met de zorgplicht moeten groepsleerkrachten zorg op maat bieden aan leerlingen die eigenlijk niet meer binnen het regulier onderwijs horen. Dit kost de groepsleerkracht extra tijd en moeite, terwijl groepsleerkrachten in het basisonderwijs die tijd en moeite normaal in zwakke leerlingen binnen het regulier onderwijs konden steken. Er wordt nu dus extra inspanning van groepsleerkrachten gevergd door zoveel mogelijk leerlingen binnen het regulier onderwijs op te vangen en dit vind ik niet kunnen, aangezien er (buiten de groepsplannen om) veel extra handelingsplannen opgesteld en uitgevoerd zullen moeten worden. Voor leerlingen in het regulier onderwijs lijkt het mij ook verre van ideaal. Wanneer een groepsleerkracht steeds aandacht moet schenken aan leerlingen die eigenlijk niet meer binnen het regulier onderwijs horen, schiet de aandacht voor de andere leerlingen – die wel binnen het regulier onderwijs horen – er sneller bij in. Ik ben ervan overtuigd dat er leerlingen onder zullen lijden, omdat er te weinig tijd is om aan elke leerling evenveel aandacht te schenken. Ik vind de zorgplicht dus een slecht zaak, omdat naar mijn idee zowel de groepsleerkrachten als bepaalde leerlingen in het reguliere onderwijs er de dupe van worden. Daarnaast ben ik ervan overtuigd dat er minder scholen voor speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs komen, omdat het aantal leerlingen op deze scholen terugloopt. Wanneer een leerling dan wel naar een school voor speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs moet, zit er een grote kans is dat deze leerling verder van huis moet. Dit vind ik ook belachelijk, want dan worden leerlingen uit hun

veilige, vertrouwde omgeving gehaald en dit kan het welzijn van desbetreffende leerlingen aantasten.

Tenslotte is, zoals in paragraaf 1.1 en 1.2 ook al is beschreven, het rugzakje oftewel de leerling-gebonden financiering ook actueel. De IB'er van School heeft hier ook een opvatting over gegeven. Volgens de IB'er is een leerling niet gebaat bij 1 á 2 uur extra ondersteuning. Een leerling moet namelijk dagelijks kunnen terugvallen op iemand. Daarom is de IB'er ervan overtuigd dat het onderwijs effectiever wordt wanneer er onderwijsassistenten in klassen kunnen helpen. Het geld van het rugzakje zal dan dus in onderwijsassistenten moeten worden gestoken en daar is meer geld voor nodig dan nu beschikbaar is gesteld via LGF-budget. Een ambulant begeleider ter ondersteuning van de groepsleerkracht is ook belangrijk, aldus de IB'er. Het zou, volgens de IB'er, een kwalijke zaak zijn als het rugzakje wordt afgeschaft, terwijl de zorgplicht doorgevoerd wordt. Maar de IB'er denkt dat dit jammer genoeg wel gaat gebeuren.

Persoonlijk ben ik van mening dat het rugzakje een goede zaak is. Ik vind het belangrijk dat scholen een vergoeding krijgen voor het ondersteunen van leerlingen die kampen met problemen of stoornissen. Scholen schaffen namelijk ook extra materialen aan die de desbetreffende leerling ten goede komt. Daarnaast bieden o.a. groepsleerkrachten en RT'ers ook extra ondersteuning aan deze leerlingen, dus daar moet ook wat tegenover staan, om de kosten te dekken, vind ik. Ik zou het belachelijk vinden als het rugzakje wordt afgeschaft. Ik zou het daarentegen zelfs logisch dat scholen steeds meer geld zouden ontvangen voor het begeleiden van (ernstige) zorgleerlingen, helemaal nu de zorgplicht zal worden ingevoerd, maar hier zal het vast niet van komen. De bezuinigingen zullen immers een negatieve invloed hebben op de kwaliteit van reguliere basisscholen, groepsleerkrachten en leerlingen.

Deelconclusie hoofdstuk 1⁴¹

Zorgleerlingen zijn leerlingen met leermoeilijkheden, die extra hulp nodig hebben op school.⁴² Een zorgleerling heeft dus onvoldoende baat bij het reguliere onderwijsprogramma en behoeft daardoor speciale zorg op het gebied van de cognitieve en/of de sociaal- emotionele en/of de motorische ontwikkeling.

1901: eerste leerplichtswet in Nederland

1920: Lager-Onderwijswet

1949: Koninklijk besluit

1967: nieuw Koninklijk Besluit

1975: contourennota

1981: wet op basisonderwijs

1982: ISOVSO

1984: ISOVSO Overgangswet

1990: WSNS

1998: Wet op Primair Onderwijs (WPO)

2002: WSNS-plus

2003: rugzakje (lgf)

2011: passend onderwijs

Toekomst -> 2012: zorgplicht

Wanneer een kleuter in de ontwikkeling bedreigd is (iobk) of als een leerling moeilijk kan leren (mlk), kampt met leermoeilijkheden en/of opvoedingsmoeilijkheden (lom) en/of wanneer een leerling extra aandacht en speciale zorg nodig heeft, past een leerling beter op een school voor speciaal basisonderwijs.

Wanneer een leerling kampt met gedragsstoornissen en/of een lichamelijke, zintuiglijke en/of verstandelijke handicap, past een leerling beter op een school voor speciaal onderwijs.

Via de PCL, binnen het samenwerkingsverband, wordt vastgesteld of een leerling binnen het regulier onderwijs kan blijven of dat een leerling naar een speciale basisschool of speciaal onderwijs moet.

Via de CvI, binnen het samenwerkingsverband, wordt vastgesteld of een leerling recht heeft op een lgf, oftewel een rugzakje.

WSNS-plus kwam met de 1-Zorgroute. Het doel van de 1-Zorgroute is het beter afstemmen van het onderwijsaanbod, de begeleiding en de onderwijsbehoeften van leerlingen.

Op School wordt er op schoolniveau, klassenniveau en individueel niveau aandacht besteed aan zorgleerlingen. De IB'er heeft hier een grote rol in. De IB'er is namelijk verantwoordelijk voor de zorgstructuur binnen de school en stelt samen met de groepsleerkrachten groepsplannen op en kijkt naar (extra) materialen die hulp

⁴¹ De deelconclusie is gemaakt door Margaretha Munneke.

⁴² <http://www.encyclo.nl/begrip/zorgleerlingen> (geraadpleegd op 26/09/2011)

kunnen bieden aan zorgleerlingen. Er wordt gestreefd naar het stellen van zo hoog mogelijke doelen en het is de bedoeling zorgleerlingen zo lang mogelijk met de klas mee laten lopen. Bovendien hecht St. Antonius veel waarde aan goede communicatie met ouders, m.b.t. het niveau van de leerling. De school adviseert tenslotte in groep 8 het niveau wat de leerling het beste kan gaan doen op het voortgezet onderwijs.

De IB'er vindt passend onderwijs een goed streven, maar er moeten dan wel meer onderwijsvoorzieningen komen.

Persoonlijk ben ik tegen passend onderwijs, omdat er weinig tegenover staat en omdat door de bezuiniging veel nadelen voor basisscholen en leerlingen aan zitten.

De IB'er vindt dat rugzakje niet mag worden afgeschaft.

Persoonlijk vind ik het rugzakje een goede zaak en vind ik ook dat het rugzakje niet mag worden afgeschaft.

Hoofdstuk 2. Cito-scores

In dit hoofdstuk staan verschillende zaken, die met elkaar samenhangen, rondom Cito-scores centraal. Paragraaf 2.1 gaat over de manier waarop Cito-scores voor rekenen door Cito worden bepaald. Vervolgens zal er in paragraaf 2.2 worden beschreven wat het verschil is tussen de 'oudere' A/B/C/D/E-scores en de 'recentere' I/II/III/IV/V-scores voor Cito. Tenslotte komt in paragraaf 2.3 naar voren waar de grens voor het behalen van een voldoende of onvoldoende volgens Cito ligt.

§ 2.1 Bepaling van Cito-scores voor rekenen

In deze paragraaf zal naar voren komen dat leerlingen van groep 3 t/m 8 jaarlijks verschillende toetsen maken, waar uiteindelijk een Cito-score uitrolt. Welke toetsen leerlingen door de jaren heen maken en hoe de Cito-scores precies tot stand komen, wordt hier beschreven.

Leerlingen van groep 1 tot en met groep 8 krijgen jaarlijks toetsen, om te meten op welk niveau de leerlingen op het desbetreffende moment van afname, voor een bepaald vakgebied scoren. Voor ieder vakgebied valt er onderscheid te maken tussen methodegebonden toetsen en niet-methodegebonden toetsen.

Methodegebonden toetsen zijn toetsen die worden gegeven naar aanleiding van de lesstof die de groepsleerkracht met de leerlingen de afgelopen periode uit het lesboek (van een bepaalde methode, zoals bij rekenen uit bijvoorbeeld 'Rekenrijk') heeft behandeld. De methodegebonden toets is namelijk bedoeld om te kijken wat een leerling daadwerkelijk heeft opgestoken. Daarom wordt de methodegebonden toets pas gegeven wanneer de lesstof aan bod is geweest en in bepaalde mate zou moeten beklijven. De methodegebonden toets geeft dan aan in hoeverre een leerling, op korte termijn, deze lesstof kan toepassen.⁴³

Daarentegen krijgen leerlingen bij niet-methodegebonden toetsen vragen voorgelegd over onderwerpen die de leerlingen op een bepaald moment, in een bepaalde jaargroep, zouden moeten weten. Deze niet-methodegebonden toetsen zijn landelijke toetsen; deze toetsen zijn ontwikkeld door Cito. Cito staat voor Centraal Instituut voor ToetsOntwikkeling.⁴⁴ De toets, ontwikkeld door Cito, bestaat dan uit toetsvragen over de gemiddelde lesstof die uit verschillende methodes komen, passend bij het niveau van de jaargroep van de leerling. Niet-methodegebonden toetsen horen dus niet bij een vaste rekenmethode. Bij niet-methodegebonden toetsen krijgen leerlingen dus niet exact dezelfde toetsvragen zoals ze gewend waren bij het oefenen tijdens de rekenles. De reden hiervan is dat iedere school per vakgebied een andere methode hanteert en iedere methode heeft een eigen opbouw. Globaal is de rode draad van alle rekenmethodes gelijk, maar de ene rekenmethode spits zich op bepaalde onderwerpen iets meer vanuit een andere

⁴³ <http://www.nko-50tien.nl/ned/basisonderwijs/het-onderwijs/toetsen2/methodegebonden-toetsen1/methodegebonden-toetsen2.aspx> (geraadpleegd op 21/10/2011)

⁴⁴ <http://www.edumax.nl/vgv.html#DLE> (geraadpleegd op 26/10/2011)

invalshoek dan de andere rekenmethode. Om deze reden kan het voorkomen dat leerlingen toetsvragen krijgen voorgelegd die ze nog niet kunnen beantwoorden, omdat het in de rekenmethode die zij op school gebruiken nog niet is voorgekomen, maar in andere rekenmethodes bijvoorbeeld wel. De manier van vraagstellingen in de methodes verschilt ook; de ene methode geeft bijvoorbeeld rijtjes met sommen die gewoon opgelost dienen te worden en los staan van een context en de andere methode laat leerlingen sommen maken die in een context staan. Daarom kan het zijn dat een leerling op de niet-methodegebonden toetsen een andere score behaalt dan op de methodegebonden toetsen.⁴⁵

Zoals hierboven beschreven, ontwikkelt het Cito dus alleen de niet-methodegebonden toetsen. Het Cito wil namelijk landelijk vaststellen op welk niveau leerlingen rekenen. Daarom is het realistisch en haalbaar om landelijk dezelfde toetsen bij alle leerlingen af te nemen. Bij methodegebonden toetsen zijn resultaten namelijk niet te vergelijken, omdat iedere methode een andere draai kan geven aan bepaalde onderwerpen en vanuit een andere invalshoek kan werken.

Het Cito is dus verantwoordelijk voor het ontwikkelen van niet-methodegebonden toetsen. De leerlingen van groep 1 tot en met groep 7 krijgen per jaargroep voor rekenen verschillende toetsen. De eerste toets vindt halverwege het schooljaar plaats; dit is de middentoets in januari (M). De tweede toets vindt aan het eind van het schooljaar plaats; dit is de eindtoets in juni (E). De leerlingen krijgen dus door de jaren heen veel verschillende niet-methodegebonden toetsen. Op al deze toetsen krijgen leerlingen een A t/m E-score of I t/m V-score; wat deze scores betekenen, wordt verderop in deze paragraaf beschreven.⁴⁶ Tenslotte krijgen leerlingen in groep 8 in november of januari de laatste Cito LOVS-toets. Het tijdstip mag de desbetreffende basisschool zelf bepalen. Daarnaast maken de leerlingen in groep 8 de Cito-Eindtoets. De Eindtoets-rekenen bestaat in totaal uit 60 vragen en gaat over getallen en bewerkingen, verhoudingen, breuken, procenten, meten, meetkunde, tijd en geld. De score die leerlingen op deze toets kunnen halen is geen A t/m E-score of I t/m V-score, maar een score in getallen, namelijk 500-550. Hierbij is 500 een zwakke score en 550 een sterke score. Aan de hand van deze score kan het vervolgonderwijs voor de desbetreffende leerling mede worden bepaald.⁴⁷

Over het algemeen komen de volgende rekenkundige onderwerpen in de niet-methodegebonden toetsen van groep 1 t/m groep 8 aan bod:

- getallen en getalrelaties
- optellen en aftrekken (hoofdrekenen)
- vermenigvuldigen en delen (hoofdrekenen)
- complexere toepassingen
- meten, tijd en geld

⁴⁵ <http://osc.de-csv.nl/Testen/CITOLVS/tabid/75/Default.aspx> (geraadpleegd op 21/10/2011)

⁴⁶ http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/alle_producten/59769c4c490f4b1398025f848ee5e24c.aspx (geraadpleegd op 21/10/2011)

⁴⁷ <http://educatie-en-school.infonu.nl/examen/2985-de-citotoets-voor-groep-8.html> (geraadpleegd op 21/10/2011)

- breuken, verhoudingen en procenten (alleen in groep 5 t/m groep 8)⁴⁸

Voor rekenen krijgen leerlingen dus van groep 3 t/m groep 8 Cito-toetsen. De bedoeling van het afnemen van deze toetsen is het feit dat Cito wil testen welke stof de desbetreffende leerlingen beheersen. Wanneer een leerling een midden- of eindtoets maakt, wordt er gekeken hoeveel vragen er in totaal gesteld zijn en hoeveel vragen de leerling daarvan goed heeft beantwoord. Het aantal goed beantwoorde vragen, wordt de vaardigheidsscore genoemd. De vaardigheidsscore van de leerling valt dan onder een vaardigheidsschaal; de leerling zit dan tussen de ... en ... punten (een minimum- en maximumgrens. De vaardigheidsschaal verwijst vervolgens weer naar een niveau, namelijk niveau A, B, C, D of E. Hierbij is A een sterk niveau en E een zwak niveau.⁴⁹ Een recentere methode om het niveau van leerlingen vast te stellen is het I t/m V- niveau. Hierbij is I een sterk niveau en V een zwak niveau.

Voorbeeld: een leerling van groep 3 heeft een niet-methodegebonden toets gemaakt, bestaande uit 20 vragen. Van de 20 vragen had de leerling 3 fouten. De leerling heeft dan vaardigheidsscore 17 (dit was namelijk het aantal vragen wat de leerling goed had). In tabel 1 (zie hieronder) valt dan af te lezen dat de leerling onder de vaardigheidsschaal 20-17 valt. Bij een vaardigheidsscore van 17 hoort dan vervolgens een A-score.

Vaardigheidsscore	Cito-score
20-17	A
16-13	B
12-9	C
8-5	D
4-0	E

Tabel 1.⁵⁰

De Cito-score, in A t/m E-scores of I t/m V-scores uitgedrukt, geeft vervolgens aan hoe goed een leerling de lesstof beheerst in vergelijking met andere leerlingen uit die jaargroep. Bovendien wordt het gemiddelde resultaat van de gehele groep berekend. Een manier om te vergelijken hoe goed leerlingen op een bepaalde toets scoren in vergelijking met andere leerlingen uit die jaargroep is het berekenen van het DLE van de desbetreffende leerlingen. Het DLE staat voor Didactische LeeftijdsEquivalent. Het DLE staat voor het gemiddelde niveau wat een leerling op een bepaald tijdstip beheerst.⁵¹ De Didactische Leeftijd geeft (DL) aan hoeveel maanden een leerling onderwijs heeft gevolgd. Een leerling die in groep 3 komt, start met een DL van 0. Dit betekent dat de leerling 0 maanden specifiek onderwijs heeft gevolgd. Vervolgens zit de leerling 10 maanden in groep 3. De leerling heeft aan het eind van groep 3 dan een DL van 10 maanden. Elk schooljaar bevat namelijk 10 maanden onderwijs, omdat een schooljaar begint in september en eindigt in juli. In groep 4, 5, 6, 7 en 8

⁴⁸ http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/alle_producten/59769c4c490f4b1398025f848ee5e24c.aspx (geraadpleegd op 21/10/2011)

⁴⁹ <http://bonrekenhulp.nl/CitoVolg/CitoVolg.html> (geraadpleegd op 13/10/2011)

⁵⁰ Gemaakt door Margaretha Munneke. (13/10/2011)

⁵¹ <http://bonrekenhulp.nl/CitoVolg/CitoVolg.html> (geraadpleegd op 13/10/2011)

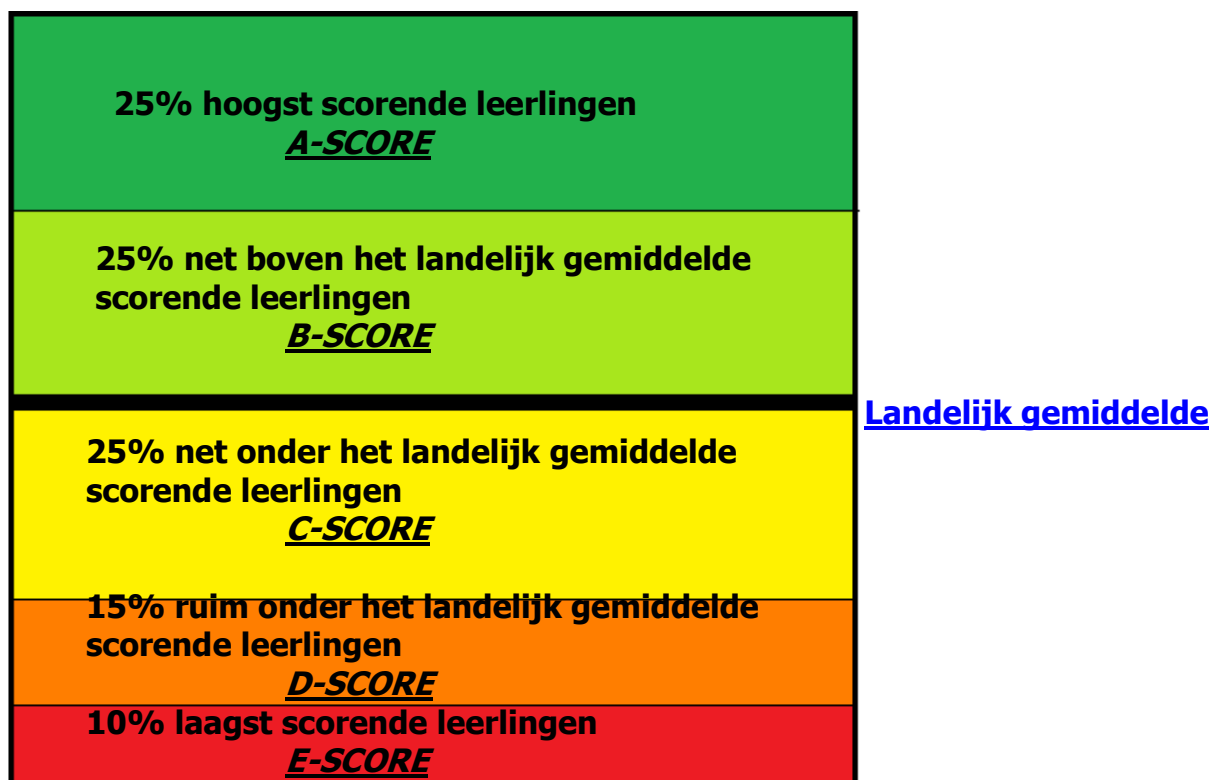
volgt de leerling jaarlijks weer 10 maanden onderwijs. Wanneer een leerling dan in groep 8 zit, heeft het 60 maanden onderwijs gehad. De leerling heeft dan een DL van 60. De Didactische LeeftijdsEquivalent (DLE) wordt berekend door het aantal goede vragen die een leerling op een toets maakt. Het aantal goede vragen wordt in een DLE-score omgezet. Een DLE-score van 30 betekent dat de leerling op het niveau van 30 maanden onderwijs zit; dit zou betekenen dat de leerling op het niveau van eind groep 5 zit. Dat de leerling op het niveau van 30 maanden onderwijs zit, wil niet zeggen dat de leerling daadwerkelijk ook 30 maanden onderwijs heeft gehad. Het kan namelijk zijn dat de leerling al 40 maanden onderwijs heeft gehad; dus dat de leerling al in eind groep 6 zit, maar dat de leerling scoort op het niveau van iemand die 30 maanden onderwijs heeft gehad. Dit betekent dan dat een leerling zwak scoort. Daarentegen kan het natuurlijk ook voorkomen dat een leerling nog maar 20 maanden onderwijs heeft gehad; de leerlingen zit dan dus in eind groep 4, maar dat de leerling al presteert op het niveau van 30 maanden onderwijs, dus eind groep 5. Al met al wordt er bij het vaststellen van het DLE dus gekeken naar het niveau waarop de leerling zit (de DLE-score in onderwijsmaanden gemeten) en de hoeveelheid les die de desbetreffende leerling daadwerkelijk heeft gehad (de DL gemeten in het aantal onderwijsmaanden).⁵²

Zoals eerder beschreven, is het zo dat elke leerling toetsen maakt en daardoor een bepaalde Cito-score behaalt. Maar nu is er voor groepsleerkrachten ook een overzicht met verdelingen van Cito-scores die een leerkracht in een gemiddelde klas mag verwachten. Er is namelijk landelijk door Cito vastgesteld hoeveel leerlingen gemiddeld een A t/m E-score zal behalen. Volgens Cito krijgen de 25% hoogst scorende leerlingen een A-score; de 25% net boven het landelijk gemiddelde scorende leerlingen een B-score; de 25% net onder het landelijk gemiddelde scorende leerlingen een C-score; de 15% ruim onder het landelijk gemiddelde scorende leerlingen een D-score en de 10% laagst scorende leerlingen een E-score.⁵³

In figuur 1 staan de percentages die bij elke Cito-score horen in een overzichtelijk schema gepresenteerd. Figuur 1 is gebaseerd op A t/m E-scores.

⁵² http://www.rovict.nl/downloads/DL_en_DLE_in_toetsen.pdf (geraadpleegd op 25/10/2011)

⁵³ <http://osc.de-csv.nl/Testen/CITOLVS/tabid/75/Default.aspx> (geraadpleegd op 25/10/2011)



Figuur 1.⁵⁴

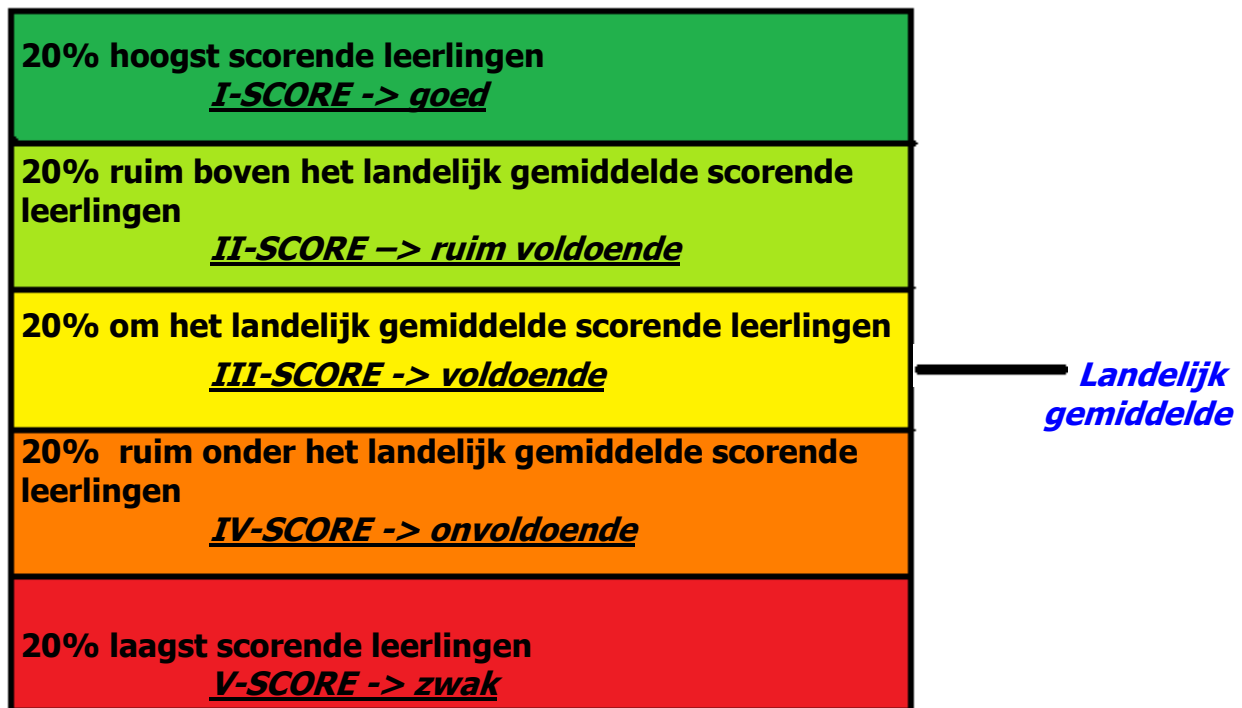
De percentages zijn een landelijk te verwachten gemiddelde per klas. Daarentegen kan het natuurlijk altijd zijn dat een leerkracht een zwakke rekenklas treft en dat de Cito-scores van de leerlingen niet in de buurt komen van dit landelijk te verwachten gemiddelde. Natuurlijk kan het ook zo zijn dat een leerkracht een sterke rekenklas treft en dat de Cito-scores die de leerlingen behalen boven het landelijk te verwachten niveau valt.

Voorbeeld: Een leerkracht heeft 20 kinderen in de klas. Volgens het landelijk te verwachten gemiddelde, zouden 5 leerlingen een A-score, 5 leerlingen een B-score, 5 leerlingen een C-score, 3 leerlingen een D-score en 2 leerlingen een E-score behalen. Wanneer er sprake is van een zwakke rekenklas, kan het voorkomen dat dit gemiddelde niet meer uitkomt. De verdeling zou dan als volgt kunnen zijn: 2 leerlingen behalen een A-score, 3 leerlingen een B-score, 7 leerlingen een C-score, 5 leerlingen een D-score en 3 leerlingen een E-score. Hieruit blijkt dus dat de verdeling van Cito-scores in percentages een niet vaststaand gemiddelde is.

Zoals eerder beschreven, kan er ook gewerkt worden met I t/m V-scores. Ook hiervoor is een schema gemaakt, waarin groepsleerkrachten kunnen zien wat ze van een gemiddelde klas mogen verwachten. Er is namelijk door Cito vastgesteld hoeveel leerlingen gemiddeld een I t/m V-score zullen behalen. Volgens Cito krijgen de 20% hoogst scorende leerlingen een I-score; de 20% ruim boven het landelijk gemiddelde scorende leerlingen krijgen een II-score; de 20% om het landelijk gemiddelde scorende leerlingen krijgen een III-score; de 20% onder het landelijk gemiddelde scorende leerlingen krijgen een IV-score en de 20% laagst scorende leerlingen

⁵⁴ Gemaakt door Margaretha Munneke. (15/10/2011)

krijgen een V-score. Ook hiervoor geldt dat deze scores een verwachting zijn; in de praktijk kan een klas heel anders scoren.⁵⁵ In figuur 2 is zijn de percentages in een overzichtelijk schema weergegeven.



Figuur 2.⁵⁶

§ 2.2 Verschillende systemen om Cito-scores vast te leggen

In deze paragraaf zullen de 2 systemen om Cito-scores vast te leggen verder onder de loep worden genomen. Het eerste systeem om Cito-scores vast te leggen, is het werken met A t/m E-scores. Dit is al een ouder systeem. Het tweede systeem om Cito-scores vast te leggen, is het werken met I t/m V-scores. Dit is een recenter systeem. Verder zullen nadrukkelijk de verschillen tussen deze beide systemen worden belicht.

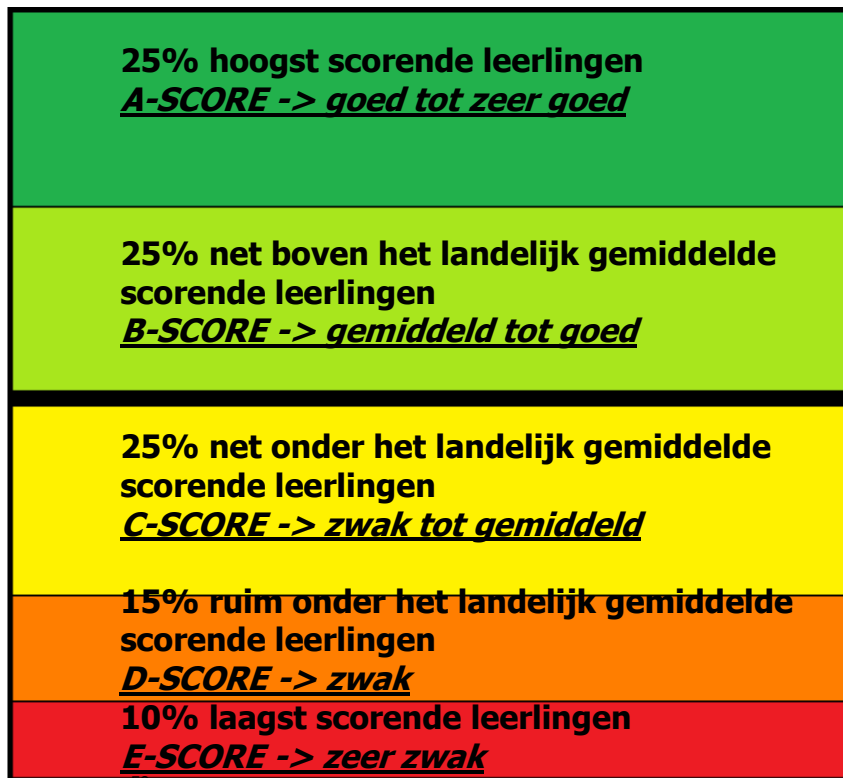
Zoals in paragraaf 2.1 is beschreven, maken leerlingen toetsen van Cito waar ze vervolgens een beoordeling in de vorm van een score voor krijgen. De manier van beoordelen in een score, kan verschillen. Er zijn namelijk 2 manieren om leerlingen te voorzien van een score.

De eerste manier om leerlingen een beoordeling op een toets te geven, is het hanteren van A t/m E-scores. Het geven van letters als score is de oudere manier van het vaststellen van toetsscores. Leerlingen met een A-score presteren goed tot zeer goed; leerlingen met een B-score presteren gemiddeld tot goed; leerlingen met een C-score presteren zwak tot gemiddeld; leerlingen met een D-score presteren

⁵⁵ <http://www.edumax.nl/vgv.html#DLE> (geraadpleegd op 26/10/2011)

⁵⁶ Gemaakt door Margaretha Munneke. (26/10/2011)

zwak en leerlingen met een E-score presteren zeer zwak. In figuur 1 zijn de scores van sterk naar zwak te zien, met het bijbehorende percentage. De percentages zijn in paragraaf 2.1 al uitgebreid behandeld.⁵⁷



Landelijk gemiddelde

Figuur 1.⁵⁸

Uit figuur 1 blijkt dat er een ongelijke verdeling bestaat m.b.t. het te verwachten niveau van een gemiddelde klas. Er wordt namelijk verwacht dat 25% van de leerlingen een A-score, 25% van de leerlingen een B-score en 25% van de leerlingen een C-score behaalt. Vervolgens wordt er verwacht dat 15% van de leerlingen een D-score en 10% van de leerlingen een E-score behaalt.⁵⁹

Naast deze oudere manier van vaststellen van toetsscores, is er ook een recentere manier om toetsscores vast te stellen. Bij deze recentere manier krijgen leerlingen een I t/m V-score. Het geven van Romeinse cijfers als toetsscore is de nieuwste en tevens een andere normering. Leerlingen met een I-score presteren goed; leerlingen met een II-score presteren ruim voldoende; leerlingen met een III-score presteren voldoende; leerlingen met een IV-score presteren onvoldoende en leerlingen met een V presteren zwak. In figuur 2 zijn de scores van sterk naar zwak te zien, met het bijbehorende percentage. De percentages zijn in paragraaf 2.1 al uitgebreid behandeld.⁶⁰

⁵⁷ <http://www.edumax.nl/vgv.html#DLE> (geraadpleegd op 26/10/2011)

⁵⁸ Gemaakt door Margaretha Munneke. (15/10/2011)

⁵⁹ <http://www.edumax.nl/vgv.html#DLE> (geraadpleegd op 26/10/2011)

⁶⁰ <http://www.edumax.nl/vgv.html#DLE> (geraadpleegd op 26/10/2011)



Figuur 2.⁶¹

Uit figuur 2 blijkt dat er een gelijke verdeling bestaat m.b.t. het te verwachten niveau van een gemiddelde klas. Er wordt namelijk verwacht dat elke scoregroep (I t/m V) uit 20% bestaat.⁶²

Zoals te zien is, bestaat er dus een verschil tussen de oudere A t/m E-scores en de recentere I t/m V-scores. Het verschil is met name te zien in de betiteling die elke score krijgt. Een A-score krijgt de betiteling 'goed tot zeer goed', terwijl een I-score de betiteling 'goed' krijgt. Een B-score krijgt de betiteling 'gemiddeld tot goed', terwijl een II-score de betiteling 'ruim voldoende' krijgt. Een C-score krijgt de betiteling 'zwak tot gemiddeld', terwijl een III-score de betiteling 'voldoende' krijgt. Een D-score krijgt de betiteling 'zwak', terwijl een IV-score de betiteling 'onvoldoende' krijgt. Tenslotte krijgt een E-score de betiteling 'zeer zwak', terwijl een V-score de betiteling 'zwak' krijgt. Daarnaast is er een verschil te zien in de verdeling van percentages m.b.t. de gemiddelde verwachting van een gemiddelde klas. Bij de A t/m E- scores is er sprake van een ongelijkmatige verdeling; dit in tegenstelling tot de gelijkmatige verdeling bij de I t/m V-scores.

⁶¹ Gemaakt door Margaretha Munneke. (26/10/2011)

⁶² [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:vXV0GVR2kawJ:schoolaanzet.nl/attachments/2112877/OGW_handreiking_Doelen_stellen_\(site\)_2\).pdf+cito+hoge+C+voldoende+lage+C+onvoldoende&hl=nl&gl=nl&pid=bl&srcid=ADGEESjhazs9pdVCmjxazwC_ayeUEPPIKPEdVpo9fPqP2MjEHxQsZlReOuMJuMlqd7nAOWwM08hi7HpU4iDVZfnsq0yhIt0y2eJzmDe0Q2oEYWCqRUMKcbevUy8oK79eVmmPSD5BgoAP&sig=AHIEtbSO7tpN6ItgQboMVfetSjt07mSdJw](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:vXV0GVR2kawJ:schoolaanzet.nl/attachments/2112877/OGW_handreiking_Doelen_stellen_(site)_2).pdf+cito+hoge+C+voldoende+lage+C+onvoldoende&hl=nl&gl=nl&pid=bl&srcid=ADGEESjhazs9pdVCmjxazwC_ayeUEPPIKPEdVpo9fPqP2MjEHxQsZlReOuMJuMlqd7nAOWwM08hi7HpU4iDVZfnsq0yhIt0y2eJzmDe0Q2oEYWCqRUMKcbevUy8oK79eVmmPSD5BgoAP&sig=AHIEtbSO7tpN6ItgQboMVfetSjt07mSdJw) pagina 2 (geraadpleegd op 26/10/2011)

§ 2.3 Voldoende of onvoldoende?

Deze paragraaf zal tenslotte gaan over waar de grenzen, volgens Cito, liggen voor het behalen van een voldoende of een onvoldoende. Hierbij komen de 2 systemen, die in paragraaf 2.1 en 2.2 ook al aan bod zijn geweest, weer aan de orde.

Wanneer een leerling een niet-methode gebonden toets gemaakt heeft, krijgt hij/zij een toetsscore. De toetsscore bepaald dan of een leerling een voldoende of onvoldoende heeft behaald.

Zoals in paragraaf 2.1 en 2.2 is beschreven, zijn er twee manieren om toetsscores uit te drukken, namelijk de A t/m E-scores en de I t/m V-scores.

In figuur 1 is te zien dat een leerling bij een C-score zwak tot gemiddeld scoort; dit is net onder het landelijk gemiddelde. Dit geeft dus aan dat een leerling met een C-score niet optimaal presteert.

25% hoogst scorende leerlingen <u>A-SCORE -> goed tot zeer goed</u>
25% net boven het landelijk gemiddelde scorende leerlingen <u>B-SCORE -> gemiddeld tot goed</u>
25% net onder het landelijk gemiddelde scorende leerlingen <u>C-SCORE -> zwak tot gemiddeld</u>
15% ruim onder het landelijk gemiddelde scorende leerlingen <u>D-SCORE -> zwak</u>
10% laagst scorende leerlingen <u>E-SCORE -> zeer zwak</u>

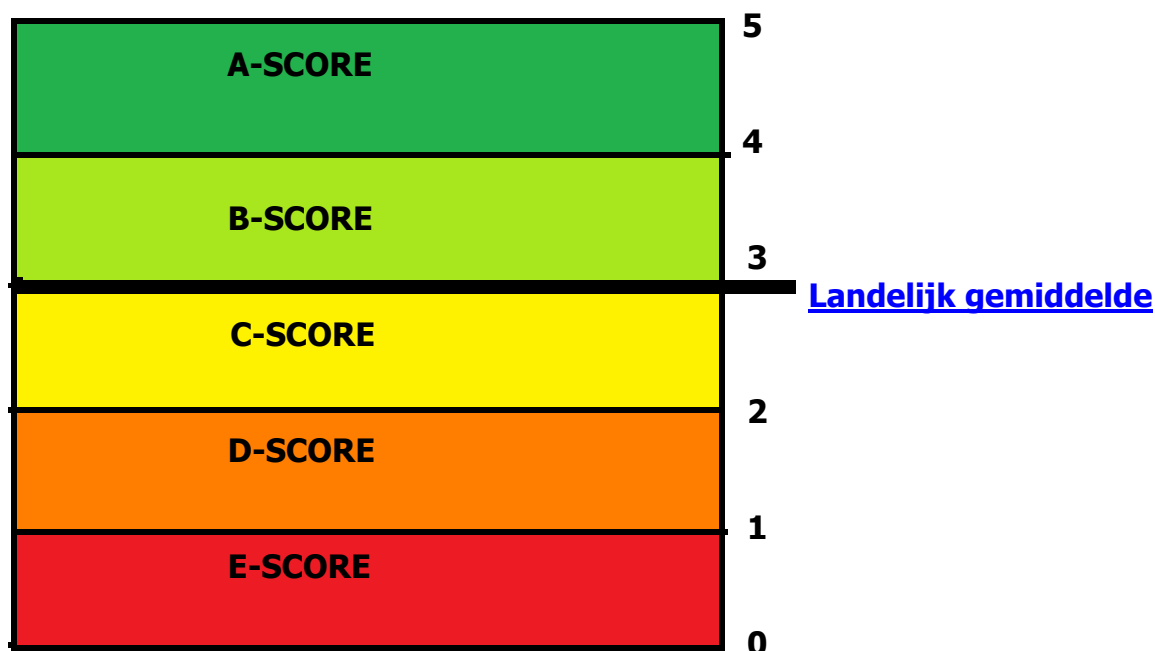
[Landelijk gemiddelde](#)

Figuur 1.⁶³

Het is lastig om te beoordelen of 'zwak tot gemiddeld' een voldoende of onvoldoende is. Om meer inzicht in deze C-score te krijgen, wordt er gewerkt met ParnasSys. Dit is een leerlingvolgsysteem dat werkt met niveauwaarden, aangegeven in cijfers (tussen 5 en 0). Bij elke A, B, C, D of E-score, hoort dan een niveauwaarde. De niveauwaarde laat dan zien hoe hoog of laag een leerling, groep of school gemiddeld scoort op een niet-methodegebonden toets. Een leerling met een niveauwaarde tussen de 4 en 5, scoort een A. Een leerling met een niveauwaarde tussen de 3 en 4,

⁶³ Gemaakt door Margaretha Munneke. (15/10/2011)

scoort een B. Een leerling met een niveauwaarde tussen de 2 en 3, scoort een C. Een leerling met een niveauwaarde tussen de 1 en 2, scoort een D en een leerling met een niveauwaarde tussen de 0 en 1, scoort een E.⁶⁴ In figuur 3 (hieronder) zijn deze niveauwaarden en Cito-scores gemakkelijk af te lezen.



Figuur 3.⁶⁵

In figuur 3 valt te zien dat er ietwat rek zit in de niveauwaarden. Een leerling met een niveauwaarde van 4.1 behaalt een A-score, maar een leerling met een 4.9 behaalt ook een A-score. Daarom is ervoor gekozen om te spreken van hoge en lage Cito-scores. De grens voor een hoge of lage Cito-score, ligt bij elke niveauwaarde op .5. Wanneer een leerling .5 of hoger scoort, wordt het een hoge Cito-score. Wanneer een leerling lager dan .5 scoort, dus vanaf .4 scoort, wordt het een lage Cito-score.⁶⁶

Voorbeeld: Een leerling scoort een 3.4. Een 3.4 is dan een lage B. Wanneer een leerling een 3.5 had gescoord, had de leerling een hoge B gehad.

Door te werken met niveauwaardes valt ook heel duidelijk aan te geven wanneer een leerling een voldoende of een onvoldoende behaalt. Er is namelijk bekend dat een C-score gelijk staat aan 'zwak tot gemiddeld' en dat dit in niveauwaarden wordt omgezet tot 'tussen 2 en 3'. Ook hier geldt weer de regel voor de hoge en lage Cito-score. Hieruit vloeit voort dat wanneer een leerling 2.5 of hoger scoort, het een hoge C heeft behaald en wanneer een leerling lager dan 2.4 scoort, het een lage C heeft behaald. Hier ligt ook meteen de grens tussen voldoende en onvoldoende. Alle

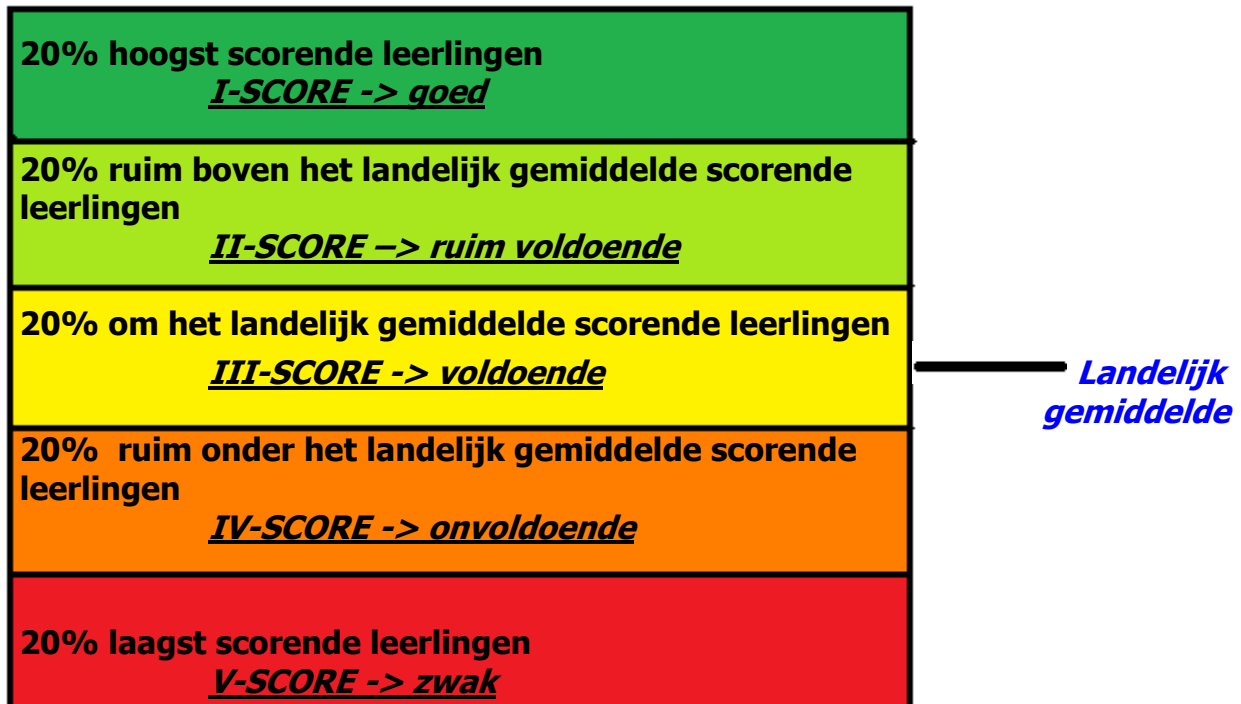
⁶⁴ <http://www.parnassys.nl/inspectie/niveauwaarde.html> (geraadpleegd op 27/10/2011)

⁶⁵ Gemaakt door Margaretha Munneke. (27/10/2011)

⁶⁶ Dit is besproken met intern begeleiden Anneke Voss. Het is niet in de literatuur terug te vinden. (12/10/2011)

leerlingen met een 2.5 of hoger, hebben een voldoende behaald. Alle leerlingen die lager dan een 2.5 scoren, hebben een onvoldoende behaald.⁶⁷

Bij de I t/m V-scores valt veel gemakkelijker te zien dat een leerling een voldoende of onvoldoende heeft behaald. In figuur 2 valt namelijk duidelijk af te lezen dat een leerling op niveau II nog een voldoende behaald en dat een leerling op niveau III een onvoldoende behaald. De grens voor een voldoende of onvoldoende ligt bij de I t/m V-scores dus bij de II en III-score. Juist omdat deze grens zo duidelijk te zien is, hoeft hier niet via ParnasSys met niveauwaarden te worden gewerkt.



Figuur 2.⁶⁸

Op deze wijze kan er dus geen miscommunicatie ontstaan over wanneer een leerling een voldoende of een onvoldoende behaald; de grens is immers duidelijk.

⁶⁷ Dit is besproken met intern begeleiden Anneke Voss. Het is niet in de literatuur terug te vinden. (12/10/2011)

⁶⁸ Gemaakt door Margaretha Munneke. (26/10/2011)

Deelconclusie hoofdstuk 2

Leerlingen van groep 3 t/m groep 8 krijgen door de jaren heen verschillende niet-methode gebonden toetsen. Deze niet-methode gebonden toetsen zijn toetsen ontwikkeld door Cito. Voor elke niet-methode gebonden toets kan een leerling punten behalen en het aantal behaalde punten leidt tot een vaardigheidsscore. Vervolgens leest de leerkracht in een tabel af welke Cito-score bij de desbetreffende vaardigheidsscore hoort. De Cito-scores die een leerling kan halen is A t/m E, waarbij A een sterke en E een zwakke score is. Ook kunnen leerlingen I t/m V-scores behalen, waarbij I een sterke en V een zwakke score is. De leerkracht kan dan een vergelijking maken tussen de verschillende leerlingen met verschillende Cito-scores in de klas; de ene leerling scoort hoog en de andere leerling scoort laag. Bovendien kan de leerkracht bekijken of een leerling op het juiste niveau zit, passend bij de didactische leeftijd, door naar het DLE te kijken. Verder blijkt dat de landelijke indeling van de te verwachten Cito-scores in een klas een gemiddelde is en dat een klas hier ook van af zou kunnen wijken.

Er is een verschil tussen de oudere A t/m E-scores en de recentere I t/m V-scores. De voornaamste verschillen tussen beide manieren van toetsscores vaststellen, zijn de andere betitelingen van de verschillende scores en de percentages die bij elke score horen. De percentages geven de gemiddelde te verwachten toetsscores in een gemiddelde klas aan. De percentages bij de A t/m E-scores zijn ongelijkmatig verdeelt; score A, B en C bestaan alle drie uit 25%, score D bestaat uit 15% en score E bestaat uit 10%. De percentages bij de I t/m V-scores zijn daarentegen wel gelijkmatig verdeelt; elke score bestaat uit 20%.

Wanneer een school met A t/m E-scores werkt, valt op het eerste gezicht lastig af te lezen wanneer een leerling een voldoende of onvoldoende behaalt. Daarom wordt er gewerkt met ParnasSys. In ParnasSys worden de A t/m E-scores omgezet in niveauwaarden tussen 5 en 0. 5 is hierbij een hoge score en 0 is daarentegen een lage score. Wanneer een leerling hoger dan 2.5 behaalt, scoort hij/zij een hoge C en dus voldoende. Wanneer een leerling lager dan een 2.5 haalt, scoort hij/zij een lage C en dus een onvoldoende. Wanneer een school met I t/m V-scores werkt, valt er duidelijk af te lezen waar de grens ligt voor een voldoende of onvoldoende. Wanneer een leerling een II-score behaalt, krijgt hij/zij een voldoende. Wanneer een leerling een III-score behaalt, krijgt hij/zij een onvoldoende.

Hoofdstuk 3. Omgaan met rekenproblemen

In bijna elke klas zitten leerlingen met rekenproblemen. Maar wat wordt er nu eigenlijk verstaan onder rekenproblemen? Hier wordt in paragraaf 3.1 antwoord op gegeven. Wat kunnen groepsleerkrachten eigenlijk doen om op een pedagogisch en didactisch verantwoorde manier deze leerlingen te begeleiden? In paragraaf 3.2 wordt beschreven hoe kleuterleidsters rekenzwakke kleuters kunnen ondersteunen. Vervolgens gaat paragraaf 3.3 over tips voor groepsleerkrachten om het rekenen voor zwakke rekenaars wat gemakkelijker en prettiger te maken.

§ 3.1 Sommige leerlingen hebben een rekenprobleem, maar wat betekent dit eigenlijk?

In deze paragraaf komen definities van rekenproblemen aan de orde. Bovendien wordt er geschetst wat rekenproblemen in de praktijk door alle jaargroepen heen betekent.

Het kan voorkomen dat leerlingen op allerlei vakgebieden op de basisschool goed scoren, maar uitvallen op rekenen. Wanneer verschillende onderwerpen en strategieën m.b.t. rekenen niet goed lukken, is er sprake van een rekenstoornis. De desbetreffende leerling heeft dan een geïsoleerd rekenprobleem.⁶⁹

Ook kan het voorkomen dat leerlingen met meerdere vakgebieden moeite hebben. In de praktijk blijkt vaak wanneer leerlingen problemen ondervinden met lezen en schrijven, dat ze ook met rekenen uitvallen. Deze leerlingen hebben dan ruimtelijk-visuele problemen.⁷⁰

In de praktijk wordt vaak gesproken over rekenproblemen wanneer leerlingen zwak scores op rekentoetsen, zonder dat er sprake is van een laag IQ, ziekte, aandachtsproblemen, slechte didactiek of omgevingsfactoren.⁷¹

Ceyssens (2002) geeft de volgende definitie van rekenstoornissen, volgens DSM IV (classificatiesystemen voor psychische stoornissen en gedragsstoornissen, 2000). *'De rekenkundige begaafdheid ligt, gemeten met een individueel afgenomen gestandaardiseerde test, aanzienlijk onder het te verwachten niveau dat hoort bij de leeftijd, de gemeten intelligentie en de bij de leeftijd passende opleiding van de betrokkene. De stoornis interfereert in significante mate met de schoolresultaten of de dagelijkse bezigheden waarvoor rekenen vereist is. Indien een zintuiglijk defect*

⁶⁹ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. P. 13.

⁷⁰ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. P. 14.

⁷¹ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. P. 14.

*aanwezig is, zijn de rekenproblemen ernstiger dan die welke hier gewoonlijk bij horen.*⁷²

Naast deze specifieke definitie van het begrip 'rekenstoornissen', zijn er ook meer algemene definities. Ceyssens (2002) schrijft in haar boek hoe Ruijsenaars (1997) rekenproblemen als volgt definieert. *'Leren rekenen en dus het leren denken bij rekenen wordt opgevat als een proces dat gebaseerd is op concrete handelingen, die zich (onder invloed van gericht onderwijs) 'ontwikkelen' tot denkhandelingen. Rekenproblemen ontstaan als kinderen vastlopen in dit proces van verwerving van vaardigheden. Rekenproblemen zijn dus organisatie- en strategieproblemen. Kenmerkend is dat daarbij het eigen denkgedrag onvoldoende wordt gestuurd.'*⁷³

Leerlingen die kampen met ruimtelijk-visuele problemen of geïsoleerde rekenstoornissen, hebben vaak op meerdere gebieden problemen. Beide categorieën leerlingen maken dezelfde fouten, maar er blijkt wel dat leerlingen met een rekenstoornis soms minder rekeninzicht hebben, in vergelijking met leerlingen met een ruimtelijk-visueel probleem.⁷⁴

In de kleuterklas blijkt vaak al dat leerlingen het lastig vinden om ruimtelijke begrippen, zoals links, rechts, boven, onder, te begrijpen. Daarnaast vinden deze kleuters tijdsbegrippen ook moeilijk. Deze kleuters kunnen bijvoorbeeld geen inhoud geven aan woorden als vandaag, morgen en de dagen van de week. Verder zijn er kleuters die het lastig vinden om tot 20 te tellen; ze kennen de volgorde van de getallen bijvoorbeeld nog niet. Een ander kenmerk van het signaleren van rekenproblemen bij kleuters is het feit dat rekenzwakke kleuters cijfers en letters spiegelen. Knutselen en bouwen trekt hun dan ook totaal niet. Soms is het lastig om rekenproblemen te signaleren, omdat leerlingen zwakke ruimtelijke vaardigheden proberen te compenseren door veel te vertellen.⁷⁵

Vervolgens lopen leerlingen in groep 3 vast, wanneer verwacht wordt dat ze rekensymbolen herkennen, cijfers kunnen opschrijven, kunnen optellen en aftrekken. Deze leerlingen hebben namelijk weinig getalinzicht en hebben moeite met automatiseren. Ze spiegelen cijfers en kunnen het niet onthouden. Op deze manier ontwikkelen leerlingen met rekenproblemen al snel een achterstand. Leerlingen gaan dan op de vingers tellen, maar wanneer er moeilijkere opdrachten aan bod komen, lukt deze methode niet meer.⁷⁶

Vervolgens gaan de leerlingen over naar groep 4, waar ze leren vermenigvuldigen en delen. De tafels automatiseren, kan dan problemen op leveren. Deze problemen hebben te maken met het onthouden van de tafels. Voor het leren van de tafels

⁷² Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. Pp. 14-15.

⁷³ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. P. 15.

⁷⁴ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. P. 16.

⁷⁵ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. Pp. 17-18.

⁷⁶ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. Pp. 18-19.

wordt namelijk geen rekeninzicht gevraagd. Ook zijn er leerlingen die de tussenbewerkingen niet kunnen onthouden of ze weten niet welke strategie ze bij welke opdracht dienen te hanteren. Hulpmiddelen als het honderdveld bieden hier dan geen uitkomst voor. Verder wordt klokkijken moeilijk, door de richtingsproblemen. Het voorstellen van maten, gewichten en temperaturen lukt ook vaak niet. Wanneer het aanleren van al deze basisvaardigheden al lastig gaat, ontstaan er steeds grotere problemen wanneer er steeds verder wordt voortgeborduurd op deze basisvaardigheden. De leerlingen kunnen met de basisvaardigheden al niet meekomen, dus al helemaal niet met moeilijkere vaardigheden.⁷⁷

In groep 5 wordt de getalstructuur uitgebreid naar rekenen tot 1000, breuken komen aan de orde en klokkijken wordt ook steeds verder geoefend.⁷⁸

In groep 6, 7 en 8 worden opdrachten niet meer geïsoleerd aangeboden, maar is het de bedoeling dat leerlingen zelf weten welke bewerking ze bij welke opdracht moeten maken. Hieruit blijkt vaak dat leerlingen met rekenproblemen weinig rekeninzicht hebben, want ze weten vaak niet welke strategie ze moeten toepassen. Deze leerlingen hebben problemen met het toepassen van structuur. Het ruimtelijke probleem komt helemaal naar voren wanneer leerlingen kommagetallen en procenten krijgen voorgeschoteld. Tenslotte komen oppervlakte- en inhoudsmaten aan de orde, maar leerlingen met rekenproblemen missen hiervoor enig inzicht, waardoor de opdrachten niet lukken.⁷⁹

Wanneer leerlingen op de basisschool al kampen met rekenproblemen, ondervinden ze op de middelbare school nog meer problemen; niet alleen met wiskunde, maar ook met vakken zoals aardrijkskunde, techniek en tekenen. Dit komt omdat bij deze leerlingen ruimtelijk inzicht ontbreekt. Deze leerlingen ondervinden dan bijvoorbeeld problemen met kaartlezen en verschillende zijaanzichten herkennen.⁸⁰

§ 3.2 Hulp aan rekenzwakke kleuters

In deze paragraaf wordt beschreven hoe groepsleerkrachten van groep 1 en 2 (in het vervolg 'kleuterleidsters' genoemd) hulp kunnen bieden aan kleuters die signalen van rekenzwakte tonen. Hierbij zijn vooral zaken als veelvuldig oefenen en het hanteren van rekenprogramma's van belang. Hoe dit verder dient te gebeuren, kunt u hier lezen.

⁷⁷ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. Pp. 20-23.

⁷⁸ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. P. 24.

⁷⁹ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. Pp. 24-28.

⁸⁰ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. Pp. 28-29.

Wanneer kleuterleidsters opmerken dat een kleuter rekenzwak is, wordt daar wat aan gedaan. Het is de bedoeling dat rekenproblemen op tijd worden aangepakt, zodat de achterstand van de desbetreffende kleuter zo minimaal mogelijk blijft. Een mogelijkheid om rekenzwakke kleuters te helpen, is het hanteren van programma's om de desbetreffende kleuters kennis bij te brengen om de voorbereidende rekenvaardigheid te vergroten. Voorbeelden van deze programma's zijn 'Ordenen' en 'De Rekenhulp voor kleuters'. Deze programma's bieden rekenmateriaal voor rekenzwakke kleuters. Het doel van het programma 'De rekenhulp voor kleuters' is kleuters de rekenvaardigheid op een geïntegreerde wijze en voldoende abstractieniveau aanbieden, zodat de overgang van groep 2 naar groep 3 gemakkelijker gaat. Rekenzwakke kleuters kunnen zich dan beter aansluiten bij het aanvankelijke rekenonderwijs. Per les wordt voortgeborduurd op de voorkennis van de kleuters en er wordt steeds een klein gedeelte van de vorige les herhaald. Op deze manier kunnen rekenzwakke kleuters zich beter oriënteren op rekenonderwijs. Rekenzwakke kleuters kunnen elke les op twee manieren instructie krijgen, namelijk instructie via banend onderwijs en instructie via structuurverlenend onderwijs. Onder instructie via banend onderwijs vallen vragen van de kleuterleidsters om kleuters te stimuleren tot nadenken en er worden oplossingsstrategieën aangereikt. Onder instructie via structuurverlenend onderwijs valt de stapsgewijze verlengde instructie die rekenzwakke kleuters ontvangen, wanneer ze niet mee kunnen komen. De kleuterleidster doet dan een handeling voor en de leerlingen gaan dit later (zelfstandig) nadoen, oftewel er vindt modellisatie plaats.⁸¹ Het is belangrijk dat de contexten aansluiten bij de beleavingswereld van de kleuters. Dit leidt ertoe dat de vaardigheden een concrete betekenis krijgen en op deze manier leren rekenzwakke kleuters de vaardigheden ook toe te passen. Bovendien zorgen concrete activiteiten voor interactie tussen kinderen. Ideeën van kleuters komen dan aan de orde en zo krijgt de kleuterleidster grip op de denkprocessen van de rekenzwakke kleuters.⁸²

Het is doelloos om kleuters zomaar uit het niets getallen te laten benoemen of noteren, want dan is het meer een kunstje en het getalbegrip wordt op deze manier niet getoond. Het is juist belangrijk om te achterhalen of kleuters begrip hebben van getallen, betekenissen en de opbouw van getalstructuren. Daarom is het koppelen van cijfers aan hoeveelheden een goede methode, die in het dagelijks leven veelvuldig kan worden toegepast. Zo kan een kleuter bijvoorbeeld aan het symbool 5 vijf snoepjes koppelen, maar het symbool 5 kan natuurlijk ook op andere manieren worden geuit, bijvoorbeeld door vijf vingers op te steken. Om de opbouw van getalstructuren te stimuleren, kan een kleuterleidster een getallenlijn in de klas ophangen. Er zijn veel situaties te bedenken waarop de kleuterleidster hierop terug kan komen. Er kan bijvoorbeeld een gesprek op gang komen dat mama 3 broden ging kopen bij de bakker en de kleuterleidster vraagt dan het symbool 3 aan te wijzen. Op deze manier leren kleuters dan cijfersymbolen en telwoorden in een speelse context aan. Een regel om het niveau te bepalen is als volgt: kleuters hoeven alleen getallen tot hun leeftijd + 1 te kennen. Als een kleuter dus 5 jaar is, is het de bedoeling dat de kleuter getallen tot 6 kent. Het is belangrijk om van voor naar

⁸¹ Ruijsenaars, A.J.J.M. (2002). *Dyslexie en dyscalculie - ernstige problemen in het leren lezen en rekenen: recente ontwikkelingen in onderkenning en aanpak*. Leuven: Acco. Pp. 120-124.

⁸² Ruijsenaars, A.J.J.M., Luit, J.E.H. van. & Lieshout, E.C.D.M. van (2004). *Rekenproblemen en dyscalculie - theorie, onderzoek, diagnostiek en behandeling*. Rotterdam: Lemniscaat. Pp. 180-182.

achter (1 t/m 6) en van achter naar voren (6 t/m 1) de telrij op te zeggen. Spelletjes, prentenboeken, softwarepakketten en websites kunnen hier een grote rol in spelen.⁸³ Voorbeelden van spelletjes zijn 'één, twee, drie, vier, hoedje van papier' en 'de zevensprong'.⁸⁴

Kleuters hoeven officieel nog geen getallen te leren lezen, maar ze moeten wel weten dat een bepaalde hoeveelheid op verschillende manieren kan worden geuit. Om kleuters te laten omgaan met voorgestelde hoeveelheden is een hinkelbaan een idee. Toch zijn er rekenzwakke kleuters die blijven twijfelen over hoeveelheden, getalsymbolen. Voor deze kleuters zijn er speelse oefeningen gebaseerd op de motorische vaardigheden en op het auditieve en visuele geheugen. Voorbeelden hiervan zijn: cijfers op schuurpapier laten voelen, cijfers in zand laten schrijven, cijfers kleuren, cijfers knippen, cijfers plakken. Daarnaast kan de kleuterleidster ook geheugensteuntjes aanbieden door rijmpjes op te zeggen. Het variëren van deze opdrachten is van grote waarde. Kleuters moeten eveneens ruimtelijke begrippen aanleren en begrippen die te maken hebben met 'meer en minder'. Rekenzwakke kleuters leren deze begrippen het beste als ze de begrippen ervaren; ook hier komen motorische vaardigheden in spelvorm weer aan bod.⁸⁵

Tenslotte kan de kleuterleidster pre-teaching aan rekenzwakke kleuters geven. De rekenzwakke kleuters komen dan voordat de les begint bij de kleuterleidster om alvast kennis te maken met de lesstof die later zal volgen. Wanneer de kleuterleidster de les dan aan de hele klas geeft, komt de lesstof voor de rekenzwakke kleuters bekend voor. Op deze manier kunnen rekenzwakke kleuters dan ook met de les meedoen en ervaren ze succes.⁸⁶

§ 3.3 Begeleidingstips voor groepsleerkrachten van groep 3 t/m 8

In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan de verschillende manieren waarop groepsleerkrachten leerlingen met rekenproblemen (ook wel 'zwakke rekenaars' genoemd) binnen de klas kunnen benaderen en helpen.

Wanneer groepsleerkrachten in de klas aandacht besteden aan remediëren, worden zwakke rekenaars geholpen, maar toch is er bij elke zwakke rekenaar niet direct resultaat te zien. Het is van belang dat een zwakke rekenaar weer een positief zelfbeeld ontwikkelt, zodat de motivatie om te rekenen weer terugkomt. Dit kan bereikt worden door als groepsleerkracht maatregelen te nemen. De zwakke rekenaar moet namelijk het gevoel krijgen dat hij/zij begrepen wordt. Hieronder volgens een aantal tips voor groepsleerkrachten m.b.t. de omgang met zwakke rekenaars.⁸⁷

⁸³ Desoete, A. & Braams, T. (2008). *Kinderen met dyscalculie*. Amsterdam: Boom. Pp. 101-102.

⁸⁴ Desoete, A. & Braams, T. (2008). *Kinderen met dyscalculie*. Amsterdam: Boom. P. 159.

⁸⁵ Desoete, A. & Braams, T. (2008). *Kinderen met dyscalculie*. Amsterdam: Boom. Pp. 102-106.

⁸⁶ Desoete, A. & Braams, T. (2008). *Kinderen met dyscalculie*. Amsterdam: Boom. P. 103.

⁸⁷ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. P. 219.

Allereerst is het belangrijk dat de groepsleerkracht zijn/haar pedagogische benadering aanpast aan de zwakke rekenaars. Zwakke rekenaars kampen vaak met faalervaringen. Deze faalervaringen moeten worden omgezet in succeservaringen, zodat de leerling weer zelfvertrouwen en plezier m.b.t. rekenen beleefd. Om kinderen succeservaringen op te laten doen, is het van belang om eerst de spanning te verlagen door positieve verwachtingen uit te spreken en structuur en houvast te bieden. Vervolgens moeten er kleine stapjes worden gezet en de lesstof moet aansluiten op de kennis van de leerling. Wanneer dit lukt, kan de leerling succes boeken. Wanneer de leerling succes boekt, ziet het weer enige uitdaging in rekenen en dat verhoogd het plezier m.b.t. rekenen. Het zelfvertrouwen groeit dan steeds meer en uiteindelijk kan de leerling proberen zelfstandig te werken. Tenslotte is feedback erg belangrijk, zodat zwakke rekenaars bevestiging krijgen of ze het goed doen en op deze manier verder worden geholpen.⁸⁸

Naast de pedagogische benadering is de didactische benadering van de groepsleerkracht ook van groot belang. Het is allereerst belangrijk dat de groepsleerkracht lesgeeft volgens het directe instructiemodel. Dit betekent dat elke les dezelfde opbouw heeft, namelijk: beginnen met de dagelijkse terugblik (waar ging de les van gister over?), presentatie (instructie geven over de nieuwe deelvaardigheden die aan de orde komen in de les), begeleide inoefening (klassikaal de nieuwe lesstof oefenen en de strategie uitvoerig bespreken), individuele/zelfstandige verwerking (de leerlingen gaan zelfstandig aan het werk), periodieke terugblik (waar gingen de vorige lessen over?), terugkoppeling (hoe ging het zelfstandig werken, wat zijn de leerdoelen van deze les?). Door deze vaste lesopbouw dagelijks te gebruiken, krijgen zwakke rekenaars structuur en houvast.⁸⁹ Bij zwakke rekenaars moet lesstof bovendien geïsoleerd worden aangeboden. Hiermee wordt bedoeld dat per les één deelvaardigheid aan bod komt, zodat leerlingen zich helemaal hierop kunnen richten. Wanneer de deelvaardigheid aangeleerd is, kan er integratie plaatsvinden. Bij integratie van rekenstof worden meerdere deelvaardigheden samengevoegd, zodat de zwakke rekenaar dit ook leert toepassen. Wanneer leerlingen eenmaal een strategie hebben aangeleerd, is het de bedoeling dat deze strategie generaliseerbaar is. Het geleerde moet namelijk in verschillende contexten kunnen worden toegepast.⁹⁰

Verder zou de groepsleerkracht leerlingen met rekenproblemen hulpmiddelen als MAB-materiaal of het honderdveld kunnen geven, zodat zwakke rekenaars inzicht krijgen in getallen.⁹¹

Om zwakke rekenaars te leren hoe getallen dienen te worden geschreven, kan de groepsleerkracht van het volgende principe gebruik maken. De leerling dient eerst de tientallen goed te kennen en het moet tientallen van eenheden kunnen onderscheiden. Wanneer de groepsleerkracht een getal opnoemt, moet de leerling eerst het –tig- getal op te schrijven en daarna mag de leerling de 0 weggummen en

⁸⁸ Desoete, A. & Braams, T. (2008). *Kinderen met dyscalculie*. Amsterdam: Boom. Pp. 80-85, 89-91.

⁸⁹ Ruijsenaars, A.J.J.M., Luit, J.E.H. van. & Lieshout, E.C.D.M. van (2004). *Rekenproblemen en dyscalculie - theorie, onderzoek, diagnostiek en behandeling*. Rotterdam: Lemniscaat. P. 155.

⁹⁰ Desoete, A. & Braams, T. (2008). *Kinderen met dyscalculie*. Amsterdam: Boom. Pp. 92-95.

⁹¹ Desoete, A. & Braams, T. (2008). *Kinderen met dyscalculie*. Amsterdam: Boom. P. 109.

er het aantal eenheden opschrijven.⁹² Verder kan een groepsleerkracht ook helpen bij het aanleren van de schrijfrichting. Sommige zwakke rekenaars weten namelijk niet waar ze moeten beginnen met schrijven. Een passende oplossing hiervoor zou het zetten van een kruisje kunnen zijn, zodat de leerling weet waar hij/zij moet beginnen te schrijven. Een andere oplossing voor dit probleem kan zijn dat de groepsleerkracht de leerling helpt bij het structureren van het blad. Een zwakke rekenaar kan dan bijvoorbeeld een invulblad krijgen, waarbij de plaats voor de bewerking en uitkomst al zijn aangegeven. Wanneer het gaat om opdrachten zoals vermenigvuldigen en delen, is het handig dat de groepsleerkracht de desbetreffende leerling een blad geeft waar de opdracht al is voorgedrukt, zodat de leerling alleen het antwoord hoeft op te schrijven; zo staat alleen al netjes onder elkaar en dit voorkomt onnauwkeurigheden.⁹³

Ook zou de groepsleerkracht de leerling ruitjespapier kunnen geven, zodat de leerling de getallen beter kan schikken. Dit is vooral handig wanneer er met kommagetallen moet worden gewerkt, of wanneer leerlingen moeten vermenigvuldigen of delen. Toch is dit niet altijd voldoende. Wanneer dat het geval is, kan de groepsleerkracht boven aan de bladzijde de volgorde van de getalstructuur schrijven. Een voorbeeld hiervan is: honderdduizenden, tienduizenden, duizenden, honderden, tientallen, eenheden, komma, tienden, honderdsten, duizendsten.⁹⁴ Ook zou de groepsleerkracht kunnen aangeven dat de desbetreffende leerling de reeks van eenheidsmaten van maten en gewichten mag opschrijven. Een voorbeeld hiervan is: km – hm – dam – m – dm – cm – mm.⁹⁵

De groepsleerkracht zou verder stickers of kartonnetjes toe kunnen staan. De sticker kan dan op de hoek van de tafel geplakt worden en hierop zou dan een oplossingsstrategie kunnen staan. Hetzelfde geldt voor het kartonnetje; hierop kan ook een oplossingsstrategie staan, zodat de leerling een voorbeeld heeft hoe hij/zij stapsgewijs een basisvaardigheid moet uitvoeren. Voor de zwakke rekenaar geeft dit houvast en veiligheid, want er kan altijd op terug worden gevallen. Bovendien worden de basisvaardigheden op deze manier sneller geautomatiseerd, omdat het in veel situaties kan worden toegepast en omdat het bij de hand ligt.⁹⁶

Daarnaast zou de groepsleerkracht zwakke rekenaars ook cijferend kunnen leren rekenen. Leerlingen met rekenproblemen hebben namelijk vaak problemen met het kortetermijngeheugen; ze kunnen verschillende strategieën niet goed onthouden. Daarom is het van belang om te automatiseren. Het is noodzakelijk strategieën aan te leren die het geheugen minder belasten dan uit het hoofd rekenen. Cijferend rekenen is daar een voorbeeld van. Sommen worden dan op overzichtelijke wijze

⁹² Desoete, A. & Braams, T. (2008). *Kinderen met dyscalculie*. Amsterdam: Boom. Pp. 107-108.

⁹³ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tielt: Lannoo. P. 220.

⁹⁴ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tielt: Lannoo. Pp. 220-221.

⁹⁵ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tielt: Lannoo. P. 222.

⁹⁶ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tielt: Lannoo. P. 219.

opgeschreven en denkstappen hierin worden geïntegreerd. Het papier is dan als het ware het kortetermijngeheugen, waardoor zwakke rekenaars geen tussenbewerkingen meer hoeven te onthouden. Dit kan een hele vooruitgang voor zwakke rekenaars betekenen.⁹⁷

Een andere tip voor de groepsleerkracht is het toestaan van een rekenmachine. Dit is een goede oplossing voor zwakke rekenaars die moeite hebben met hoofdrekenen. De zwakke leerling hoeft de tussenbewerkingen dan niet te onthouden, evenals de strategie voor de opdracht. De rekenmachine mag alleen toe worden gestaan als het gaat om inzichtelijk rekenen, want als zwakke rekenaars alles uit het hoofd moeten uitrekenen, heeft de leerling door tijdgebrek, wegens problemen met technisch rekenen, de toets niet af.⁹⁸ Toch is het belangrijk om kinderen met rekenproblemen voldoende tijd te geven. Vaak is het namelijk het geval dat wanneer de leerlingen voldoende tijd krijgen, dat het probleem dan als grotendeels is opgelost. Het toepassen van strategieën en hulpmiddelen vraagt namelijk tijd.⁹⁹

Bovendien hebben zwakke rekenaars baat bij het vroeg aankondigen van een toets. Op deze manier heeft de zwakke rekenaar voldoende tijd om de leerstof te oefenen en onder de knie te krijgen. Het is daarbij wel van belang dat de leerstof in kleine stukjes wordt opgedeeld en dagelijks wordt bijgehouden en herhaald. Op deze manier is de kans op slagen veel groter.¹⁰⁰

Wanneer rekenzwakke leerlingen een toets maken en er zitten veel telfouten in, dan zou de groepsleerkracht de leerling kunnen vragen om de toets mondeling toe te lichten. Voor de groepsleerkracht wordt dan duidelijk of de desbetreffende leerling de oplossingsstrategie wel of niet onder de knie heeft. Het kan zijn dat de zwakke rekenaar de strategie wel kan toepassen, maar dat er regelmatig telfouten worden gemaakt door onnauwkeurig werken. Telfouten door onnauwkeurig werken, kunnen ontstaan doordat de leerling niet snel technisch kan rekenen, maar ook omdat de som niet recht onder elkaar staat en dan gaat de bewerking ook mis. Wanneer dit het geval is, is het rechtvaardig om de leerling toe te laten lichten op welke hij/zij de opdrachten heeft gemaakt; zo krijgt de groepsleerkracht inzicht in de strategie en kan de leerling tips krijgen. Dit is effectiever dan steeds onvoldoendes geven en het daarbij laten.¹⁰¹

Ook is het belangrijk dat groepsleerkrachten bij ouders aangeven dat het goed is om samen met de leerling huiswerk te maken en daarvoor een werkduur af te spreken. De werkduur geeft dan aan hoe lang er met rekenen bezig wordt gegaan, ongeacht of het werk dan af is of niet. Wanneer de opdrachten binnen de tijd niet af zijn, is

⁹⁷ Braams, T. (2008). *De gelukkige rekenklas*. Amsterdam: Boom. P. 134.

⁹⁸ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. P. 221.

⁹⁹ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. P. 222.

¹⁰⁰ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. P. 222.

¹⁰¹ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. P. 220.

het goed om hier later weer mee verder te gaan. Bovendien gaat het om de kwaliteit waarmee de opdracht is gemaakt. De kwantiteit, oftewel hoeveelheid, is minder belangrijk. Het is namelijk beter dat een zwakke rekenaar minder opdrachten maakt maar wel goede oplossingen vindt, dan dat een zwakke rekenaar zoveel mogelijk opdrachten gaat maken met veel meer fouten. Liever 8 opdrachten maken en daarvan 6 goed hebben, dan 20 opdrachten maken en 10 fouten hebben, bij wijze van spreke. Het hanteren van een eenvoudige, systematische strategie is belangrijk, wanneer er wordt gewerkt aan de kwaliteit.¹⁰²

Daarnaast is het belangrijk om voor ogen te houden dat het beter is dat de leerling zelf tot de oplossing komt, dan dat de groepsleerkracht of ouder alles voorkauwt. Van voorkauwen leert een leerling namelijk weinig. Als een leerling daarentegen zelf bedenkt hoe hij/zij tot een oplossing komt, beklijft de lesstof beter. In het begin zakt het werktempo dan ietwat, omdat het tijd kost voordat de leerling de lesstof onder de knie heeft, maar door steeds dezelfde strategie te gebruiken, wordt deze steeds meer geautomatiseerd. De zwakke rekenaar heeft er dan dus zeker baat bij.¹⁰³

De laatste belangrijke tip voor groepsleerkrachten is het feit dat Remedial Teaching (RT) soms ook een uitkomst kan bieden. Hierbij is begrip voor de leerling het speerpunt. Wanneer de RT'er de leerling begrijpt, kan de RT'er de instructie op de desbetreffende leerling afstemmen. Dit kan pas wanneer de RT'er exact weet op welke manier de zwakke rekenaar rekent. Toch wordt er geprobeerd een zwakke rekenaar zo lang mogelijk in de klas te houden. Het is namelijk de bedoeling dat de leerkracht de begeleiding van zwakke rekenaars zo lang mogelijk op zich neemt en er zoveel mogelijk aan doet om het kind zelf bij te spijkeren. Wanneer dit niet meer haalbaar is, is RT een optie. Bij RT zijn motivatie en tijd sleutelbegrippen. Wanneer leerlingen één-op-één les krijgen, is de aandacht van de leerlingen veel groter. Wanneer de aandacht even wegzakt, wordt de leerling er direct weer bij getrokken. Bovendien mogen leerlingen bij RT fouten maken en kunnen ze zo vaak instructie krijgen als nodig is. Zo durven zwakke rekenaars sneller te zeggen aan welke oplossingsstrategie ze denken, terwijl ze dit in de klas minder snel zullen doen. Verder is er tijdens RT minder afleiding, waardoor leerlingen geconcentreerder kunnen werken. RT heeft alleen zin, wanneer het voor een langere periode ingezet kan worden; minimaal 8 weken. De RT'er kan soms beslissen dat het beter is om de leerling wel in de groep te laten zitten, maar de leerling uit een boek van een lager leerjaar te laten werken. Zo kan een zwakke rekenaar bijvoorbeeld wel in groep 5 zitten, maar rekenen op het niveau van groep 4. Als de leerling de basisvaardigheden (optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, delen, kommagetallen en metriek stelsel) eenmaal beheerst, kan de leerling stoppen met RT en beginnen aan pre-teaching door de groepsleerkracht. Op deze manier wordt dan toegewerkt naar het gemiddelde niveau waar andere klasgenoten ook op zitten.¹⁰⁴

¹⁰² Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tielt: Lannoo. Pp. 223-224.

¹⁰³ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tielt: Lannoo. P. 224.

¹⁰⁴ Braams, T. (2008). *De gelukkige rekenklas*. Amsterdam: Boom. Pp. 117-118, 122-123.

Deelconclusie hoofdstuk 3

Onder rekenproblemen wordt het volgende verstaan: *'De rekenkundige begaafdheid ligt, gemeten met een individueel afgenomen gestandaardiseerde test, aanzienlijk onder het te verwachten niveau dat hoort bij de leeftijd, de gemeten intelligentie en de bij de leertijd passende opleiding van de betrokkene. De stoornis interfereert in significante mate met de schoolresultaten of de dagelijkse bezigheden waarvoor rekenen vereist is. Indien een zintuiglijk defect aanwezig is, zijn de rekenproblemen ernstiger dan die welke hier gewoonlijk bij horen.'*¹⁰⁵

Leerlingen met rekenproblemen kampen vaak met ruimtelijk-visuele problemen of geïsoleerde rekenstoornissen. Dit heeft vervolgens gevolgen voor de ontwikkeling van de desbetreffende leerling. Vaak wordt bij de kleuters al gesignaleerd dat een leerling kampt met rekenproblemen. Zwakke rekenaars vallen door de jaren heen vaak op, omdat ze moeilijk inhoud kunnen geven aan ruimtelijke begrippen; ze kennen de telrij niet goed; cijfersymbolen worden moeilijk herkend; er zijn problemen met automatiseren; getalstructuren worden moeilijk doorzien en integratie van opdrachten is vaak een lastige opgave voor zwakke rekenaars.

Wanneer een leerling een rekenprobleem heeft, is het belangrijk om deze zo spoedig mogelijk weg te werken. Wanneer er namelijk niets of weinig aan een rekenprobleem wordt gedaan, ontwikkelt de desbetreffende leerling een achterstand. Door de jaren heen wordt deze achterstand steeds groter, omdat er steeds meer ingewikkelde rekenstof bij komt. Daarom is het goed om als kleuterleidster programma's met rekenmateriaal aan rekenzwakke kleuters aan te bieden. Hierbij is het belangrijk dat de opdrachten in een duidelijke context worden geplaatst, zodat kleuters er een betekenis aan kunnen geven. Verder is het goed om met kleuters cijfersymbolen en de telrij te oefenen. Dit kan d.m.v. motorische en talige spelletjes. Tenslotte kan de groepsleerkracht pre-teaching aan rekenzwakke kleuters aanbieden, om deze leerlingen zo goed mogelijk te laten aansluiten bij het niveau van groep 3.

Groepsleerkrachten van groep 3 t/m 8 borduren hier uiteraard op voort. Het is van groot belang om te werken vanuit een pedagogisch en didactisch verantwoorde wijze. Leerlingen moeten zelfvertrouwen opbouwen en duidelijke instructies krijgen. Zwakke rekenaars hebben vooral baat bij het hanteren van één oplossingsstrategie. Daarom is cijferend rekenen een goede manier om basisvaardigheden (optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen) aan te leren. Wanneer leerlingen cijferend rekenen, is de kans op telfouten door onnauwkeurigheid ook kleiner. Daarnaast is het hanteren van hulpmiddelen ook van belang. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan MAB-materiaal, het honderdveld, kartonnetjes/stickers en de rekenmachine. De rekenmachine mag soms ook bij toetsen worden ingezet. Wat toetsen betreft, is het van groot belang op vroegtijdig aan te geven wanneer de toets plaatsvindt, zodat zwakke rekenaars voldoende tijd hebben om de stof te oefenen. Een laatste redmiddel voor groepsleerkrachten is RT, maar er wordt zoveel mogelijk geprobeerd de leerling zo lang mogelijk in de klas te houden. De groepsleerkrachten proberen zwakke rekenaars namelijk zo goed mogelijk op de hier boven beschreven manieren te begeleiden.

¹⁰⁵ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. Pp. 14-15.

Hoofdstuk 4. Rekenmethodes en software

Dit hoofdstuk gaat over verschillende rekenmethodes en software die in het basisonderwijs worden gebruikt. Allereerst worden er in paragraaf 4.1 verschillende reguliere rekenmethodes naast elkaar gezet en er wordt beschreven hoe elke reguliere rekenmethode rekening houdt met leerlingen met rekenproblemen/een rekenachterstand. Deze leerlingen worden ook wel 'zwakke rekenaars' genoemd. In paragraaf 4.2 worden verschillende remediërende rekenmethodes behandeld. Ook bij deze rekenmethodes wordt beschreven hoe er aandacht wordt besteed aan zwakke rekenaars. Tenslotte gaat paragraaf 4.3 over niet-methodegebonden software wat geschikt is voor zwakke rekenaars.

§ 4.1 Reguliere rekenmethodes

Leren rekenen staat of valt bij de rekenmethode en de wijze waarop deze door de groepsleerkracht gehanteerd wordt. Er is een verscheidenheid aan rekenmethodes voor het basisonderwijs. Toch is niet elke methode even geschikt voor zwakke rekenaars. In deze paragraaf worden 9 reguliere rekenmethodes behandeld die dagelijks door groepsleerkrachten in het basisonderwijs worden gehanteerd en er wordt gekeken in hoeverre deze geschikt zijn om te gebruiken bij kinderen met een rekenachterstand/rekenprobleem.

'Alles telt'

Deze rekenmethode is uitgegeven door ThiemeMeulenhoff. De methode is geschikt voor groep 1 t/m groep 8; er is een doorgaande lijn van de kleuterklassen naar groep 3. Het is de bedoeling dat de groepsleerkracht een klassikale instructie geeft en dat de leerlingen vervolgens op eigen niveau zelfstandig gaan werken. De methode geeft in het leerlingenvoetboek en in het werkschrift duidelijk verschillende moeilijkheidsgraden aan bij alle opdrachten, namelijk A = minimumtraject, B/C = regulier traject en D = plustraject. Voor leerlingen die zwak op rekenen scoren en daarom niet mee kunnen komen met het minimumtraject, is er een apart werkschrift om in te werken. Dit is het maatschrift.¹⁰⁶ Deze is te gebruiken voor zwakke rekenaars van groep 3 t/m 8. In dit maatschrift staan extra oefeningen om de basisvaardigheden aan te leren. De oefenstof in het maatschrift sluit aan bij de oefenstof uit het leerlingenvoetboek, maar het niveau in het maatschrift is wat lager.¹⁰⁷ Daarnaast staan er in het leerlingenvoetboek ook extra pagina's om het automatiseren en memoriseren extra te oefenen. Dit kan zelfstandig. Ook is er het kwismeester-boekje waarin leerlingen samen opdrachten kunnen oefenen. Bovendien wordt er elke les een gedeelte van de bekende stof even herhaald, zodat leerlingen als het ware in de stof blijven. Tenslotte is er oefensoftware voor op de computer.¹⁰⁸ Deze rekenmethode houdt dus wel terdege rekening met zwakke rekenaars.

¹⁰⁶ <http://www.methodewereld.nl/common/downloads/rekenmethoden.pdf> pagina 25 (geraadpleegd op 28/10/2011)

¹⁰⁷ <http://www.allestelt.nl/allestelt2/88017/> (geraadpleegd op 28/10/2011)

¹⁰⁸ http://www.kinderenlerenrekenen.nl/upload/nieuwe%20rekenmethoden/alles%20telt/ced_allestelt.pdf (geraadpleegd op 28/10/2011)

'Kompas'

Deze rekenmethode is uitgegeven door die Keure, een Belgische uitgever. De methode is geschikt voor groep 3 t/m 8. De methode hecht waarde aan het regelmatig herhalen van leerstof. Bovendien is realistisch rekenen voor deze methode een speerpunt. Voor zwakke rekenaars is er sprake van een zorgbrede invulling met gestructureerde instructies, verlengde instructies en er kan geremedieerd worden.¹⁰⁹ Het remediëren voor zwakke rekenaars gebeurt door gebruik te maken van een groen scheurblok.¹¹⁰ Deze rekenmethode probeert dus ook rekening te houden met zwakke rekenaars, door te remediëren in een apart scheurblok.

'Pluspunt'

Deze methode is een uitgave van Malmberg en is geschikt voor leerlingen van groep 3 t/m 8. Er wordt gewerkt met 3 niveaus, namelijk het minimum-, basis- en plusniveau. In de onderbouw werken alle leerlingen uit hetzelfde boek, maar staan er sterretjes voor de opdrachten, zodat leerlingen weten op welk niveau de opdrachten zijn gemaakt. Voor zwakke leerlingen is er de verlengde instructie.¹¹¹ Ook kunnen zwakke rekenaars pre-teaching krijgen. De groepsleerkracht legt dan de lesstof eerst uit, voordat de lesstof klassikaal behandeld wordt. Op deze manier hebben de zwakke rekenaars er al iets over gehoord en dan beklijft de lesstof beter. Voor rekenzwakke kinderen is er dan ook een apart werkboekje.¹¹² In de bovenbouw zijn er 3 soorten werkboeken, namelijk het minimumboek, het basisboek en het plusboek. Op deze manier probeert de methode ervoor te zorgen dat leerlingen op hun eigen niveau kunnen werken. De methode acht structureel oefenen en herhalen van groot belang. Leerlingen krijgen daarom eerst een instructie met oefeningen en daarna gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk. Daarnaast biedt Pluspunt ook software voor op het digibord.¹¹³ Doordat de rekenmethode met verschillende boeken passend bij de verschillende niveaus werkt, wordt er rekening gehouden met zwakke rekenaars.

'Rekenrijk'

Deze rekenmethode is uitgegeven door Noordhoff. De methode baseert zich op leerlingen van groep 3 t/m 8. Leerlingen krijgen in groep 3 en 4 allemaal dezelfde lesstof uit hetzelfde boek. Vanaf groep 6 hebben de meeste opdrachten in het boek verschillende niveaus, aangegeven door een zon of een smiley. Het zonniveau is bedoeld voor gemiddelde en sterke rekenaars. Het smileyniveau is bedoeld voor zwakke rekenaars. Bovendien is er een kaartenbak om basisvaardigheden extra te oefenen.¹¹⁴ In groep 7 en 8 is er een apart werkboek voor leerlingen die zwak rekenen. De methode maakt ook gebruik van software, zodat leerlingen op de

¹⁰⁹ <http://www.educatief.diekeure.be/kompas/?ID=209> (geraadpleegd op 28/10/2011)

¹¹⁰ <http://www.educatief.diekeure.be/kompas/?ID=1473> (geraadpleegd op 28/10/2011)

¹¹¹ <http://www.malmberg.nl/Basisonderwijs/Methodes/Rekenen/Pluspunt/Differentiatie.htm>

(geraadpleegd op 28/10/2011)

¹¹² <http://www.methodewereld.nl/common/downloads/rekenmethoden.pdf> pagina 13 (geraadpleegd op 28/10/2011)

¹¹³ http://www.kinderenlerenrekenen.nl/upload/nieuwe%20rekenmethoden/pluspunt/ced_pluspunt.pdf (geraadpleegd op 28/10/2011)

¹¹⁴ <http://www.methodewereld.nl/common/downloads/rekenmethoden.pdf> pagina 18 (geraadpleegd op 28/10/2011)

computer ook kunnen oefenen.¹¹⁵ Ook deze rekenmethode probeert dus rekening te houden met zwakke rekenaars door het aangeven van verschillende niveaus in het boek en door in groep 7 en 8 te werken met aparte werkboeken voor zwakke rekenaars.

'Rekensprong'

Deze rekenmethode is uitgegeven door Van In. Het is van oorsprong een Belgische methode. Deze rekenmethode is geschikt voor leerlingen van groep 3 t/m 8. Krachtige klassikale instructie staat hoog in het vaandel. In de onderbouw wordt veel aandacht besteed aan het automatiseren en memoriseren van basisvaardigheden en in de bovenbouw wordt dit flexibel toegepast. Voor zwakke rekenaars heeft de methode remediëringsbladen. Elk remediëringsblad gaat over een enkel onderwerp, zodat het kind stapsgewijs een oplossingsstrategie bij wordt bijgebracht.¹¹⁶ Deze methode probeert rekening te houden met zwakke rekenaars, door onderwerpen op maat aan te bieden, d.m.v. het hanteren van remediëringsbladen.

'Reken zeker'

Deze methode is uitgegeven door Noordhoff. De rekenmethode is geschikt voor leerlingen van groep 3 t/m 8. Het belangrijkste speerpunt van deze methode is het feit dat opdrachten volgens één strategie worden aangeleerd. Op deze manier leren leerlingen één strategie heel goed toe te passen.¹¹⁷ Het is de bedoeling dat de leerlingen qua niveau zoveel mogelijk bij elkaar blijven. Reken zeker wil voorkomen dat leerlingen uitvallen op rekenen. Daarom wordt er instructie gegeven in kleine stapjes, er wordt veel geoefend en herhaald. Er is dus één onderwerp per les aan de beurt en één rekenstrategie per opdracht. Op deze wijze kunnen zwakke rekenaars zo lang mogelijk meedoen met het standaard rekenprogramma. Op den duur volgt er een toets die alle leerlingen maken. Wanneer blijkt dat bepaalde leerlingen de toets niet zo goed hebben gemaakt, dan krijgen deze leerlingen remediëringslessen. Tenslotte wordt er bij zwakke rekenaars ook gewerkt met Ambrasoft. Zwakke rekenaars kunnen dan de basisvaardigheden aanleren door op de computer te oefenen.¹¹⁸ Reken zeker houdt dus rekening met zwakke leerlingen, door één strategie te hanteren, remediëringslessen in te zetten en door de werken met Ambrasoft.

'Talrijk'

Deze rekenmethode is uitgegeven door Zwijsen. De methode is geschikt voor leerlingen van groep 3 t/m 8. Talrijk sluit goed aan op Schatkist, wat bij de kleuters als methode kan worden gebruikt.¹¹⁹ Talrijk stelt de leerkracht in staat om te differentiëren, want er is veel oefenstof wat op verschillende niveaus kan worden

¹¹⁵ http://www.kinderenlerenrekenen.nl/upload/nieuwe%20rekenmethoden/rekenrijk/ced_rekenrijk.pdf (geraadpleegd op 28/10/2011)

¹¹⁶ http://www.vanin.be/vanin_master/page.aspx?pid=209 (geraadpleegd op 29/10/2011)

¹¹⁷ <http://www.kinderenlerenrekenen.nl/paged/565/nieuwe%20rekenmethode:%20reken%20zeker/> (geraadpleegd op 29/10/2011)

¹¹⁸ <http://www.methodewereld.nl/common/downloads/rekenmethoden.pdf> pagina 21 (geraadpleegd op 29/10/2011)

¹¹⁹ <http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=89596> (geraadpleegd op 29/10/2011)

aangeboden.¹²⁰ Er zijn leerkrachtgebonden lessen, om instructie te geven, klassikaal de lesstof in te oefenen en om de leerlingen zelfstandig te laten werken. Ook zijn er leerkrachtvrije lessen.¹²¹ Tijdens de leerkrachtvrije lessen kan de leerkracht zich richten op zwakke rekenaars. Er wordt dan samen een remediëringsblad gemaakt. Er is een werkboekje waar de minimumopdrachten in staan, die elke leerling moet maken. Daarnaast zijn er vervolgoopdrachten. Deze vervolgoopdrachten zijn bedoeld voor de gemiddelde en sterke rekenaars. Wanneer sterke rekenaars klaar zijn met hun rekentaken, mogen ze zwakke rekenaars helpen. Talrijk is er namelijk van overtuigd dat leerlingen goed van elkaar kunnen leren.¹²² Rekenmethode talrijk probeert goed rekening te houden met zwakke rekenaars, door tijd in te plannen waarop de leerkracht een hele les aan de zwakke rekenaars kan wijden, om vervolgens samen remediëringsoefeningen te doen.

Wereld in getallen'

Deze rekenmethode is uitgegeven door Malmberg. Deze methode is bedoeld voor leerlingen van groep 3 t/m 8. Tijdens elke les krijgen alle leerlingen eerst een centrale instructie en daarna mogen ze zelfstandig aan het werk gaan. Zwakke rekenaars krijgen vervolgens nog een extra instructie. Deze methode werkt met oefeningen op 3 niveaus, namelijk een minimum-, basis- en plusniveau. Het minimumniveau is bedoeld voor de zwakke rekenaars. Oefenen en herhalen staan hierbij hoog in het vaandel.¹²³ Zwakke rekenaars krijgen bovendien ook een bijwerkboekje. Zwakke rekenaars krijgen namelijk één oplossingsstrategie aangereikt. Tenslotte heeft deze rekenmethode ook oefensoftware, zodat leerlingen zelfstandig op de computer kunnen oefenen.¹²⁴ Deze rekenmethode probeert zich dus voornamelijk op zwakke rekenaars te richten door extra instructie te geven, door op verschillende niveaus te werken (minimumniveau) en door software aan te bieden.

'Wizwijs'

Deze rekenmethode is uitgegeven door Zwijsen en is geschikt voor leerlingen van groep 1 t/m 8. Deze methode staat bekend om de functionele gecijferdheid, die van concreet en realistisch naar abstract wordt aangeboden. Vanaf groep 6 zijn er boekjes om te differentiëren; een basisboek voor de zwakke rekenaars een plusboek voor de sterke rekenaars. Leerlingen kunnen dan meer op hun eigen niveau werken. Tenslotte kunnen leerlingen op de computer oefenen, omdat Wizwijs software aanbiedt.¹²⁵ Deze rekenmethode wil bij zwakke rekenaars aansluiten door concreet te werk te gaan en door een basisboek aan te bieden.

¹²⁰ <http://www.zwijsen.nl/web/VoorSchool/Rekenen/Talrijk.htm> (geraadpleegd op 29/10/2011)

¹²¹ <http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=89596> (geraadpleegd op 29/10/2011)

¹²² http://www.ontwerpatelier.nl/digitaleopleidingsschool/binnen/upl_files/basisscholen/350/20070824131023_Elke%20leerling%20telt%20mee.pdf pagina 4 en 5 (geraadpleegd op 29/10/2011)

¹²³ <http://www.kinderenlerenrekenen.nl/upload/nieuwe%20rekenmethoden/wereld%20in%20getallen/dewerldingetallen.pdf> (geraadpleegd op 29/10/2011)

¹²⁴ <http://www.methodewereld.nl/common/downloads/rekenmethoden.pdf> pagina 7 en 8 (geraadpleegd op 29/10/2011)

¹²⁵ http://www.kinderenlerenrekenen.nl/upload/nieuwe%20rekenmethoden/wizwijs/ced_wizwijs.pdf (geraadpleegd op 29/10/2011)

§ 4.2 Remediërende rekenmethodes

Naast de reguliere rekenmethodes, zijn er ook specifieke methodes die geschikt zijn om te remediëren. Deze methodes kunnen groepsleerkracht naast de reguliere rekenmethode gebruiken voor zwakke rekenaars. In deze paragraaf volgt een omschrijving van 3 remediërende methodes.

'Maatwerk'

Deze methode is uitgegeven door Malmberg en geschikt voor leerlingen van groep 3 t/m 8. Voorheen was deze methode bekend onder 'Remelka'.¹²⁶ Bij Remedial Teaching (RT) wordt ook vaak gebruik gemaakt van Maatwerk.¹²⁷ Maatwerk is een specifieke rekenmethode voor zwakke rekenaars en kan goed naast de reguliere methode worden gebruikt. Het doel van Maatwerk is namelijk remediëren. Deze methode dekt het minimumprogramma. Het eindniveau van Maatwerk staat gelijk aan de basisberoepsgericht leerweg (BBL) en de kaderberoepsgerichte leerweg (KBL) van het VWBO. Het gaat erom dat leerlingen stapsgewijs de basisvaardigheden aanleren. Dit kan door te werken in de map, maar ook door te werken met het computerprogramma.¹²⁸ Deze methode is dus geschikt voor zwakke rekenaars omdat leerlingen stapsgewijs onderwijs krijgen en uiteindelijk zullen deze leerlingen voldoende aan het minimumprogramma.

Met sprongen vooruit'

Dit remediërende lesmateriaal is ontworpen door J. Menne en uitgegeven door Heutink. Zwakke rekenaars leren in dit oefenprogramma omgaan met getallen tot 100. Er zijn werkbladen beschikbaar, evenals een kist met materialen om de basale rekenvaardigheid aan te leren.¹²⁹ Met sprongen vooruit staat voornamelijk bekend om de interactieve, klassikale oefeningen die groepsleerkrachten in de klas op een speelse en effectieve manier kunnen inzetten, zodat leerlingen tot 1000 en verder leren rekenen.¹³⁰ Met sprongen vooruit kan ook goed gebruikt worden voor Remedial Teaching.¹³¹ Deze methode is dus gebaseerd op het inzichtelijk maken van rekenonderwerpen door speelse activiteiten te ondernemen. De methode houdt rekening met zwakke rekenaars, omdat ze gebruik kunnen maken van concreet materiaal.

¹²⁶ http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=135131&search=rekenen§or=13&eigenschappen=44474&sortType=rijkheid&sortOrder=desc&numberOfResults=10&pageStart=3&edu_startRecord=1&tab=0&bc=PO%2Crekenen%2Cremedi%EBren&tr=2009 (geraadpleegd op 29/10/2011)

¹²⁷ <http://www.malmberg.nl/Basisonderwijs/Methodes/Rekenen/Maatwerk-rekenen.htm> (geraadpleegd op 29/10/2011)

¹²⁸ <http://www.malmberg.nl/Basisonderwijs/Methodes/Rekenen/Maatwerk-rekenen/Differentiatie.htm> (geraadpleegd op 29/10/2011)

¹²⁹ http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=147963&search=rekenen§or=13&eigenschappen=44474&sortType=rijkheid&sortOrder=desc&numberOfResults=10&pageStart=4&edu_startRecord=1&tab=0&bc=PO%2Crekenen%2Cremedi%EBren&tr=2009 (geraadpleegd op 29/10/2011)

¹³⁰ <http://www.menne-instituut.nl/met-sprongen-vooruit-in-het-nieuws/een-verkenning-in-het-getallengebied-tot-1000/8> (geraadpleegd op 29/10/2011)

¹³¹ <http://www.menne-instituut.nl/wie-zijn-wij/dr-julie-menne> (geraadpleegd op 29/10/2011)

Slagwerk rekenen'

Deze methode is uitgegeven door Zwijsen en is geschikt voor leerlingen van groep 3 t/m 8 en voor Remedial Teaching (RT). Het is de bedoeling dat zwakke rekenaars eerst een korte instructie van de leerkracht krijgen. Vervolgens herhalen de leerlingen zelfstandig de basisstof. Tijdens elke les staat steeds één onderwerp centraal. Het is tenslotte de bedoeling dat leerlingen laten zien dat ze de oefenstof beheersen.¹³² Deze methode houdt dus rekening met zwakke rekenaars, omdat leerlingen eerst instructie krijgen en vervolgens laten zien of ze de instructie begrijpen, door de rekenstof zelf toe te passen. Op deze manier weten de leerkracht en de leerlingen waar de hiaten in het rekenen (blijven) zitten.

§ 4.3 Niet-methodegebonden software

Tenslotte kan de groepsleerkracht, naast de reguliere en remediërende rekenmethodes, ook gebruik maken van niet-methodegebonden software. Leerlingen met rekenproblemen/rekenachterstanden kunnen dan zelfstandig op de computer oefenen. In deze paragraaf volgt een beschrijving van 4 niet-methodegebonden computerprogramma's.

'Hoofdwerk 3'

Deze software bestaat uit een extra oefenprogramma voor rekenvaardigheid en is speciaal bedoeld voor leerlingen, uit het basis- en speciaal onderwijs, die moeite hebben met het automatiseren van hoofdbewerkingen, zoals optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen. Zwakke rekenaars kunnen zelf de opdrachten maken en ze werken op hun eigen tempo. De opdrachten variëren van gemakkelijk (voorbeeld: sommen tot 5) tot moeilijk (voorbeeld: sommen tot 100) en de leerstof is opgedeeld in kleine stapjes. De leerroute wordt aan de vorderingen aangepast. Bovendien kan de groepsleerkracht via dit programma ook werkbladen en toetsbladen maken.¹³³

Reken maar'

Dit remediërende oefenprogramma is bedoeld om zwakke rekenaars van groep 3 t/m 8 te leren rekenen tot 20, 100 en 1000. Zaken als splitsen, optellen en aftrekken worden geoefend. Wanneer de leerling de som wil maken, krijgt hij/zij visuele ondersteuning en feedback. Dit programma kan gebruikt worden in de klas, maar ook tijdens Remedial Teaching (RT).¹³⁴

'Reken maatje'

Reken maatje is een remediërend rekenprogramma en is bedoeld voor zwakke rekenaars van groep 5 t/m 7. Het programma wil deze leerlingen graag hulp bieden.

¹³² <http://www.zwijsen.nl/web/VoorSchool/Rekenen/SlagwerkRekenen.htm> (geraadpleegd op 29/10/2011)

¹³³ http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=120878&search=rekenen§or=13&eigenschap=44474&sortType=rijkheid&sortOrder=desc&numberOfResults=10&pageStart=1&edu_startRecord=1&tab=0&bc=PO%2Crekenen%2Cremedi%EBren&tr=2009 (geraadpleegd op 30/10/2011)

¹³⁴ http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=92540&search=rekenen§or=13&eigenschap=44474&sortType=rijkheid&sortOrder=desc&numberOfResults=10&pageStart=1&edu_startRecord=1&tab=0&bc=PO%2Crekenen%2Cremedi%EBren&tr=2009 (geraadpleegd op 30/10/2011)

Zwakke rekenaars krijgen opdrachten in verschillende contexten, variërend van gemakkelijk tot moeilijk. Het gaat erom dat leerlingen ruimtelijk inzicht, vermenigvuldigen en werken met verhoudingstabellen aanleren. Leerlingen kunnen zelfstandig of in tweetallen met dit rekenprogramma werken.¹³⁵

'Vlot'

Vlot bestaat uit remediërend les- en toetsmateriaal. De doelgroep van Vlot is kinderen met (minder) ernstige rekenproblemen. Onderwerpen die behandeld worden zijn hoofdrekenen (optellen en aftrekken). Het accent hierbij ligt op het rekenen tot 20, maar er zijn ook moeilijkere niveaus en deze gaan tot 100 en 1000. Wanneer kinderen met dit programma werken, krijgen ze er een bijbehorend rekenplankje bij. Op deze manier leren de zwakke rekenaars te werken met het honderdveld en de getallenlijn.¹³⁶

¹³⁵ http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=158205&search=rekenen§or=13&eigenschap=44474&sortType=rijkheid&sortOrder=desc&numberOfResults=10&pageStart=1&edu_startRecord=1&tab=0&bc=PO%2Crekenen%2Cremedi%EBren&tr=2009 (geraadpleegd op 30/10/2011)

¹³⁶ http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=102037&search=rekenen§or=13&eigenschap=44474&sortType=rijkheid&sortOrder=desc&numberOfResults=10&pageStart=3&edu_startRecord=1&tab=0&bc=PO%2Crekenen%2Cremedi%EBren&tr=2009 (geraadpleegd op 30/10/2011)

Deelconclusie hoofdstuk 4

Er zijn veel reguliere rekenmethodes die, elk op een eigen manier, rekening proberen te houden met zwakke rekenaars. De meeste reguliere rekenmethodes proberen hier rekening mee te houden door te werken op verschillende niveaus. Zwakke leerlingen werken dan op het minimumniveau. Zwakke rekenaars werken dan vaak uit een ander werkboek. Een andere gangbare manier die veel rekenmethodes hanteren is het geven van verlengde instructie aan zwakke rekenaars.

Ook zijn er ook remediërende methodes die naast de reguliere methodes kunnen worden gebruikt. Deze remediërende methodes bieden rekenstof stapsgewijs aan en hanteren veelal één oplossingsstrategie voor zwakke rekenaars. Ook maken remediërende rekenmethodes gebruik van concreet materiaal. Tenslotte ligt bij remediërende methodes vaak de nadruk op het feit dat de groepsleerkracht eerst instructie geeft en dat de leerling daarna laat zien hoe zelfstandig hij/zij de instructie kan toepassen.

Tenslotte is er ook nog niet-methodegebonden software beschikbaar, zodat zwakke rekenaars hiermee zelfstandig aan de slag kunnen. Op een speelse wijze zijn leerlingen dan op de computer bezig met rekenen. De opdrachten die leerlingen doen, zijn dan vaak in een speelse context geplaatst.

Hoofdstuk 5. Leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 5 en 6

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen. In paragraaf 5.1 wordt beschreven hoeveel leerlingen van groep 5 en 6 gemiddeld een lage C/D/E-score voor rekenen behalen. In paragraaf 5.2 komt aan de orde hoe het klassenmanagement hierop kan worden afgestemd. Tenslotte wordt in paragraaf 5.3 beschreven welke knelpunten groepsleerkrachten van groep 5 en 6 ondervinden bij het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

§ 5.1 Percentage leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 5 en 6

In deze paragraaf wordt nagegaan hoeveel leerlingen er totaal in groep 5 en in groep 6 zitten en hoeveel leerlingen er in groep 5 en in groep 6 zitten met een lage C/D/E-score voor rekenen. Vervolgens volgt er een percentage van het gemiddelde aantal leerlingen uit groep 5 en uit groep 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Groep 5.

Alle 19 groepsleerkrachten van groep 5 die de enquête hebben ingevuld, hebben ingevuld hoeveel leerlingen ze in totaal in de klas hebben.

Er waren 17 groepsleerkrachten die in totaal 23 leerlingen in de klas hebben.

Er was 1 groepsleerkracht die in totaal 27 leerlingen in de klas heeft.

Er was 1 groepsleerkracht die in totaal 29 leerlingen in de klas heeft.

Gemiddeld heeft een groepsleerkracht uit groep 5 dan 24 leerlingen in de klas.

Dit is op de volgende manier berekend: $(17 \times 23) + (1 \times 27) + (1 \times 29) = 447$ leerlingen in totaal. $447/19 = 23,53 = 24$ leerlingen per klas. Dit antwoord kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Alle 19 groepsleerkrachten van groep 5 die de enquête hebben ingevuld, hebben vervolgens ook ingevuld hoeveel leerlingen er in groep 5 zitten met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Er waren 18 groepsleerkrachten die 6 leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in de klas hebben.

Er was 1 groepsleerkracht die 4 leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in de klas heeft.

Gemiddeld heeft een groepsleerkracht uit groep 5 dan 6 leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in de klas.

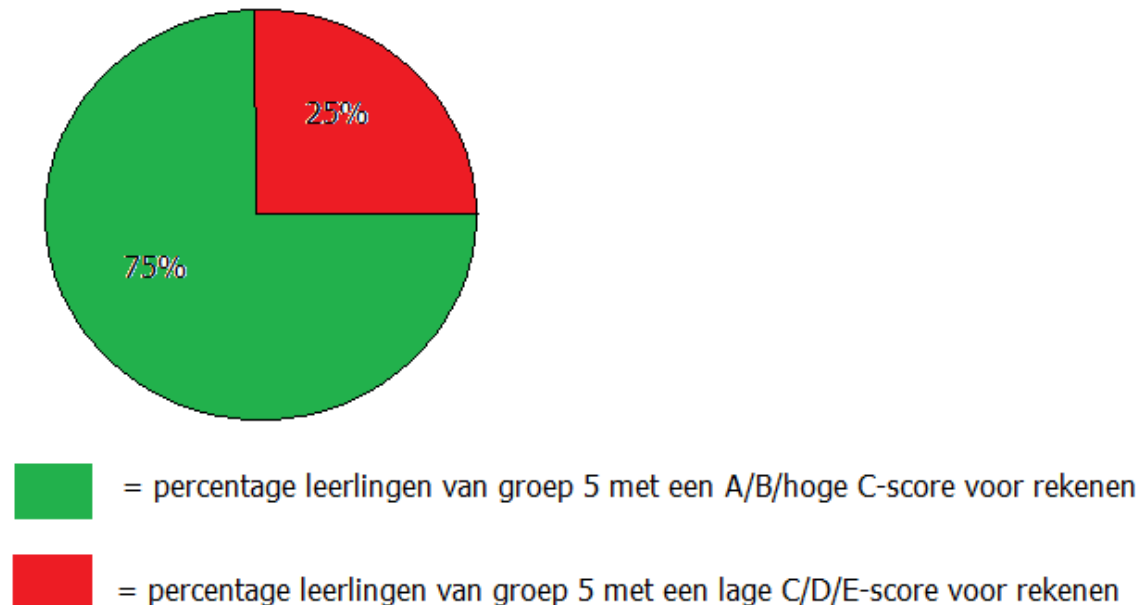
Dit is op de volgende manier berekend: $(18 \times 6) + (1 \times 4) = 112$ leerlingen in totaal met een lage C/D/E-score voor rekenen. $112/19 = 5,89 = 6$ leerlingen per klas met een lage C/D/E-score voor rekenen. Dit antwoord kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Een gemiddelde groep 5 bestaat dus uit ongeveer 24 leerlingen. Van de 24 leerlingen hebben dus gemiddeld 6 leerlingen een lage C/D/E-score voor rekenen. Dit betekent

dat gemiddeld 25% van de leerlingen van groep 5 een lage C/D/E-score voor rekenen behaald.

Dit is op de volgende manier berekend: $(6/24) \times 100\% = 25\%$.

Dit percentage is in figuur 5 te zien.



Figuur 5.¹³⁷

Groep 6.

Alle 2 groepsleerkrachten van groep 6 die de enquête hebben ingevuld, hebben ingevuld hoeveel leerlingen ze in totaal in de klas hebben.

Er was 1 groepsleerkracht die in totaal 30 leerlingen in de klas heeft.

Er was 1 groepsleerkracht die in totaal 10 leerlingen in de klas heeft.

Gemiddeld heeft een groepsleerkracht uit groep 6 dan 20 leerlingen in de klas.

Dit is op de volgende manier berekend: $(1 \times 30) + (1 \times 10) = 40$ leerlingen in totaal.

$40/2 = 20,00$ leerlingen per klas. Dit antwoord kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Alle 2 groepsleerkrachten van groep 6 die de enquête hebben ingevuld, hebben vervolgens ook ingevuld hoeveel leerlingen er in groep 6 zitten met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Er was 1 groepsleerkracht die 7 leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in de klas heeft.

Er was 1 groepsleerkracht die 2 leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in de klas heeft.

Gemiddeld heeft een groepsleerkracht uit groep 6 dan 5 leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in de klas.

Dit is op de volgende manier berekend: $(1 \times 7) + (1 \times 2) = 9$ leerlingen in totaal met

een lage C/D/E-score voor rekenen. $9/2 = 4,50 = 5$ leerlingen per klas met een lage

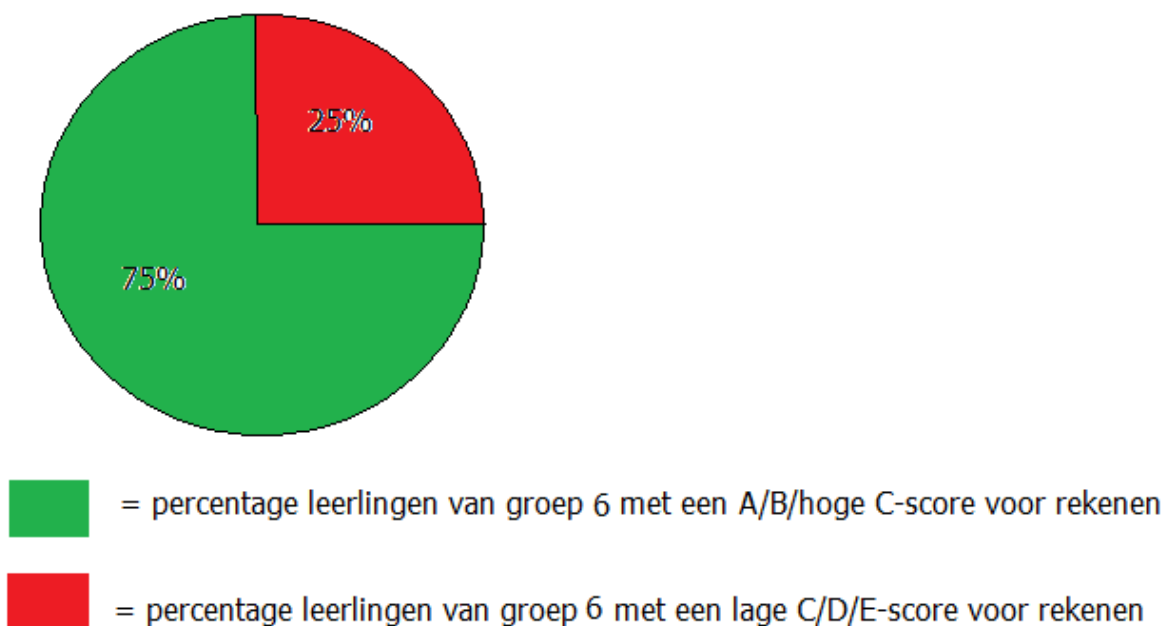
¹³⁷ Gemaakt door Margaretha Munneke. (27/11/2011)

C/D/E-score voor rekenen. Dit antwoord kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Een gemiddelde groep 6 bestaat dus uit ongeveer 20 leerlingen. Van de 20 leerlingen hebben dus gemiddeld 5 leerlingen een lage C/D/E-score voor rekenen. Dit betekent dat gemiddeld 25% van de leerlingen van groep 5 een lage C/D/E-score voor rekenen behaald.

Dit is op de volgende manier berekend: $(5/20) \times 100\% = 25\%$.

Dit percentage is in figuur 6 te zien.



Figuur 6.¹³⁸

§ 5.2 Het klassenmanagement in groep 5 en 6 voor rekenzwakke leerlingen

In deze paragraaf wordt geschreven hoe groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6 aankijken tegen de wijze waarop het klassenmanagement in hun groep is afgestemd op het begeleiden van leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen. Hierbij komen onder andere zaken als groepsplannen en het voldoende tijd hebben voor leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen aan bod.

Groep 5.

Alle 19 groepsleerkrachten van groep 5 die de enquête hebben ingevuld, kregen tijdens de enquête verschillende stellingen voorgeschiedt die te maken hebben met klassenmanagement.

Onder klassenmanagement wordt het volgende verstaan: er zijn afspraken gemaakt m.b.t. de organisatie in de klas. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan het werken

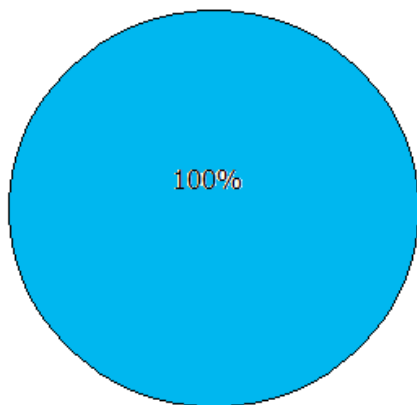
¹³⁸ Gemaakt door Margaretha Munneke. (27/11/2011)

met gedifferentieerde instructie, een stoplicht of blokjes, maar ook aan tijdsaspecten e.d.

Alle 19 groepsleerkrachten van groep 5 gaven aan dat er voor rekenen wordt gewerkt met groepsplannen.

100% van de groepsleerkrachten van groep 5 is het hier dus mee eens, bleek letterlijk uit de resultaten van de enquête.

Dit percentage is in figuur 7 te zien.



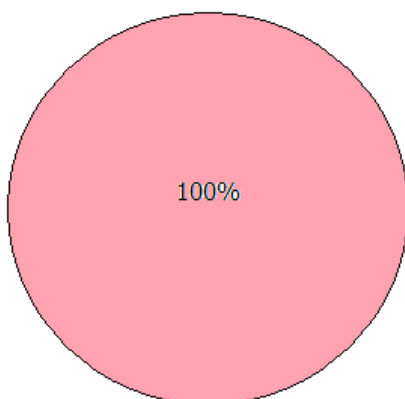
 = percentage groepsleerkrachten van groep 5 die werken met groepsplannen voor rekenen

*Figuur 7.*¹³⁹

Daarnaast gaven alle 19 groepsleerkrachten van groep 5 aan dat het klassenmanagement in groep 5 is afgestemd op het begeleiden van leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

100% van de groepsleerkrachten van groep 5 is het hier dus mee eens, bleek letterlijk uit de resultaten van de enquête.

Dit percentage is in figuur 8 te zien.



 = percentage groepsleerkrachten van groep 5 die aangeeft dat het klassenmanagement is afgestemd op leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen

*Figuur 8.*¹⁴⁰

¹³⁹ Gemaakt door Margaretha Munneke. (27/11/2011)

Alle 19 groepsleerkrachten gaven in eigen woorden aan op welke manier het klassenmanagement in groep 5 (in de eigen klas) is afgestemd op leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Uit deze open vraag bleek dat 17 groepsleerkrachten na de klassikale instructie leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen nog een herhaalde instructie geven. Volgens deze 17 groepsleerkrachten staat dit ook genoteerd in het overzicht van de zorgverbreding en in het lesrooster.

Daarnaast gaf 1 groepsleerkracht aan dat er met niveau instructiegroepen wordt gewerkt. Wanneer het grootste gedeelte van de leerlingen aan de slag kan, worden de zorgleerlingen bij de instructietafel geholpen.

Tenslotte gaf 1 groepsleerkracht aan dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen 1 keer per week voorinstructie m.b.v. een klassenassistent krijgen en dat deze leerlingen 2 keer per week met de klassenassistent worden mee gestuurd, om extra instructie in kleiner groepsverband te krijgen.

Hieruit blijkt dus dat alle 19 groepsleerkrachten extra instructie geven aan leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen, maar de wijze waarop dat gebeurt, verschilt.

Tenslotte gaven alle 19 groepsleerkrachten van groep 5 aan in welke mate ze het eens zijn met het feit dat er over het algemeen voldoende tijd is om leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen, in de klas, te begeleiden. De groepsleerkrachten kregen de mogelijkheid om dit aan te geven volgens de schaal 1-4. Hierbij betekende 1: helemaal niet mee eens. Hierbij betekende 4: helemaal mee eens.

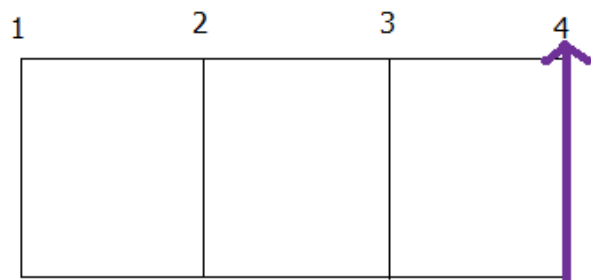
Uit deze schaalvraag bleek dat 17 groepsleerkrachten van groep 5 een 4 gaven.

Uit deze schaalvraag bleek ook dat 2 groepsleerkrachten van groep 5 een 3 gaven.

Gemiddeld waren de groepsleerkrachten van groep 5 het helemaal eens met het feit dat er over het algemeen voldoende tijd is om leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen, in de klas, te begeleiden, want gemiddeld werd er een 4 gegeven.

Dit is als volgt berekend: $(17 \times 4) + (2 \times 3) = 74$ punten in totaal. $74/19 = 3,89 = 4$ punten per groepsleerkracht. Dit antwoord kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Dit is in figuur 9 te zien.



= de mate waarin de groepsleerkracht van groep 5 vindt dat het klassenmanagement van groep 5 is afgestemd op het begeleiden van leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen

Figuur 9.¹⁴¹

¹⁴⁰ Gemaakt door Margaretha Munneke. (27/11/2011)

¹⁴¹ Gemaakt door Margaretha Munneke. (27/11/2011)

Groep 6.

De 2 groepsleerkrachten van groep 6 die de enquête hebben ingevuld, kregen tijdens de enquête verschillende stellingen voorgeschoteld die te maken hebben met klassenmanagement.

Onder klassenmanagement wordt het volgende verstaan: er zijn afspraken gemaakt m.b.t. de organisatie in de klas. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan het werken met gedifferentieerde instructie, een stoplicht of blokjes, maar ook aan tijdsaspecten e.d.

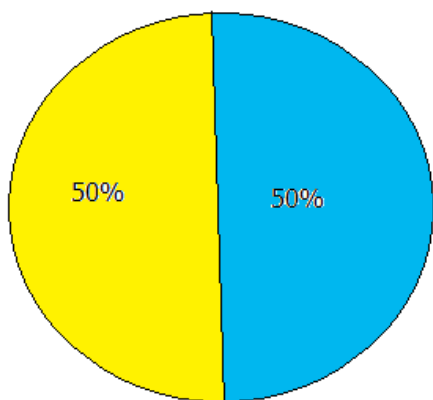
De 2 groepsleerkrachten van groep 6 moesten aangeven of er voor rekenen wordt gewerkt met groepsplannen.

1 groepsleerkracht van groep 6 gaf aan dat er wel gewerkt wordt met groepsplannen.

1 groepsleerkracht van groep 6 gaf aan dat er niet gewerkt wordt met groepsplannen.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 werkt dus met groepsplannen, bleek letterlijk uit de resultaten van de enquête.

Dit percentage is in figuur 10 te zien.



 = percentage groepsleerkrachten van groep 6 die werken met groepsplannen voor rekenen

 = percentage groepsleerkrachten van groep 6 die niet werken met groepsplannen voor rekenen

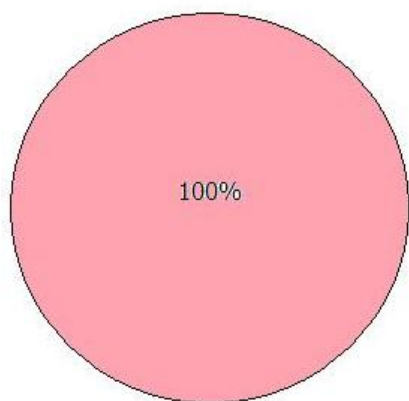
Figuur 10.¹⁴²

Daarnaast gaven de 2 groepsleerkrachten van groep 6 aan dat het klassenmanagement in groep 6 is afgestemd op het begeleiden van leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

100% van de groepsleerkrachten van groep 6 is het hier dus mee eens, bleek letterlijk uit de resultaten van de enquête.

Dit is in figuur 11 te zien.

¹⁴² Gemaakt door Margaretha Munneke. (27/11/2011)



 = percentage groepsleerkrachten van groep 6 die aangeeft dat het klassenmanagement is afgestemd op leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen

*Figuur 11.*¹⁴³

Alle 2 groepsleerkrachten gaven in eigen woorden aan op welke manier het klassenmanagement in groep 6 (in de eigen klas) is afgestemd op leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Uit deze open vraag bleek dat 1 groepsleerkracht gebruik maakt van gedifferentieerde instructie. De leerlingen die de leerstof al begrijpen, gaan dan alvast aan het werk en de leerlingen die nog moeite hebben met de leerstof doen nog mee met de verlengde instructie. Daarbij wordt gebruik gemaakt van het stoplicht en de hulpblokjes.

Ook bleek dat 1 groepsleerkracht gebruik maakt van het directe instructiemodel en hierdoor voldoende tijd heeft voor het geven van een verlengde instructie. Daarnaast geeft deze groepsleerkracht aan dat er gebruik wordt gemaakt van het stopteken en van de hulpblokjes. Wanneer een leerling het blokje op het vraagteken zet, komt de groepsleerkracht langs om de desbetreffende leerling te helpen. Dezelfde groepsleerkracht geeft ook nog aan dat er aan het begin van elke dag een kwartier tijd wordt gemaakt voor de pre-instructie van rekenen aan een deel van de leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen. Uiteindelijk komt elke leerling met een lage C/D/E-score voor rekenen 2 keer per week aan bod voor de pre-instructie.

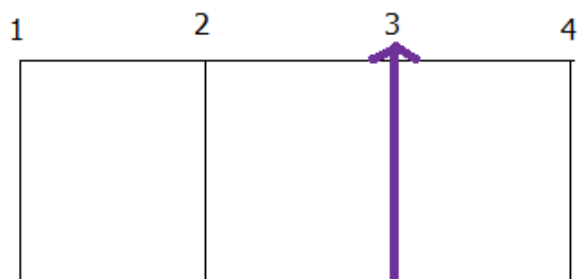
Hieruit blijkt dus dat de 2 groepsleerkrachten verlengde instructie geven aan leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen en dat 1 groepsleerkracht waarde hecht aan pre-teaching.

Tenslotte gaven de 2 groepsleerkrachten van groep 6 aan in welke mate ze het eens zijn met het feit dat er over het algemeen voldoende tijd is om leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen, in de klas, te begeleiden. De groepsleerkrachten kregen de mogelijkheid om dit aan te geven volgens de schaal 1-4. Hierbij betekende 1: helemaal niet mee eens. Hierbij betekende 4: helemaal mee eens.

Uit deze schaalvraag bleek dat 2 groepsleerkrachten van groep 6 een 3 gaven. Gemiddeld waren de groepsleerkrachten van groep 6 het gedeeltelijk eens met het feit dat er over het algemeen voldoende tijd is om leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen, in de klas, te begeleiden, want gemiddeld werd er een 3 gegeven.

¹⁴³ Gemaakt door Margaretha Munneke. (27/11/2011)

Dit is als volgt berekend: $(2 \times 3) = 6$ punten in totaal. $6/2 = 3,00$ punten per groepsleerkracht. Dit antwoord kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête. Dit is in figuur 12 te zien.



 = de mate waarin de groepsleerkracht van groep 6 vindt dat het klassenmanagement van groep 6 is afgestemd op het begeleiden van leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen

Figuur 12.¹⁴⁴

§ 5.3 Knelpunten van het werken met leerlingen met lage C/D/E-score in groep 5 en 6

In deze paragraaf wordt beschreven welke knelpunten groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6 tegenkomen, wanneer er gewerkt wordt met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Groep 5.

Alle 19 groepsleerkrachten van groep 5 die de enquête hebben ingevuld, moesten in eigen woorden aangegeven welke knelpunten er werden ondervonden tijdens het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Er waren 17 groepsleerkrachten die aangaven dat ze soms meer tijd willen inroosteren om leerlingen met een lage C/D/E-score te begeleiden, maar dat dit niet haalbaar is.

Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen veel tijd en veel herhaling nodig hebben om zaken te automatiseren en dat dit veel tijd kost. Daar komt, volgens deze groepsleerkracht, bij dat methodes veel gericht zijn op inzicht in rekenen. Dit inzicht ontbreekt juist voor leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen en daarom zijn de Cito-toetsen vaak een struikelblok voor deze leerlingen.

Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat het niveau omhoog moet, maar dat dit vaak niet gaat omdat dit niet in sommige leerlingen zit. Soms wil de groepsleerkracht wel meer, maar dit lukt niet, wegens ontbrekend inzicht.

Hieruit blijkt dat de meeste groepsleerkrachten van groep 5 tegen tijdgebrek aanlopen. Daarnaast is ontbrekend inzicht bij leerlingen is een knelpunt waar groepsleerkrachten van groep 5 tegenaan lopen.

¹⁴⁴ Gemaakt door Margaretha Munneke. (27/11/2011)

Groep 6.

Alle 2 groepsleerkrachten van groep 6 die de enquête hebben ingevuld, moesten in eigen woorden aangegeven welke knelpunten er werden ondervonden tijdens het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat er meer MAB-materiaal beschikbaar zou moeten zijn. Volgens deze groepsleerkracht zou er ook meer tijd moeten zijn voor rustige, individuele instructie buiten de klas. Daarnaast is volgens deze groepsleerkracht bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen een stagnatie te zien in het automatiseringsproces en daar is geen duidelijke, in de les inpasbare, aanpak voor.

Er was 1 groepsleerkracht die aangaf geen knelpunten te ondervinden. Volgens deze groepsleerkracht is een goede organisatie van belang.

Hieruit blijkt ook weer dat er te weinig tijd is voor leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen en dat een goede organisatie wenselijk is.

Deelconclusie hoofdstuk 5

Gemiddeld behaalt 25% van de leerlingen van groep 5 een lage C/D/E-score voor rekenen.

Gemiddeld behaalt 25% van de leerlingen van groep 6 een lage C/D/E-score voor rekenen.

Zowel in groep 5 als in groep 6 behaald dus 25% van de leerlingen een lage C/D/E-score voor rekenen; dit percentage is voor beide groepen dus gelijk.

Onder klassenmanagement wordt het volgende verstaan: er zijn afspraken gemaakt m.b.t. de organisatie in de klas. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan het werken met gedifferentieerde instructie, een stoplicht of blokjes, maar ook aan tijdsaspecten e.d.

100% van de groepsleerkrachten van groep 5 maakt gebruik van groepsplannen voor rekenen.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 maakt gebruik van groepsplannen voor rekenen.

De groepsleerkrachten van groep 5 maken dus meer gebruik van groepsplannen dan de groepsleerkrachten van groep 6.

100% van de groepsleerkrachten van groep 5 vindt dat het klassenmanagement in de eigen klas is afgestemd op leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

100% van de groepsleerkrachten van groep 6 vindt dat het klassenmanagement in de eigen klas is afgestemd op leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Zowel de groepsleerkrachten van groep 5 als de groepsleerkrachten van groep 6 vinden dat het klassenmanagement in hun groep goed is afgestemd op leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen; de percentages zijn voor beide groepen gelijk.

De meeste groepsleerkrachten van groep 5 geven aan dat het klassenmanagement op leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen is afgestemd, door extra instructie te geven, maar de wijze waarop deze extra instructie plaatsvindt, verschilt.

De meeste groepsleerkrachten van groep 6 geven aan dat het klassenmanagement op leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen is afgestemd, door verlengde instructie te geven en 1 groepsleerkracht geeft aan pre-teaching te geven.

Zowel de groepsleerkrachten van groep 5 als de groepsleerkrachten van groep 6 zijn het eens met het feit dat extra/verlengde instructie nodig is voor leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Gemiddeld genomen zijn groepsleerkrachten van groep 5 het helemaal eens met het feit dat het klassenmanagement in eigen klas is afgestemd op leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Gemiddeld genomen zijn groepsleerkrachten van groep 6 het gedeeltelijk eens met het feit dat het klassenmanagement in eigen klas is afgestemd op leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Het klassenmanagement in groep 5 is dus beter afgestemd op leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen, in vergelijking met groep 6.

De meeste groepsleerkrachten van groep 5 zien tijdsgebrek en gebrek aan inzicht bij de leerling, als grootste knelpunten tijdens het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Één groepsleerkracht van groep 6 vindt ook dat er te weinig tijd is voor leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen. Deze groepsleerkracht vindt het ook een knelpunt dat er te weinig MAB-materiaal beschikbaar is. Een goede organisatie is wenselijk, aldus een andere groepsleerkracht van groep 6. Deze groepsleerkracht ondervindt verder geen knelpunten tijdens het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Zowel de groepsleerkrachten van groep 5 als de groepsleerkrachten van groep 6 vinden tijdsgebrek dus het grootste knelpunt bij het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Hoofdstuk 6. Gebruik van rekenmethodes en hulpmiddelen in de praktijk in groep 5 en 6

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan de rekenmethodes en hulpmiddelen die in de praktijk in groep 5 en in groep 6 worden gebruikt. In paragraaf 6.1 wordt beschreven welke rekenmethodes in groep 5 en in groep 6 worden gehanteerd. In paragraaf 6.2 wordt beschreven op welke manier de rekenmethodes in groep 5 en in groep 6 worden ingezet bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen. Tenslotte komt in paragraaf 6.3 aan de orde welke hulpmiddelen in groep 5 en in groep 6 worden gehanteerd bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

§ 6.1 Rekenmethode hanteren in groep 5 en 6

In deze paragraaf wordt nagegaan welke rekenmethodes groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6 gebruiken.

Groep 5.

Alle 19 groepsleerkrachten van groep 5 die de enquête hebben ingevuld, moesten aangeven welke rekenmethode ze hanteren.

Er waren 18 groepsleerkrachten die aangaven dat Rekenrijk als rekenmethode wordt gebruikt.

95% van de groepsleerkrachten van groep 5 gebruikt Rekenrijk dus als rekenmethode.

Dit is als volgt berekend: $(18/19) \times 100\% = 94,74\% = 95\%$.

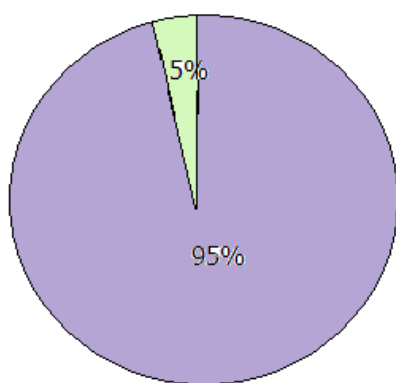
Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat Pluspunt als rekenmethode wordt gebruikt.

5% van de groepsleerkrachten van groep 5 gebruikt dus Pluspunt als rekenmethode.

Dit is als volgt berekend: $(1/19) \times 100\% = 5,26\% = 5\%$.

Dit bleek ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

De percentages zijn ook in figuur 13 af te lezen.



 = percentage groepsleerkrachten van groep 5 die Rekenrijk als rekenmethode hanteert

 = percentage groepsleerkrachten van groep 5 die Pluspunt als rekenmethode hanteert

Figuur 13.¹⁴⁵

¹⁴⁵ Gemaakt door Margaretha Munneke. (28/11/2011)

Groep 6.

De 2 groepsleerkrachten van groep 6 die de enquête hebben ingevuld, moesten aangeven welke rekenmethode ze hanteren.

Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat Alles telt als rekenmethode wordt gebruikt. 50% van de groepsleerkrachten van groep 6 gebruikt Alles telt dus als rekenmethode.

Dit is als volgt berekend: $(1/2) \times 100\% = 50\%$.

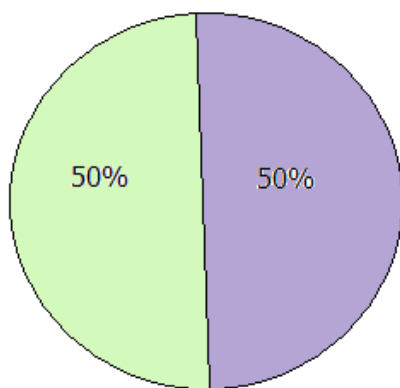
Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat Reken zeker als rekenmethode wordt gebruikt.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 gebruikt dus Reken zeker als rekenmethode.

Dit is als volgt berekend: $(1/2) \times 100\% = 50\%$.

Dit bleek ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

De percentages zijn ook in figuur 14 af te lezen.



 = percentage groepsleerkrachten van groep 6 die Alles telt als rekenmethode hanteert

 = percentage groepsleerkrachten van groep 6 die Reken zeker als rekenmethode hanteert

Figuur 14.¹⁴⁶

§ 6.2 Wijze van inzetten van de rekenmethode in groep 5 en 6

In deze paragraaf wordt beschreven hoe groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6 leerlingen met een lage C/D/E-score helpen aan de hand van de rekenmethode. Er wordt dus beschreven op welke manier groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6 de rekenmethode voor leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen hanteren.

Groep 5.

Alle 19 groepsleerkrachten van groep 5 die de enquête hebben ingevuld, hebben aangegeven op welke manier(en) ze de rekenmethode inzetten bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

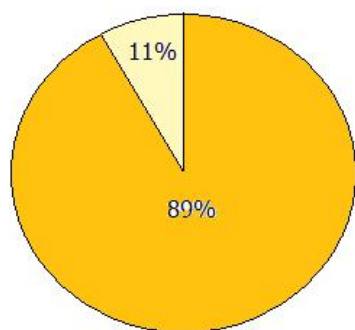
¹⁴⁶ Gemaakt door Margaretha Munneke. (28/11/2011)

Er waren 17 groepsleerkrachten die aangaven dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen dezelfde instructie krijgen als de leerlingen met een gemiddelde of hogere Cito-score voor rekenen.

89% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert deze aanpak dus.

Dit is als volgt berekend: $(17/19) \times 100\% = 89,47\% = 89\%$.

Dit is ook in figuur 15 af te lezen.



 = percentage groepsleerkrachten van groep 5 die dezelfde instructie geven aan leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen

 = percentage groepsleerkrachten van groep 5 die niet dezelfde instructie geven aan leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen

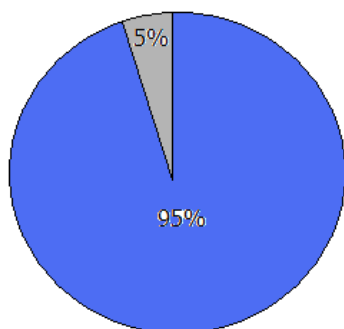
Figuur 15.¹⁴⁷

Er waren 18 groepsleerkrachten die aangaven dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen dagelijks tijdens rekenen uitleg krijgen met een groepje leerlingen die ook een lage C/D/E-score voor rekenen hebben.

95% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert deze aanpak dus.

Dit is als volgt berekend: $(18/19) \times 100\% = 94,74\% = 95\%$.

Dit is ook in figuur 16 af te lezen.



 = percentage groepsleerkrachten van groep 5 die dagelijks in een groepje uitleg geven aan leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen

 = percentage groepsleerkrachten van groep 5 die niet dagelijks in een groepje uitleg geven aan leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen

Figuur 16.¹⁴⁸

¹⁴⁷ Gemaakt door Margaretha Munneke. (28/11/2011)

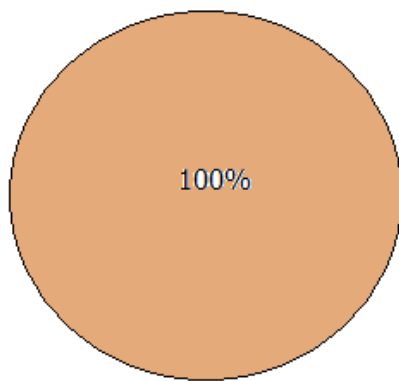
¹⁴⁸ Gemaakt door Margaretha Munneke. (28/11/2011)

Er waren 19 groepsleerkrachten die aangaven dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen dezelfde leerstof maken, maar dat deze leerlingen minder opdrachten mogen maken en/of dat deze leerlingen soms opdrachten mogen overslaan.

100% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert deze aanpak dus.

Dit is als volgt berekend: $(19/19) \times 100\% = 100\%$.

Dit is ook in figuur 17 af te lezen.



 = percentage groepsleerkrachten van groep 5 die leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen minder opdrachten laten maken van dezelfde leerstof

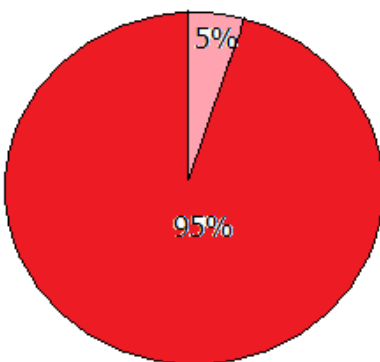
Figuur 17.¹⁴⁹

Tenslotte was er 1 groepsleerkracht die aangaf dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen op een ander niveau werken, namelijk vanuit een andere methode (zoals maatwerk).

5% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert deze aanpak dus.

Dit is als volgt berekend: $(1/19) \times 100\% = 5,26\% = 5\%$.

Dit is ook in figuur 18 af te lezen.



 = percentage groepsleerkrachten van groep 5 die leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen op een ander niveau uit een andere methode laten rekenen
 = percentage groepsleerkrachten van groep 5 die leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen niet op een ander niveau uit een andere methode laten rekenen

Figuur 18.¹⁵⁰

¹⁴⁹ Gemaakt door Margaretha Munneke. (28/11/2011)

Groep 6.

De 2 groepsleerkrachten van groep 6 die de enquête hebben ingevuld, hebben aangegeven op welke manier(en) ze de rekenmethode inzetten bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen dezelfde instructie krijgen als de leerlingen met een gemiddelde of hogere Cito-score voor rekenen.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert deze aanpak dus.

Dit is als volgt berekend: $(1/2) \times 100\% = 50\%$.

Dit is ook in figuur 19 af te lezen.



Figuur 19.¹⁵¹

Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen dagelijks tijdens rekenen uitleg krijgen met een groepje leerlingen die ook een lage C/D/E-score voor rekenen hebben.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert deze aanpak dus.

Dit is als volgt berekend: $(1/2) \times 100\% = 50\%$.

Dit is ook in figuur 20 af te lezen.

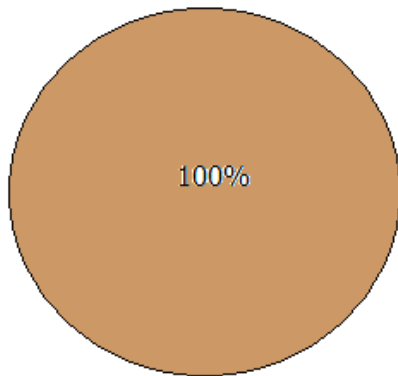


Figuur 20.¹⁵²

¹⁵⁰ Gemaakt door Margaretha Munneke. (28/11/2011)

¹⁵¹ Gemaakt door Margaretha Munneke. (28/11/2011)

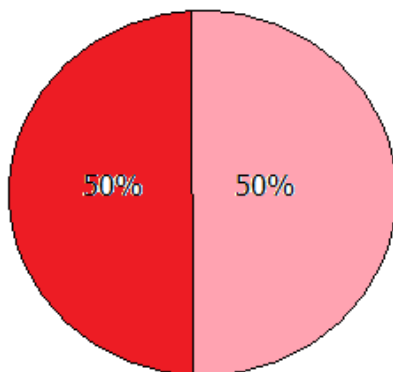
Er waren 2 groepsleerkrachten die aangaven dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen dezelfde leerstof maken, maar dat deze leerlingen minder opdrachten mogen maken en/of dat deze leerlingen soms opdrachten mogen overslaan.
 100% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert deze aanpak dus.
 Dit is als volgt berekend: $(2/2) \times 100\% = 100\%$.
 Dit is ook in figuur 21 af te lezen.



 = percentage groepsleerkrachten van groep 6 die leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen minder opdrachten laten maken van dezelfde leerstof

Figuur 21.¹⁵³

Tenslotte was er 1 groepsleerkracht die aangaf dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen op een ander niveau werken, namelijk vanuit een andere methode (zoals maatwerk).
 50% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert deze aanpak dus.
 Dit is als volgt berekend: $(1/2) \times 100\% = 50\%$.
 Dit is ook in figuur 22 af te lezen.



 = percentage groepsleerkrachten van groep 6 die leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen op een ander niveau uit een andere methode laten rekenen
 = percentage groepsleerkrachten van groep 6 die leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen niet op een ander niveau uit een andere methode laten rekenen

Figuur 22.¹⁵⁴

¹⁵² Gemaakt door Margaretha Munneke. (28/11/2011)

¹⁵³ Gemaakt door Margaretha Munneke. (28/11/2011)

¹⁵⁴ Gemaakt door Margaretha Munneke. (28/11/2011)

§ 6.3 Hulpmiddelen hanteren in groep 5 en 6

In deze paragraaf worden de hulpmiddelen op een rijtje gezet die worden ingezet bij leerlingen in groep 5 en groep 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen. De hulpmiddelen zijn bedoelt om het rekenen te vergemakkelijken.

Groep 5.

Alle 19 groepsleerkrachten van groep 5 die de enquête hebben ingevuld, moesten aangeven welke hulpmiddelen in de eigen klas worden ingezet bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen, om het rekenen te vergemakkelijken.

Onder hulpmiddelen werd dan het volgende verstaan: materialen die leerlingen helpen om op een concrete manier inzicht te krijgen in rekenen. Hierbij kan gedacht worden aan materialen in spelvorm, zoals 'verliefde harten', maar er kan ook aan algemene materialen worden gedacht, zoals MAB-materiaal of een getallenlijn.

Er waren 18 groepsleerkrachten die aangaven dat er voor leerlingen van groep 5 met een lage C/D/E-score voor rekenen, gebruik wordt gemaakt van MAB-materiaal.

95% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert dit hulpmiddel dus in de klas.

Dit is als volgt berekend: $(18/19) \times 100\% = 94,74\% = 95\%$.

Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Het percentage is ook in figuur 23 te zien.



Figuur 23.¹⁵⁵

Er waren 19 groepsleerkrachten die aangaven dat er voor leerlingen van groep 5 met een lage C/D/E-score voor rekenen, gebruik wordt gemaakt van de getallenlijn.

100% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert dit hulpmiddel dus in de klas.

Dit is als volgt berekend: $(19/19) \times 100\% = 100\%$.

Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Het percentage is ook in figuur 24 te zien.

¹⁵⁵ Gemaakt door Margaretha Munneke. (29/11/2011)



Figuur 24.¹⁵⁶

Er waren 17 groepsleerkrachten die aangaven dat er voor leerlingen van groep 5 met een lage C/D/E-score voor rekenen, gebruik wordt gemaakt van briefgeld en munten. 89% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert dit hulpmiddel dus in de klas. Dit is als volgt berekend: $(17/19) \times 100\% = 89,47\% = 89\%$. Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête. Het percentage is ook in figuur 25 te zien.



Figuur 25.¹⁵⁷

Er waren 17 groepsleerkrachten die aangaven dat er voor leerlingen van groep 5 met een lage C/D/E-score voor rekenen, gebruik wordt gemaakt van het honderdveld.

¹⁵⁶ Gemaakt door Margaretha Munneke. (29/11/2011)

¹⁵⁷ Gemaakt door Margaretha Munneke. (29/11/2011)

89% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert dit hulpmiddel dus in de klas.
 Dit is als volgt berekend: $(17/19) \times 100\% = 89,47\% = 89\%$.
 Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.
 Het percentage is ook in figuur 26 te zien.



Figuur 26.¹⁵⁸

Er waren 2 groepsleerkrachten die aangaven dat er voor leerlingen van groep 5 met een lage C/D/E-score voor rekenen, gebruik wordt gemaakt van methodegebonden software.

11% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert dit hulpmiddel dus in de klas.
 Dit is als volgt berekend: $(2/19) \times 100\% = 10,53\% = 11\%$.
 Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.
 Het percentage is ook in figuur 27 te zien.



Figuur 27.¹⁵⁹

¹⁵⁸ Gemaakt door Margaretha Munneke. (29/11/2011)

¹⁵⁹ Gemaakt door Margaretha Munneke. (29/11/2011)

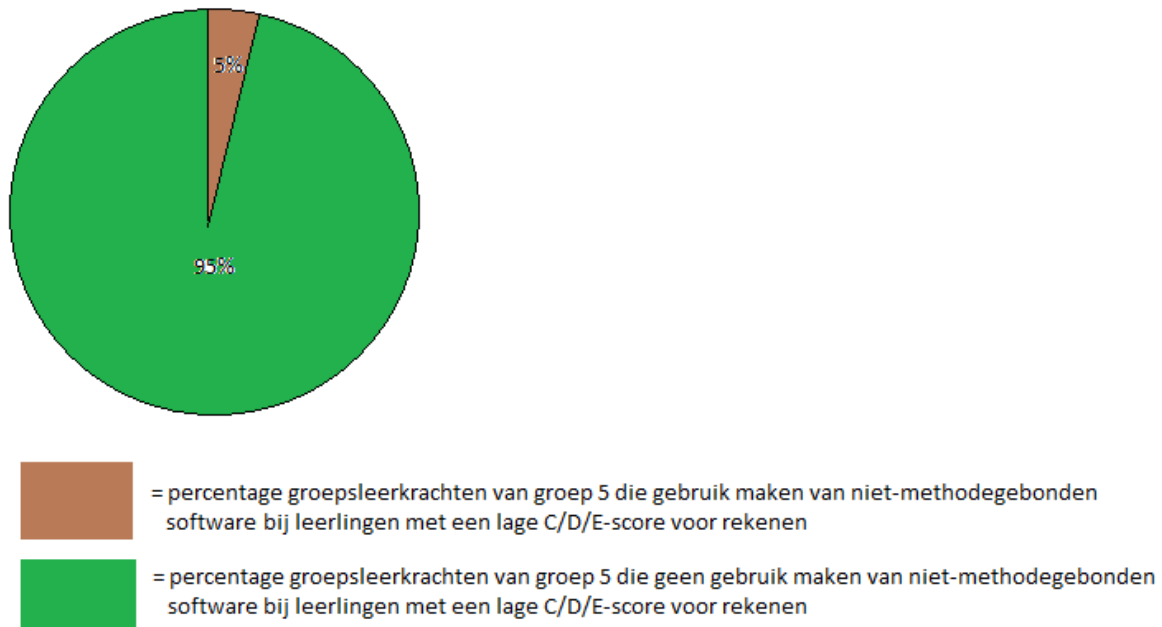
Tenslotte was er 1 groepsleerkracht die aangaf dat er voor leerlingen van groep 5 met een lage C/D/E-score voor rekenen, gebruik wordt gemaakt van niet-methodegebonden software.

5% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert dit hulpmiddel dus in de klas.

Dit is als volgt berekend: $(1/19) \times 100\% = 5,26\% = 5\%$.

Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Het percentage is ook in figuur 28 te zien.



Figuur 28.¹⁶⁰

Groep 6.

De 2 groepsleerkrachten van groep 6 die de enquête hebben ingevuld, moesten aangeven welke hulpmiddelen in de eigen klas worden ingezet bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen, om het rekenen te vergemakkelijken.

Onder hulpmiddelen werd dan het volgende verstaan: materialen die leerlingen helpen om op een concrete manier inzicht te krijgen in rekenen. Hierbij kan gedacht worden aan materialen in spelvorm, zoals 'verliefde harten', maar er kan ook aan algemene materialen worden gedacht, zoals MAB-materiaal of een getallenlijn.

Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat er voor leerlingen van groep 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen, gebruik wordt gemaakt van MAB-materiaal.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert dit hulpmiddel dus in de klas.

Dit is als volgt berekend: $(1/2) \times 100\% = 50\%$.

Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Het percentage is ook in figuur 29 te zien.

¹⁶⁰ Gemaakt door Margaretha Munneke. (29/11/2011)



*Figuur 29.*¹⁶¹

Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat er voor leerlingen van groep 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen, gebruik wordt gemaakt van de getallenlijn. 50% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert dit hulpmiddel dus in de klas. Dit is als volgt berekend: $(1/2) \times 100\% = 50\%$. Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête. Het percentage is ook in figuur 30 te zien.



*Figuur 30.*¹⁶²

Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat er voor leerlingen van groep 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen, gebruik wordt gemaakt van briefgeld en munten. 50% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert dit hulpmiddel dus in de klas.

¹⁶¹ Gemaakt door Margaretha Munneke. (29/11/2011)

¹⁶² Gemaakt door Margaretha Munneke. (29/11/2011)

Dit is als volgt berekend: $(1/2) \times 100\% = 50\%$.

Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Het percentage is ook in figuur 31 te zien.



Figuur 31.¹⁶³

Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat er voor leerlingen van groep 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen, gebruik wordt gemaakt van het honderdveld.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert dit hulpmiddel dus in de klas.

Dit is als volgt berekend: $(1/2) \times 100\% = 50\%$.

Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Het percentage is ook in figuur 32 te zien.



Figuur 32.¹⁶⁴

Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat er voor leerlingen van groep 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen, gebruik wordt gemaakt van methodegebonden software.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert dit hulpmiddel dus in de klas.

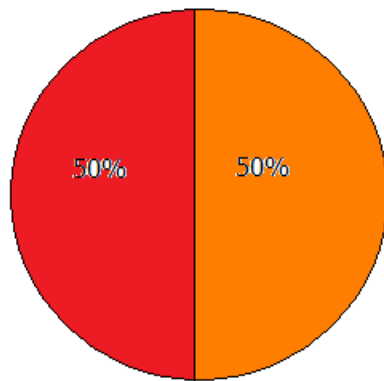
¹⁶³ Gemaakt door Margaretha Munneke. (29/11/2011)

¹⁶⁴ Gemaakt door Margaretha Munneke. (29/11/2011)

Dit is als volgt berekend: $(1/2) \times 100\% = 50\%$.

Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Het percentage is ook in figuur 33 te zien.



 = percentage groepsleerkrachten van groep 6 die gebruik maken van methodegebonden software bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen

 = percentage groepsleerkrachten van groep 6 die geen gebruik maken van methodegebonden software bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen

*Figuur 33.*¹⁶⁵

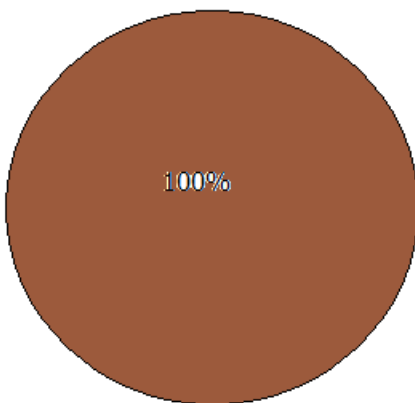
Tenslotte waren er 2 groepsleerkrachten die aangaven dat er voor leerlingen van groep 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen, gebruik wordt gemaakt van niet-methodegebonden software.

100% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert dit hulpmiddel dus in de klas.

Dit is als volgt berekend: $(2/2) \times 100\% = 100\%$.

Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Het percentage is ook in figuur 34 te zien.



 = percentage groepsleerkrachten van groep 6 die gebruik maken van niet-methodegebonden software bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen

*Figuur 34.*¹⁶⁶

¹⁶⁵ Gemaakt door Margaretha Munneke. (29/11/2011)

¹⁶⁶ Gemaakt door Margaretha Munneke. (29/11/2011)

Deelconclusie hoofdstuk 6

95% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert Rekenrijk als rekenmethode.
5% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert Pluspunt als rekenmethode.
De meeste groepsleerkrachten van groep 5 hanteren dus Rekenrijk als rekenmethode.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert Alles telt als rekenmethode.
50% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert Reken zeker als rekenmethode.

De helft van de groepsleerkrachten van groep 6 gebruikt dus Alles telt als rekenmethode en de andere helft van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert dus Reken zeker als rekenmethode.

De groepsleerkrachten van groep 5 hanteren dus andere rekenmethodes dan de groepsleerkrachten van groep 6.

89% van de groepsleerkrachten van groep 5 geeft aan leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen dezelfde instructie als aan leerlingen met een gemiddelde of hogere Cito-score voor rekenen.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 geeft aan leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen dezelfde instructie als aan leerlingen met een gemiddelde of hogere Cito-score voor rekenen.

De groepsleerkrachten van groep 5 proberen leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen dus zoveel mogelijk bij de groep te houden, door dezelfde instructie aan alle leerlingen in de klas te geven; dit gebeurt in groep 6 wat minder.

95% van de groepsleerkrachten van groep 5 geeft dagelijks uitleg aan een groepje leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 geeft dagelijks uitleg aan een groepje leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

De groepsleerkrachten van groep 5 geven dus vaker instructie aan groepjes leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen, dan de groepsleerkrachten van groep 6.

100% van de groepsleerkrachten van groep 5 laat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen, dezelfde leerstof maken, maar minder opdrachten.

100% van de groepsleerkrachten van groep 6 laat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen, dezelfde leerstof maken, maar minder opdrachten.

Zowel de groepsleerkracht van groep 5, als de groepsleerkracht van groep 6 hanteert hier dezelfde aanpak; de percentages zijn ook gelijk.

5% van de groepsleerkrachten van groep 5 laat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen op een ander niveau werken, vanuit een andere methode.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 laat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen op een ander niveau werken, vanuit een andere methode.

De groepsleerkrachten van groep 6 laten leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen dus vaker op een ander niveau, vanuit een andere methode, werken, dan de groepsleerkrachten van groep 5.

Over het algemeen zetten de groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6 de rekenmethode dus op dezelfde manieren in, maar er is wel verschil in de percentages.

95% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert MAB-materiaal bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert MAB-materiaal bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Groepsleerkrachten van groep 5 zetten dus vaker MAB-materiaal bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in, dan groepsleerkrachten van groep 6.

100% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert de getallenlijn bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert de getallenlijn bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Groepsleerkrachten van groep 5 zetten dus vaker de getallenlijn in bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

89% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert briefgeld en munten bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert briefgeld en munten bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Groepsleerkrachten van groep 5 zetten dus vaker briefgeld en munten in bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

89% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert het honderdveld bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert het honderdveld bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Groepsleerkrachten van groep 5 zetten dus vaker het honderdveld in bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

11% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert methodegebonden software bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

50% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert methodegebonden software bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Groepsleerkrachten van groep 6 zetten dus vaker methodegebonden software in bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

5% van de groepsleerkrachten van groep 5 hanteert niet-methodegebonden software bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

100% van de groepsleerkrachten van groep 6 hanteert niet-methodegebonden software bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Groepsleerkrachten van groep 6 zetten dus vaker niet-methodegebonden software in bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Over het algemeen hanteren de groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6 dus dezelfde hulpmiddelen, maar er is wel verschil in percentages. Zo maken de groepsleerkrachten van groep 5 meer gebruik van concrete materialen die leerlingen tijdens het maken van opdrachten kunnen gebruiken; en de groepsleerkrachten van groep 6 maken meer gebruik van software.

Hoofdstuk 7. Rekenzwakke leerlingen in de praktijk begeleiden (in 2 jaar tijd)

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan hoe de overdracht verloopt, wanneer een leerling overgaat. Dit wordt in paragraaf 7.1 beschreven. Vervolgens komt aan de orde wat er de afgelopen 2 jaar door groepsleerkrachten is gedaan aan de lage C/D/E-scores van leerlingen van groep 5 en groep 6. Dit wordt in paragraaf 7.2 beschreven.

§ 7.1 De overdracht

In deze paragraaf komt aan de orde hoe de overdracht verloopt, wanneer een leerling van de ene klas naar de andere klas overgaat. Hoe worden leerling-resultaten doorgeven en wie zijn hierbij betrokken?

Groep 5.

Alle 19 groepsleerkrachten van groep 5 hebben aangegeven op welke manier de overdracht verloopt, wanneer een leerling van de ene klas naar de andere klas overgaat, terwijl een leerling een achterstand of onvoldoende voor een bepaald vakgebied (in dit geval rekenen) heeft. Hieruit bleek het volgende.

Er waren 17 groepsleerkrachten die aangaven dat leerlingen aan de hand van groepsplannen worden besproken. Er is dan per leerling een analyse gemaakt (van toetsen), zodat direct opvalt waar de leerling op uitvalt en dit wordt vervolgens beschreven.

Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat via handelingsplannen goed te zien is op welke onderdelen leerlingen met een achterstand of onvoldoende extra ondersteuning hebben ontvangen. Daarnaast is er, volgens deze groepsleerkracht, een mondelinge overdracht tussen de groepsleerkrachten, en de IB'er is op de hoogte wat er met elke leerling gebeurt.

Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat in ParnasSys wordt bijgehouden waar bij elke leerling aan is gewerkt. Tenslotte volgt er dan een overdrachtsoverleg tussen de groepsleerkrachten.

Wanneer voor de groepsleerkracht die de leerlingen het komende jaar in de klas krijgt, duidelijk is wat er het voorgaande jaar al aan de achterstand of onvoldoende is gedaan, kan deze groepsleerkracht zijn/haar eigen didactiek hierop aanpassen.

Groep 6.

De 2 groepsleerkrachten van groep 6 hebben aangegeven op welke manier de overdracht verloopt, wanneer een leerling van de ene klas naar de andere klas overgaat, terwijl een leerling een achterstand of onvoldoende voor een bepaald vakgebied (in dit geval rekenen) heeft. Hieruit bleek het volgende.

Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat goed besproken wordt wat de achterstand van een leerling is, waar de problemen liggen, hoe de werkhouding is, wat er allemaal al aan gedaan is, wat werkt en wat minder goed werkt. De groepsleerkracht die de leerling het afgelopen schooljaar in de klas heeft gehad, geeft dan advies aan de groepsleerkracht die de leerling het komende schooljaar in de klas krijgt en blijft

ook nog beschikbaar in dit komende schooljaar. Daarnaast zijn de hulpplannen volgens deze groepsleerkracht beschikbaar voor inzag, via Brin.

Er was 1 groepsleerkracht die aangaf dat er in leerlingvolgsysteem ParnasSys duidelijke en volledige aantekeningen staan, die de groepsleerkracht die de leerlingen het komende schooljaar in de klas krijgt, kan raadplegen. Tevens volgt er een goede groepsoverdracht, waarin de IB'er een duidelijke rol heeft, aldus deze groepsleerkracht.

Wanneer voor de groepsleerkracht die de leerlingen het komende jaar in de klas krijgt, duidelijk is wat er het voorgaande jaar al aan de achterstand of onvoldoende is gedaan, kan deze groepsleerkracht zijn/haar eigen didactiek hierop aanpassen.

§ 7.2 Wijze van begeleiding van rekenzwakke leerlingen in 2 jaar tijd

In deze paragraaf wordt nagegaan wat groepsleerkrachten van groep 3, 4 en 5 hebben gedaan aan de lage C/D/E-scores van leerlingen die nu in groep 5 en groep 6 zitten. Er vindt dus als het ware een terugblik plaats van hoe deze leerlingen de afgelopen 2 jaar zijn begeleid door (verschillende) groepsleerkrachten.

Groep 5.

Allereerst is in hoofdstuk 6 al beschreven dat de groepsleerkrachten van groep 5 rekening houden met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen, door de rekenmethode op verschillende manieren in te zetten. Op welke manieren groepsleerkrachten van groep 5 de rekenmethode bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen inzetten, staat uitgebreid in paragraaf 6.2 beschreven.

Daarnaast is in hoofdstuk 6 al beschreven dat de groepsleerkrachten van groep 5 rekening houden met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen, door verschillende hulpmiddelen in te zetten. Welke hulpmiddelen groepsleerkrachten van groep 5 bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen allemaal inzetten, staat uitgebreid in paragraaf 6.3 beschreven.

Alle 19 groepsleerkrachten van groep 5, die de enquête hebben ingevuld, moesten vervolgens aangeven wat er in de afgelopen 2 schooljaren (dus in groep 3 en 4) gedaan is aan de lage C/D/E-scores van leerlingen voor rekenen. Dit is in overleg met de groepsleerkrachten van groep 3 en 4 vastgesteld.

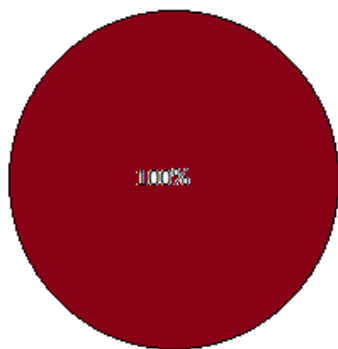
Er waren 19 groepsleerkrachten van groep 5 die aangaven dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 3 en 4 extra instructie in de klas door groepsleerkrachten kregen.

100% van de groepsleerkrachten van groep 5 geeft dit dus aan.

Dit is als volgt berekend: $(19/19) \times 100\% = 100\%$.

Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Dit percentage is ook in figuur 35 te zien.



 = percentage groepsleerkrachten van groep 5 die aangeeft dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 3 en 4 extra instructie in de klas kregen door de groepsleerkracht

*Figuur 35.*¹⁶⁷

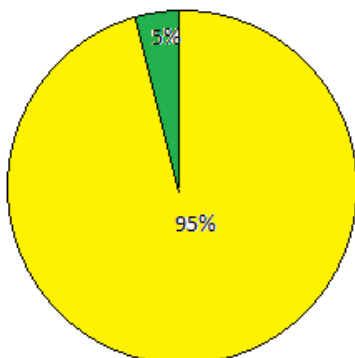
Er waren 18 groepsleerkrachten van groep 5 die aangaven dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 3 en 4 hulpmiddelen kregen die ze zelf konden toepassen tijdens het rekenen.

95% van de groepsleerkrachten van groep 5 geeft dit dus aan.

Dit is als volgt berekend: $(18/19) \times 100\% = 94,74\% = 95\%$.

Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Dit percentage is ook in figuur 36 te zien.



 = percentage groepsleerkrachten van groep 5 die aangeeft dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 3 en 4 hulpmiddelen kregen om zelf toe te passen tijdens rekenen

 = percentage groepsleerkrachten van groep 5 die aangeeft dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 3 en 4 geen hulpmiddelen kregen om zelf toe te passen tijdens rekenen

*Figuur 36.*¹⁶⁸

Tenslotte waren er 19 groepsleerkrachten van groep 5 die aangaven dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 3 en 4 (extra) huiswerk mee kregen om thuis ook te oefenen.

100% van de groepsleerkrachten van groep 5 geeft dit dus aan.

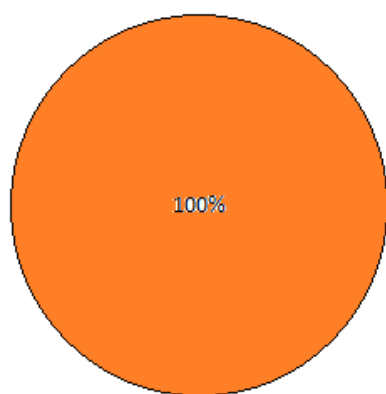
Dit is als volgt berekend: $(19/19) \times 100\% = 100\%$.

Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Dit percentage is ook in figuur 37 te zien.

¹⁶⁷ Gemaakt door Margaretha Munneke. (30/11/2011)

¹⁶⁸ Gemaakt door Margaretha Munneke. (30/11/2011)



= percentage groepsleerkrachten van groep 5 die aangeeft dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 3 en 4 (extra) huiswerk mee kregen om thuis te oefenen

Figuur 37.¹⁶⁹

Groep 6.

Allereerst is in hoofdstuk 6 al beschreven dat de groepsleerkrachten van groep 6 rekening houden met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen, door de rekenmethode op verschillende manieren in te zetten. Op welke manieren groepsleerkrachten van groep 6 de rekenmethode bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen inzetten, staat uitgebreid in paragraaf 6.2 beschreven.

Daarnaast is in hoofdstuk 6 al beschreven dat de groepsleerkrachten van groep 6 rekening houden met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen, door verschillende hulpmiddelen in te zetten. Welke hulpmiddelen groepsleerkrachten van groep 6 bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen allemaal inzetten, staat uitgebreid in paragraaf 6.3 beschreven.

De 2 groepsleerkrachten van groep 6, die de enquête hebben ingevuld, moesten vervolgens aangeven wat er in de afgelopen 2 schooljaren (dus in groep 4 en 5) gedaan is aan de lage C/D/E-scores van leerlingen voor rekenen. Dit is in overleg met de groepsleerkrachten van groep 4 en 5 vastgesteld.

Er waren 2 groepsleerkrachten van groep 6 die aangaven dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 4 en 5 extra instructie in de klas door groepsleerkrachten kregen.

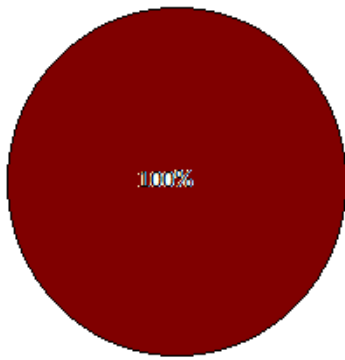
100% van de groepsleerkrachten van groep 6 geeft dit dus aan.

Dit is als volgt berekend: $(2/2) \times 100\% = 100\%$.

Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Dit percentage is ook in figuur 38 te zien.

¹⁶⁹ Gemaakt door Margaretha Munneke. (30/11/2011)



 = percentage groepsleerkrachten van groep 6 die aangeeft dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 4 en 5 extra instructie in de klas kregen door de groepsleerkracht

*Figuur 38.*¹⁷⁰

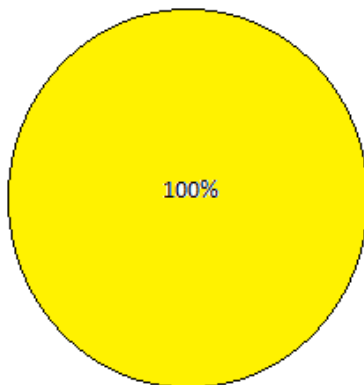
Tenslotte waren er 2 groepsleerkrachten van groep 6 die aangaven dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 4 en 5 hulpmiddelen kregen die ze zelf konden toepassen tijdens het rekenen.

100% van de groepsleerkrachten van groep 6 geeft dit dus aan.

Dit is als volgt berekend: $(2/2) \times 100\% = 100\%$.

Dit percentage kwam ook letterlijk uit de uitslag van de enquête.

Dit percentage is ook in figuur 39 te zien.



 = percentage groepsleerkrachten van groep 6 die aangeeft dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 4 en 5 hulpmiddelen kregen om zelf toe te passen tijdens rekenen

*Figuur 39.*¹⁷¹

¹⁷⁰ Gemaakt door Margaretha Munneke. (30/11/2011)

¹⁷¹ Gemaakt door Margaretha Munneke. (30/11/2011)

Deelconclusie hoofdstuk 7

Groepsleerkrachten van groep 5 geven aan dat de overdracht gebeurt door groepsplannen (of handelingsplannen) in ParnasSys te bekijken en door deze te bespreken met de groepsleerkracht die de leerlingen het komende schooljaar in de klas krijgt.

Groepsleerkrachten van groep 6 geven aan dat de overdracht gebeurt door de hulpplannen in Brin erbij te pakken of door in ParnasSys te kijken en vervolgens geeft de groepsleerkrachten die de leerlingen het afgelopen schooljaar in de klas heeft gehad, advies aan de groepsleerkracht die de leerlingen het komende schooljaar in de klas krijgt. Tenslotte heeft de IB'er hier ook een rol in.

Het blijkt dus dat zowel in groep 5 als in groep 6 het leerlingvolgsysteem wordt geraadpleegd en aan de hand daarvan wordt de groepsleerkracht die de leerlingen het komende schooljaar in de klas krijgt, geïnstrueerd door de groepsleerkracht die de leerlingen het afgelopen schooljaar in de klas had. De werkwijze is dus grotendeels hetzelfde. Alleen vermelden de groepsleerkrachten van groep 6 erbij dat de IB'er hier ook bij wordt betrokken.

Groepsleerkrachten van groep 5 geven aan dat de rekenmethode op verschillende manieren wordt ingezet om leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen tegemoet te komen. Ditzelfde geldt voor groepsleerkrachten van groep 6. Dit is in hoofdstuk 6 uitvoerig besproken.

Groepsleerkrachten van groep 5 geven aan dat er verschillende hulpmiddelen worden ingezet om leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen tegemoet te komen. Ditzelfde geldt voor groepsleerkrachten van groep 6. Dit is in hoofdstuk 6 uitvoerig besproken.

100% van de groepsleerkrachten van groep 5 geeft aan dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 3 en 4 extra instructie door de groepsleerkracht hebben gekregen.

100% van de groepsleerkrachten van groep 6 geeft aan dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 4 en 5 extra instructie door de groepsleerkracht hebben gekregen.

Hieruit blijkt dus dat de groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6 aangeven dat hun leerlingen de afgelopen 2 jaar op dezelfde manier zijn begeleid, m.b.t. het krijgen van extra instructie door de groepsleerkrachten zelf.

95% van de groepsleerkrachten van groep 5 geeft aan dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 3 en 4 gebruik konden maken van hulpmiddelen om deze zelf tijdens rekenen toe te passen.

100% van de groepsleerkrachten van groep 6 geeft aan dat leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in groep 4 en 5 gebruik konden maken van hulpmiddelen om deze zelf tijdens rekenen toe te passen.

Hieruit blijkt dus dat de leerlingen die nu in groep 6 zitten, de afgelopen 2 jaar meer/vaker gebruik konden maken van hulpmiddelen, dan de leerlingen die nu in groep 5 zitten.

100% van de groepsleerkrachten van groep 5 geeft aan dat leerlingen met een lage C/D/E-score in groep 3 en 4 (extra) huiswerk mee naar huis kregen, om thuis mee te oefenen.

Er was geen enkele groepsleerkracht van groep 6 die dit aangaf, dus dit principe is alleen van toepassing op de leerling die nu in groep 5 zitten.

Al met al blijkt dus dat de leerlingen die nu in groep 5 zitten, de afgelopen 2 schooljaren (in groep 3 en 4) op meer (verschillende) manieren zijn begeleid dan de leerlingen die nu in groep 6 zitten.

Hoofdstuk 8. Conclusies en aanbevelingen

Er is een literatuuronderzoek geweest, evenals een praktijkonderzoek. Maar komen de resultaten in de praktijk ook overeen met wat er in de literatuur geschreven staat? Hierover gaat paragraaf 8.1. Vervolgens wordt er in paragraaf 8.2 antwoord gegeven op de onderzoeksvraagstelling; het gaat er dan om of de begeleiding van groepsleerkrachten ook een positief effect heeft gehad op de Cito-scores van rekenzwakke leerlingen. Paragraaf 8.3 beschrijft vervolgens een aantal tips aan groepsleerkrachten m.b.t. het omgaan met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen. Tenslotte worden in paragraaf 8.4 aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek, omtrent dit onderwerp.

§ 8.1 Theorie vs. praktijk

In deze paragraaf komt aan de orde of de resultaten van het literatuuronderzoek overeenkomen met de resultaten van het praktijkonderzoek. Begeleiden groepsleerkrachten rekenzwakke leerlingen op manieren die vanuit de literatuur worden aanbevolen? Gebruiken groepsleerkrachten van groep 5 en 6 rekenmethodes die voorschrijven dat er rekening wordt gehouden met rekenzwakke leerlingen? Hanteren groepsleerkrachten materiële hulpmiddelen in de klas, om rekenzwakke leerlingen te ondersteunen? Dit zijn enkele vragen waarop in deze paragraaf antwoord zal komen.

Cito.

Uit het literatuuronderzoek bleek dat scholen op verschillende manieren Cito-scores kunnen vastleggen, namelijk via A t/m E-scores en via I t/m V-scores. Het systeem wat binnen de gehele Stichting wordt gebruikt, is het werken met A t/m E-scores. Dit is de oudere manier om Cito-scores vast te leggen.

Groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6 binnen de Stichting gaven aan met ParnasSys (LVS) te werken; dit gebeurt veelal wanneer er met A t/m E-scores wordt gewerkt, bleek uit de literatuur. Er kan dan namelijk met niveauwaarden worden gewerkt, zodat gemakkelijker vast te stellen is of een leerling een voldoende of onvoldoende heeft.

Vanuit de literatuur werd aangegeven dat gemiddeld 25% van de leerlingen een C-score behaald; 15% een D-score en 10% een E-score. Dat betekent dat 50% van de leerlingen in een gemiddelde klas een C/D/E-score voor rekenen zou behalen. Uit het praktijkonderzoek bleek dat 25% van de leerlingen in groep 5 een lage C/D/E-score voor rekenen heeft behaald. Uit het praktijkonderzoek bleek ook dat 25% van de leerlingen in groep 6 een lage C/D/E-score voor rekenen heeft behaald. In de praktijk behalen leerlingen binnen de Stichting dus een beter resultaat, dan volgens de verwachtingen van Cito. Nu is er natuurlijk een verschil merkbaar: Cito heeft geen onderscheid gemaakt tussen een hoge C-score en een lage C-score. Daarom is er nu van een C-score uitgegaan (25%), terwijl er in het praktijkonderzoek binnen de Stichting wel onderscheid is gemaakt tussen een hoge C-score en een lage C-score.

Dus dit is niet helemaal goed te vergelijken. Maar zelfs wanneer er bij Cito van een hoge C-score en lage C-score wordt uitgegaan, dus van 12,5% voor beide categorieën ($25/2 = 12,5$), dan blijkt dat de verwachting van Cito in de praktijk niet overeenkomt met het percentage dat binnen de Stichting wordt behaald. $12,5 + 15 + 10 = 37,5\%$ van de leerlingen behaald dan een lage C/D/E-score voor rekenen volgens de verwachting van Cito; dit is immers meer dan 25% van de Stichting. In de praktijk blijkt dus dat de theoretische verwachting van Cito-scores in een gemiddelde klas niet overeenkomt met de gemiddelde Cito-scores van de Stichting. De Stichting presteert dus nadrukkelijk beter. Dit is zeer verrassend.

Begeleiding.

Volgens de literatuur kunnen groepsleerkrachten remediëren door de pedagogische en de didactische aanpak aan te passen op rekenzwakke leerlingen. Volgens de literatuur zijn een goede sfeer, het hanteren van het directe instructiemodel, het verlenen van extra instructie en (vanaf de kleuters) het geven van pre-teaching daarbij wenselijk. In de praktijk blijkt dat groepsleerkrachten van scholen binnen de Stichting het klassenmanagement op het begeleiden van rekenzwakke leerlingen hebben afgestemd. Er wordt namelijk gebruik gemaakt van het directe instructiemodel, binnen het directe instructiemodel wordt verlengde/extra instructie gegeven, er wordt in niveaugroepen (via groepsplannen) gewerkt en soms wordt er pre-teaching verleend. Groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6 schenken dus veel aandacht aan de didactische principes die in de literatuur worden beschreven en voeren dit uit, maar over de pedagogische principes kwam weinig naar voren.

Tenslotte werd er vanuit de literatuur aangegeven dat RT een (laatste) redmiddel is om rekenzwakke leerlingen te helpen, maar dat groepsleerkrachten leerlingen eerst zo lang mogelijk zelf in de klas moeten begeleiden. Uit de praktijk blijkt dat geen enkele groepsleerkracht van groep 5 of groep 6 een leerling naar RT (buiten de klas), stuurt, dus de groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6 begeleiden rekenzwakke leerlingen zelf in de klas. Groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6 voeren wat RT betreft dus ook uit wat er in de literatuur geschreven staat.

Rekenmethodes.

In de praktijk blijkt dat 95% van de groepsleerkrachten van groep 5 Rekenrijk als rekenmethode hanteert. In de literatuur staat geschreven dat Rekenrijk ervoor zorgt dat leerlingen allemaal dezelfde lesstof uit hetzelfde boek krijgen. In de praktijk houden groepsleerkrachten van groep 5 zich hier aan, want zwakke rekenaars krijgen dezelfde instructie als gemiddelde leerlingen en leerlingen met hogere Cito-scores (om zwakke rekenaars zo lang mogelijk bij de groep te houden), maar ze mogen minder opdrachten maken; zwakke rekenaars krijgen dagelijks tijdens rekenen extra instructie in een groepje; en zeer weinig zwakke rekenaars werken op een ander niveau (vanuit een andere methode).

Verder blijkt dat 5% van de groepsleerkrachten Pluspunt als rekenmethode hanteert. Uit de literatuur blijkt dat er wordt gewerkt op 3 niveaus: minimum-, basis- en plusniveaus. In de onderbouw wordt er vanuit hetzelfde boek gewerkt, maar er zijn sterkopdrachten voor sterkere rekenaars. Voor zwakke rekenaars is er verlengde instructie en pre-teaching. In de bovenbouw zijn er verschillende boeken, zodat

leerlingen op het eigen niveau kunnen werken. Structureel oefenen en herhalen is belangrijk; vandaar eerst een instructie en daarna zelfstandig werken. In de praktijk blijkt dat alle leerlingen dezelfde instructie en leerstof krijgen, maar dat zwakke rekenaars minder opdrachten mogen maken. De praktijk spreekt de literatuur op dit punt dus tegen, want er wordt niet op verschillende niveaus gewerkt m.b.t. instructie en leerstof. Wel geven groepsleerkrachten van groep 5 dagelijks uitleg in een groepje aan zwakke rekenaars; de verlengde instructie wordt dus wel gehanteerd, zoals in de literatuur is beschreven.

In de praktijk blijkt dat 50% van de groepsleerkrachten van groep 6 Alles telt als rekenmethode hanteert. In de literatuur staat geschreven dat het de bedoeling is dat de groepsleerkracht een klassikale instructie geeft, waarna leerlingen op eigen niveau zelfstandig aan het werk gaan. Er is sprake van opdrachten op verschillende niveaus. Voor zwakke rekenaars die de minimumstof niet kunnen volgen, bestaat er een maatschrift om basisvaardigheden te leren. In de praktijk blijkt dat groepsleerkrachten van groep 6 aan alle leerlingen dezelfde instructie en leerstof geven, maar dat de zwakke rekenaars minder opdrachten mogen maken. Dit komt dus overeen met de literatuur. Toch blijkt dat 50% van de groepsleerkrachten van groep 6 leerlingen vanuit een andere methode, op een ander niveau laat werken. Dit spreekt de literatuur tegen, want de zwakke rekenaars maken geen gebruik van het speciale maatschrift, wat speciaal voor deze leerlingen is ontwikkeld.

Tenslotte blijkt dat 50% van de groepsleerkrachten van groep 6 Reken Zeker als rekenmethode hanteert. In de literatuur komt naar voren dat het erg belangrijk is dat opdrachten volgens één strategie worden aangeleerd en dat leerlingen qua niveau zoveel mogelijk bij elkaar blijven; er wordt geprobeerd te voorkomen dat leerlingen uitvallen. De instructie wordt daarom stapsgewijs gegeven, geoefend en herhaald, om zwakke rekenaars ook mee te laten komen met het standaard programma. Wanneer leerlingen een toets niet goed maken, krijgen ze remediëringlessen. In de praktijk blijkt dat groepsleerkrachten van groep 6 inderdaad dezelfde leerstof en instructie aan alle leerlingen geven; dit komt dus overeen met de literatuur, maar dat zwakke rekenaars minder opdrachten mogen maken. Ook geven groepsleerkrachten van groep 6 aan dat zwakke rekenaars dagelijks instructie in kleine groepjes krijgen en 50% van de groepsleerkrachten van groep 6 geeft aan dat leerlingen vanuit een andere methode, op een ander niveau, kunnen werken. Dit is niet in overeenstemming met de literatuur.

Hulpmiddelen.

Tenslotte werd er vanuit de literatuur beschreven dat groepsleerkrachten van groep 3 t/m groep 8 gebruik kunnen maken van de volgende hulpmiddelen: MAB-materiaal (om inzicht in getallen te kweken), honderdveld (om inzicht in getallen te kweken), rekenmachine (om tussenbewerkingen niet te hoeven onthouden), een sticker op de hoek van de tafel plakken waarop de strategieën staan, ruitjespapier geven (zodat de leerling getallen beter kan schikken). Verder bleek uit de literatuur dat methodegebonden software en niet-methodegebonden software ook erg effectief kunnen zijn bij zwakke rekenaars. In de praktijk blijkt dat groepsleerkrachten van groep 5 MAB-materiaal, het honderdveld, methodegebonden software en niet-methodegebonden software hanteren, dus dit komt overeen met de literatuur.

Daarnaast gebruiken groepsleerkrachten van groep 5 de getallenlijn en briefgeld en munten. Dit stond niet in de literatuur vermeld. In de praktijk blijkt dat groepsleerkrachten van groep 6 MAB-materiaal, het honderdveld, methodegebonden software en niet-methodegebonden software hanteren, dus dit komt overeen met de literatuur. Daarnaast gebruiken groepsleerkrachten van groep 6 de getallenlijn en briefgeld en munten. Dit stond niet in de literatuur vermeld. Groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6 laten leerlingen dus geen gebruik maken van de rekenmachine; het is verrassend dat dit wel in de literatuur staat vermeld als hulpmiddel. Persoonlijk vind ik de rekenmachine dan ook geen goed hulpmiddel, omdat ik ervan overtuigd ben dat dit ten koste van het leren hoofdrekenen gaat; zwak rekenende leerlingen zullen dan sneller geneigd zijn alles met de rekenmachine te doen, omdat ze dan niet meer hoeven na te denken.

§ 8.2 Effect van de leerkrachtbegeleiding aan zwakke rekenaars op Cito-scores

In deze paragraaf staat centraal of leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen ook vooruit zijn gegaan, door de begeleiding die deze leerlingen de afgelopen 2 schooljaren hebben gekregen van groepsleerkrachten. De onderzoeksvraagstelling wordt in deze paragraaf dus beantwoord en er wordt beschreven of de probleemstelling opgelost is.

Onderzoeksvraagstelling.

In welke mate heeft de begeleiding door groepsleerkrachten aan leerlingen die nu in groep 5 en 6 zitten met een lage C/D/E-score voor rekenen, een positief effect op de Cito-scores voor rekenen, gemeten over de afgelopen 2 schooljaren?

Bij het beantwoorden van deze vraag gaat het erom te bekijken of leerlingen die nu in groep 5 en groep 6 zitten, in 2 jaar tijd - dus van groep 3 tot groep 5 en van groep 4 tot groep 6 – door het krijgen van begeleiding van groepsleerkrachten, een hoger niveau hebben behaald qua Cito-score.

Groep 5.

Er waren 4 groepsleerkrachten van groep 5 die hebben aangegeven welke Cito-scores 2 leerlingen uit groep 5 in het begin van groep 3 hadden (M3 toets) en welke Cito-scores de 2 leerlingen uit groep 5 aan het begin van groep 5 hadden, dus aan het eind van groep 4 (E4 toets.) De resultaten waren als volgt; deze staan in tabel 2.

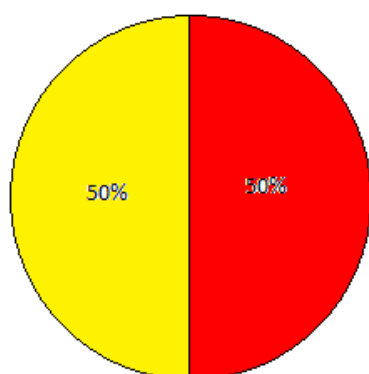
Leerling:	Groep 3 (E3):	Groep 5 (E4):	Resultaat:
Leerling 1	Gem. C-score	Lage C-score	Omlaag
Leerling 2	Lage C-score	D-score	Omlaag
Leerling 3	Hoge C-score	Lage C-score	Omlaag
Leerling 4	Lage C-score	Lage C-score	Gelijk
Leerling 5	Lage C-score	Lage C-score	Gelijk
Leerling 6	D-score	D-score	Gelijk
Leerling 7	Lage C-score	Lage C-score	Gelijk
Leerling 8	Hoge C-score	D-score	Omlaag

Tabel 2.¹⁷²

Uit deze resultaten blijkt dat 4 leerlingen qua Cito-score in 2 schooljaren tijd omlaag zijn gegaan, qua niveau. 50% van de leerlingen gaat dus achteruit qua Cito-score. Dit is op de volgende manier berekend: $(4/8) \times 100\% = 50\%$.

Uit de resultaten blijkt ook dat 4 leerlingen qua Cito-score in 2 schooljaren tijd gelijk zijn gebleven, qua niveau; deze leerlingen hebben geen vooruitgang geboekt, maar zijn ook niet achteruit gegaan. 50% van de leerlingen blijft dus gelijk qua Cito-score. Dit is op de volgende manier berekend: $(4/8) \times 100\% = 50\%$.

Deze percentages zijn ook in figuur 40 te zien.



= percentage leerlingen van groep 5 die qua Cito-score achteruit zijn gegaan in twee schooljaren tijd



= percentage leerlingen van groep 5 die qua Cito-score gelijk zijn gebleven in twee schooljaren tijd

Figuur 40.¹⁷³

De begeleiding van groepsleerkrachten, gedurende 2 schooljaren tijd, heeft dus geen positief effect op de Cito-scores van de leerlingen van groep 5 gehad. Dit is een verrassende uitslag, aangezien verwacht kan worden dat extra begeleiding de leerlingen ten goede komt en dat dit zal zorgen voor een betere Cito-score; dit was daarentegen niet het geval. Deze verrassende uitslag zou ten eerste kunnen worden toegeschreven aan het tijdgebrek wat groepsleerkrachten hebben; dit bleek ook uit

¹⁷² Gemaakt door Margaretha Munneke. (09/12/2011)

¹⁷³ Gemaakt door Margaretha Munneke. (09/12/2011)

de uitslag van de enquête over de knelpunten die groepsleerkrachten van groep 5 ondervinden bij het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen. Groepsleerkrachten van groep 5 willen leerlingen met een lage C/D/E-score graag helpen, maar hier is niet altijd tijd voor. Daarnaast kan deze verrassende uitslag toegeschreven worden aan het ontbrekende inzicht van bepaalde leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen; dit bleek ook uit de uitslag van de enquête m.b.t. de knelpunten die groepsleerkrachten van groep 5 ondervinden bij het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen. Sommige groepsleerkrachten gaven, tussen de regels door, immers al aan 'wat er niet in zit, kan er ook moeilijk in komen'. Dit ontbrekende inzicht, als struikelblok, werd ook in de literatuur beschreven. Verder zou het ook kunnen zijn dat er geen goede aansluiting was tussen de 'vraag' (oftewel onderwijsbehoefte) van de leerling en de aanpak van de groepsleerkracht. Volgens de uitslag van de enquête kan er tenslotte niet worden gesuggereerd dat er sprake was van het niet geven van begeleiding aan leerlingen van groep 5 met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Groep 6.

Er was 1 groepsleerkracht van groep 6 die heeft aangegeven welke Cito-scores 2 leerlingen uit groep 6 in het begin van groep 4 hadden (M4 toets) en welke Cito-scores de 2 leerlingen uit groep 6 aan het begin van groep 6 hadden, dus aan het eind van groep 5 (E5 toets.) De resultaten waren als volgt; deze staan in tabel 3.

Leerling:	Groep 4 (E4):	Groep 6 (E5):	Resultaat:
Leerling 1	Lage C-score	D-score	Omlaag
Leerling 2	D-score	D-score	Gelijk

Tabel 3.¹⁷⁴

Uit deze resultaten blijkt dat 1 leerling qua Cito-score in 2 schooljaren tijd omlaag is gegaan, qua niveau. 50% van de leerlingen gaat dus achteruit qua Cito-score. Dit is op de volgende manier berekend: $(1/2) \times 100\% = 50\%$.

Uit de resultaten blijkt ook dat 1 leerling qua Cito-score in 2 schooljaren tijd gelijk is gebleven, qua niveau; deze leerling heeft geen vooruitgang geboekt, maar is ook niet achteruit gegaan. 50% van de leerlingen blijft dus gelijk qua Cito-score. Dit is op de volgende manier berekend: $(1/2) \times 100\% = 50\%$.

Deze percentages zijn ook in figuur 41 te zien.

¹⁷⁴ Gemaakt door Margaretha Munneke. (09/12/2011)



*Figuur 41.*¹⁷⁵

De begeleiding van groepsleerkrachten, gedurende 2 schooljaren tijd, heeft dus geen positief effect op de Cito-scores van de leerlingen van groep 6 gehad. Dit is een verrassende uitslag, aangezien verwacht kan worden dat extra begeleiding de leerlingen ten goede komt en dat dit zal zorgen voor een betere Cito-score; dit was daarentegen niet het geval. Deze verrassende uitslag zou ten eerste kunnen worden toegeschreven aan het tijdgebrek wat groepsleerkrachten hebben; dit kwam ook gedeeltelijk naar voren in de uitslag van de enquête. Groepsleerkrachten van groep 6 willen leerlingen met een lage C/D/E-score graag helpen, maar er is niet altijd tijd voor om deze leerlingen op een rustige plek, buiten de klas, te helpen. Daarnaast kan deze verrassende uitslag toegeschreven worden aan de stagnatie van bepaalde leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen; dit bleek ook uit de uitslag van de enquête m.b.t. de knelpunten die groepsleerkrachten van groep 6 ondervinden bij het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Groepsleerkrachten van groep 6 willen leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen graag helpen, maar er is geen duidelijke aanpak om de stagnatie te doen verkleinen en/of verdwijnen. Ook kan deze uitslag worden toegeschreven aan het feit dat er te weinig hulpmiddelen aanwezig zijn, zoals MAB-materiaal; dit bleek ook uit de uitslag van de enquête m.b.t. de knelpunten die groepsleerkrachten van groep 6 ondervinden bij het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen. Verder zou het ook kunnen zijn dat er geen goede aansluiting was tussen de 'vraag' (oftewel onderwijsbehoefte) van de leerling en de aanpak van de groepsleerkracht. Volgens de uitslag van de enquête kan er tenslotte niet worden gesuggereerd dat er sprake was van het niet geven van begeleiding aan leerlingen van groep 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Het lijkt dus vaak in groep 3 of 4 al fout te gaan met de Cito-scores. De Cito-scores voor rekenen zijn dan al (bijna) onvoldoende. Vervolgens krijgen leerlingen begeleiding, die niet schijnt te helpen. Vervolgens wordt de leerstof elk jaar

¹⁷⁵ Gemaakt door Margaretha Munneke. (09/12/2011)

moeilijker, terwijl leerlingen al moeite hebben met basisbewerkingen (de leerstof die in groep 3 en 4 aan de orde komt). Wanneer leerlingen hier al moeite mee hebben, terwijl de leerstof steeds moeilijker wordt, is het ook niet gek dat de Cito-scores gelijk blijven of achteruit gaat. Rekenzwakke leerlingen lijken het rekenen in groep 3 en 4 al niet te kunnen 'bijbenen', laat staan dat leerlingen het rekenen kunnen 'bijbenen' wanneer het niveau steeds moeilijker wordt.

Al met al blijkt dus dat zowel 50% van de leerlingen van groep 5, als 50% van de leerlingen van groep 6, gemeten over 2 schooljaren tijd, omlaag gaan qua niveau, wanneer er wordt gekeken naar de Cito-scores.

Ook blijkt dus dat zowel 50% van de leerlingen van groep 5, als 50% van de leerlingen van groep 6, gemeten over 2 schooljaren tijd, op gelijk niveau blijven, wanneer er wordt gekeken naar de Cito-scores.

De resultaten m.b.t. het effect van de begeleiding door groepsleerkrachten, gemeten over 2 schooljaren tijd, bij leerlingen van groep 5 en van groep 6 zijn dus exact hetzelfde en er zijn grotendeels ook dezelfde verklaringen aan toe te schrijven.

Probleemstelling.

Sommige leerlingen van groep 5 en groep 6 ondervinden problemen met hun rekenvaardigheid en van groepsleerkrachten wordt verwacht dat men hiervoor een passende aanpak hanteert. Hier lopen verschillende scholen tegenaan. Naar mijn mening is het van belang om de werkwijze van de groepsleerkrachten en de effecten hiervan onder de loep te nemen, zodat leerlingen die kampen met rekenproblemen ook op een hoger niveau kunnen leren rekenen. Daarnaast is het zo dat leerlingen met rekenproblemen geen plezier meer beleven met rekenen. Daarom is het van belang om leerlingen met rekenproblemen weer positief te laten kijken naar rekenen; het kind moet weer zin krijgen in rekenen, aldus Martine Ceyssens (2002).¹⁷⁶

Ik onderzoek of groepsleerkrachten leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score voor het vak rekenen, kunnen helpen om een hogere Cito-score te bereiken, omdat ik wil weten op welke manier groepsleerkrachten de leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen de afgelopen 2 jaar hebben begeleid, teneinde dat ik weet of deze aanpak effect heeft.

De wijze van begeleiding is onderzocht, en de Cito-scores over 2 jaar gemeten, zijn onderzocht. De begeleiding/aanpak had geen positief effect op de Cito-scores van de rekenzwakke leerlingen, want de leerlingen bleken niet vooruit te gaan qua Cito-scores. De rekenzwakke leerlingen hebben dus niet op een hoger niveau leren rekenen, ondanks de begeleiding. De mate waarin zwakrekenende leerlingen plezier beleven aan rekenen, is gedurende dit onderzoek buiten beschouwing gebleven. Door dit onderzoek is er een helder beeld geschetst m.b.t. de manier waarop groepsleerkrachten leerlingen van groep 5 en groep 6, de afgelopen 2 jaar, hebben

¹⁷⁶ Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. P. 219.

begeleid. Groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6 bleken er niet toe in staat te zijn leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen een hogere Cito-score te laten bereiken.

Al met al was er dus een probleem geformuleerd, er is nieuwe informatie verzameld en uiteindelijk is er een 'antwoord' op de probleemstelling gevonden. Het onderzoek is daarom afgerond.

§ 8.3 Aanbevelingen voor groepsleerkrachten

In deze paragraaf worden tips aan groepsleerkrachten gegeven m.b.t. het omgaan met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen. Deze tips zijn geschreven vanuit persoonlijke overtuigingen, gebaseerd op het theorie- en het praktijkonderzoek.

Groepsleerkrachten van groep 1 t/m 8 moeten preventief handelen, om achterstanden te voorkomen. Daarom moeten kleuterleidsters in groep 1 en 2 al veelvuldig oefenen met het automatiseren en memoriseren van de telrij en de cijfersymbolen en ruimtelijke begrippen; er moet bij de kleuters al een goede basis worden gelegd. Kleuterleidsters moeten stagnaties vroegtijdig signaleren en de stagnaties weg proberen te werken, door veelvuldig te oefenen; structuur en herhaling zijn hierbij van groot belang. Het is namelijk een achterhaalde gedachte te denken dat leerlingen vanaf groep 3 pas leren rekenen en dat er vanaf groep 3 pas aandacht moet worden besteed aan rekenproblemen; integendeel! Wanneer vroegtijdig wordt gesignaleerd dat een leerling problemen met rekenen heeft, kan dit direct worden bijgespijkerd en wordt een grotere achterstand, door de jaren heen, zoveel mogelijk voorkomen. Op deze manier kunnen leerlingen gemakkelijker meekomen en zo lang mogelijk met de andere leerlingen mee doen, m.b.t. de lesstof van rekenen. Preventief handelen is dus erg belangrijk, ook voor het welzijn van het individuele kind.

Leerlingen die inmiddels al in groep 5 en 6 zitten, hebben inmiddels al een achterstand opgelopen, bleek uit het onderzoek. Er moet in dit geval worden gered, wat er gered kan worden. Daarom zou RT voor deze leerlingen een uitkomst zijn. Het is het beste om leerlingen zo lang mogelijk in de klas te laten, zodat de groepsleerkracht extra ondersteuning kan geven, bleek uit de literatuur. Toch is hier lang niet altijd tijd voor, bleek uit de praktijk. Zwakke rekenaars kunnen om deze reden het beste RT volgen, zodat er 1 op 1 extra hulp kan worden geboden. Op deze manier is de kans dat de achterstand, voor zover mogelijk, wordt bijgespijkerd groter; hier hebben zwakke rekenaars baat bij. Deze leerlingen zullen hier in groep 7 en 8 ook profijt van hebben, evenals op het voortgezet onderwijs. Door RT buiten de klas zouden deze leerlingen weer op een hoger niveau kunnen komen, waardoor ze misschien weer met de klas mee kunnen komen.

§ 8.4 Aanbevelingen voor verder onderzoek

In deze paragraaf worden suggesties gegeven voor eventueel vervolgonderzoek, aangezien in dit onderzoek niet alle aspecten van het rekenonderwijs aan rekenzwakke leerlingen aan de orde kon komen.

Zoals al vaker beschreven is, waren er 19 groepsleerkrachten van groep 5 die deel hebben genomen aan het onderzoek. De respons van groep 5 was dus prima en dit vergroot de betrouwbaarheid van het onderzoek, m.b.t. het generaliseren van gegevens en daaruit voortvloeiende conclusies naar de gehele Stichting. Daarentegen waren er 2 groepsleerkrachten van groep 6 die deel hebben genomen aan het onderzoek. Wegens de geringe respons van groepsleerkrachten van groep 6, is het generaliseren van gegevens en daaruit voortvloeiende conclusies naar de gehele Stichting minder betrouwbaar. Daarom zou het verstandig zijn om het onderzoek naar rekenzwakke leerlingen van groep 6, binnen de Stichting, uit te breiden. Op deze manier zou er dan een realistischer en betrouwbaarder beeld worden ontwikkeld.

Daarnaast zou het een optie zijn om onderzoek te doen naar het rekenonderwijs op basisscholen in heel Nederland. Dan zou er kunnen worden vergeleken of de gegevens van de Stichting ook generaliseerbaar zijn naar reguliere basisscholen binnen heel Nederland. Welke overeenkomsten en welke verschillen zijn er dan? Aan welke oorzaken zijn deze overeenkomsten en verschillen dan toe te schrijven? Dit zijn dan zaken die kunnen worden onderzocht.

Ook zou de daadwerkelijke plezierbeleving van zwakke rekenaars onder de loep kunnen worden genomen. Uit de literatuur bleek namelijk dat het belangrijk is dat leerlingen met rekenproblemen plezier in rekenen blijven houden; leerlingen moeten weer zin krijgen in rekenen. Maar in hoeverre beleven zwakke rekenaars rekenen als plezierig? Hoe kan de plezierbeleving op een hoger niveau worden gebracht? Dit zijn dan zaken die kunnen worden onderzocht.

Een andere optie is het onderzoeken van specifieke rekenproblemen, zoals dyscalculie. Er zou dan kunnen worden vastgesteld wanneer er sprake is van dyscalculie. En wat kan er aan dyscalculie worden gedaan?

Een laatste optie voor vervolgonderzoek is het onderzoeken of het hebben van problemen met rekeninzicht in de genen zit. Uit de praktijk bleek namelijk dat er soms gezegd wordt 'het zit er bij deze leerling niet in, door een gebrek aan inzicht'. Maar wat zijn de oorzaken dan voor het hebben van een gebrek aan inzicht? Is dit misschien toe te schrijven aan de genen, of zijn er andere verklaringen voor?

Hoofdstuk 9. Verantwoording onderzoek

In dit hoofdstuk wordt beschreven en verantwoord hoe het onderzoek was opgezet. Het onderzoek was naar de richtlijnen van Methoden en Technieken van Baarda en De Goede¹⁷⁷ opgezet. In paragraaf 9.1 worden zaken als de probleemstelling, onderzoeksvraagstelling en onderzoeksvragen behandeld. In paragraaf 9.2 komen zaken m.b.t. het kwantitatief onderzoek naar voren. In paragraaf 9.3 worden zaken over het onderzoeksinstrument behandeld. Tenslotte valt er in paragraaf 9.4 te lezen hoe de resultaten die uit het onderzoeksinstrument rollen, zijn uitgewerkt.

§ 9.1 Aanleiding voor het onderzoek

Het onderwerp voor dit onderzoek is 'De op het oplossen van rekenproblemen gerichte leerkrachtbegeleiding van leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score, volgens Cito, voor het vak rekenen'. Uit dit onderwerp vloeide vervolgens een probleemstelling, onderzoeksvraagstelling, onderzoeksvragen vanuit de praktijk en een conceptueel model voort. Al deze zaken komen in deze paragraaf naar voren.

Probleemstelling.

Sommige leerlingen van groep 5 en 6 ondervinden problemen met hun rekenvaardigheid en van groepsleerkrachten wordt verwacht dat men hiervoor een passende aanpak hanteert. Hier lopen verschillende scholen tegenaan. Naar mijn mening is het van belang om de werkwijze van de groepsleerkrachten en de effecten hiervan onder de loep te nemen, zodat leerlingen die kampen met rekenproblemen ook op een hoger niveau kunnen leren rekenen. Daarnaast is het zo dat leerlingen met rekenproblemen geen plezier meer beleven met rekenen. Daarom is het van belang om leerlingen met rekenproblemen weer positief te laten kijken naar rekenen; het kind moet weer zin krijgen in rekenen, aldus Martine Ceysens (2002).¹⁷⁸

Ik onderzoek of groepsleerkrachten leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score voor het vak rekenen, kunnen helpen om een hogere Cito-score te bereiken, omdat ik wil weten op welke manier groepsleerkrachten de leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen de afgelopen 2 jaar hebben begeleid, teneinde dat ik weet of deze aanpak effect heeft.

Onderzoeksvraagstelling.

In welke mate heeft de begeleiding door groepsleerkrachten aan leerlingen die nu in groep 5 en 6 zitten met een lage C/D/E-score voor rekenen, een positief effect op de Cito-scores voor rekenen, gemeten over de afgelopen 2 schooljaren?

¹⁷⁷ Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

¹⁷⁸ Ceysens, M. (2002). *Ik reken fout – omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tiel: Lannoo. P. 219.

Onderzoeksvragen theorie.

Allereerst ontstonden er vanuit de probleemstelling en de onderzoeksvraagstelling een vijftal vragen vanuit de theorie, om achtergrondinformatie te verkrijgen. De onderzoeksvragen vanuit de theorie zijn opgesteld volgens de richtlijnen van Baarda en De Goede en sluiten aan bij de probleemstelling. De theoretische onderzoeksvragen waren als volgt:

- Op welke manier worden de Cito-scores voor rekenen door Cito bepaald?
- Is er volgens Cito een verschil tussen de 'oudere' A/B/C/D/E-scores en de 'recentere' I/II/III/IV/V-scores?
- Waar ligt de grens voor het behalen van een voldoende of onvoldoende volgens Cito?
- Op welke manieren kunnen groepsleerkrachten leerlingen met (ernstige) rekenproblemen benaderen?
- Op welke manier houden rekenmethodes rekening met leerlingen met een rekenachterstand/rekenprobleem?

De 3 theoretische onderzoeksvragen over Cito-scores vormden tezamen hoofdstuk 2.

De theoretische onderzoeksvraag over de omgang door groepsleerkrachten met leerlingen met rekenproblemen vormde hoofdstuk 3. De theoretische onderzoeksvraag over de rekenmethodes vormde hoofdstuk 4.

De uitwerking van de theoretische onderzoeksvragen vormde een goede basis om vervolgens onderzoeksvragen vanuit de praktijk te beantwoorden.

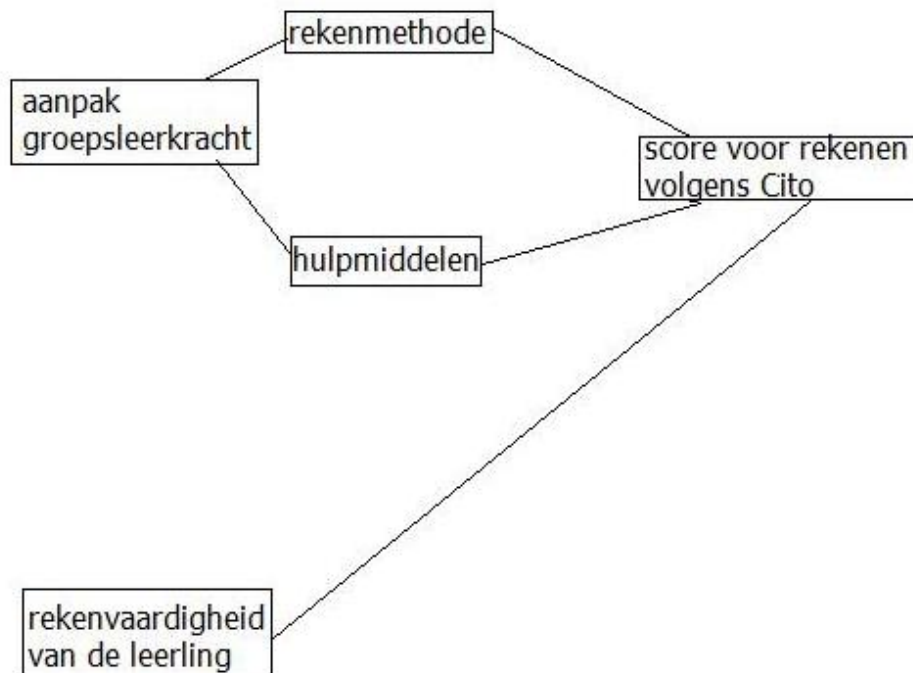
Onderzoeksvragen praktijk.

De probleemstelling en de onderzoeksvraagstelling bestaan uit een aantal aspecten, o.a. leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen; de manier waarop groepsleerkrachten leerlingen van groep 5 en 6 begeleiden en het feit of de desbetreffende begeleiding effect heeft gehad. Om achter deze gegevens te komen, waren er ook onderzoeksvragen vanuit de praktijk opgesteld. De onderzoeksvragen vanuit de praktijk zijn opgesteld volgens de richtlijnen van Baarda en De Goede en sluiten aan bij de probleemstelling. Elke onderzoeksvraag belicht een ander aspect. De onderzoeksvragen vanuit de praktijk waren als volgt:

- Welk percentage leerlingen van groep 5 en 6 behaalt een lage C/D/E score voor het vak rekenen?
- Welke rekenmethode wordt er gebruikt en op welke manier wordt deze door de groepsleerkrachten van groep 5 en 6 ingezet bij leerlingen met een lage C/D/E-score?
- Van welke hulpmiddelen wordt er gebruik gemaakt bij leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score voor het vak rekenen?
- Wat is door groepsleerkrachten de afgelopen 2 jaar gedaan aan lage C/D/E-scores bij leerlingen van groep 5 en 6 voor het vak rekenen?
- Welke knelpunten ondervinden groepsleerkrachten van groep 5 en 6 in de praktijk bij het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen?

Toen al deze onderzoeksvragen beantwoord waren, vormden deze tezamen een breed perspectief om uiteindelijk antwoord op de onderzoeksvraagstelling te kunnen geven. Hierbij was het van groot belang om theorie en praktijk aan elkaar te koppelen.

Conceptueel model.



Figuur 4.¹⁷⁹

Figuur 5 is het conceptueel model. Uit dit conceptueel model blijkt dat er 2 hoofdfactoren zijn die van invloed zijn op de Cito-scores voor rekenen. Allereerst is de aanpak van de groepsleerkracht van belang. Deze aanpak kan bestaan uit het hanteren van de rekenmethode, maar ook het hanteren van hulpmiddelen. Vervolgens maken leerlingen een toets en daaruit blijkt dan de Cito-score voor rekenen. Naast de aanpak van de groepsleerkracht is ook de rekenvaardigheid van de leerling van invloed op de Cito-score. Wanneer een leerling kampt met een rekenstoornis, zoals dyscalculie, dan kan de groepsleerkracht nog zoveel begeleiding bieden, maar de Cito-score blijft dan matig.

§ 9.2 Kwantitatief onderzoek

In deze paragraaf worden het onderzoekstype en de eenheden, kenmerken en variabelen die in dit onderzoek van belang waren, behandeld. Verder wordt de populatie en de steekproef beschreven.

De titel van het onderzoek is 'Kunnen rekenen op groepsleerkrachten?!' In deze titel komen een aantal zaken naar voren. Allereerst is 'kunnen rekenen op' dubbelzinnig bedoeld. Het gaat er namelijk om dat leerlingen kunnen vertrouwen op de begeleiding van groepsleerkrachten. Tegelijkertijd gaat dit onderzoek over het vak rekenen, dus mede vandaar 'kunnen rekenen op'. Er staat bovendien eerst een vraagteken achter de titel, omdat uit de resultaten van het onderzoek zal blijken of leerlingen inderdaad op groepsleerkrachten kunnen rekenen, of niet; dit is dus de

¹⁷⁹ Gemaakt door Margaretha Munneke. (01/10/2011)

vraag. Daarnaast staat er ook een uitroepteken achter de titel, omdat er normaliter vanuit mag worden gegaan dat leerlingen op groepsleerkrachten mogen rekenen.

Het onderzoek naar 'de op het oplossen van rekenproblemen gerichte leerkrachtbegeleiding van leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score, volgens Cito, voor het vak rekenen' is een kwantitatief empirisch onderzoek. Allereerst is er sprake van een empirisch onderzoek, omdat er door waarneming wordt vastgesteld wat er zich in de werkelijkheid afspeelt; dit gebeurt door te interviewen. Daarnaast heeft het onderzoek een kwantitatief karakter, omdat er van hoeveelheden wordt uitgegaan. Het gaat er namelijk om hoeveel leerlingen een lage C/D/E-score voor rekenen behalen (in procenten); hoeveel vooruitgang leerlingen hebben geboekt in 2 jaar tijd (van bijvoorbeeld een E-score naar een D-score); en in welke mate groepsleerkrachten begeleiding bieden aan leerlingen met rekenproblemen (ook wel zwakke rekenaars genoemd).

Onderzoekstype.

In de onderzoeksvraagstelling is sprake van een samenhangvraag, omdat er wordt gekeken naar het verband tussen de begeleiding gedurende de afgelopen 2 jaar door groepsleerkrachten, en het effect van deze begeleiding aan leerlingen van groep 5 en 6 m.b.t. de vooruitgang qua Cito-scores. Bij een samenhangvraag hoort vervolgens een exploratief onderzoek. Er zijn namelijk verschillende theorieën bestudeerd en er is gekeken naar mogelijke verbanden en effecten. Het was niet de bedoeling dat er een scherpe theorie of hypothese wordt gesteld; volledige causaliteit vaststellen, is hier niet aan de orde. Vervolgens is er een survey uitgevoerd. Het ging er namelijk om dat er op een systematische manier gegevens werden verzameld. Het was namelijk de bedoeling een overzicht van gegevens te krijgen. Dit kon door een interview te houden.

Eenheden, kenmerken en variabelen.

De eenheden in dit onderzoek waren de groepsleerkrachten van leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen, volgens Cito.

De kenmerken in dit onderzoek waren dan de manieren waarop groepsleerkrachten leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen begeleiden (hierin kunnen bijvoorbeeld de rekenmethode en hulpmiddelen naar voren komen). Uit deze eenheden en kenmerken kwamen variabelen naar voren, namelijk een onafhankelijke variabele en een afhankelijke variabele. Een onafhankelijke variabele wordt vaak gezien als oorzaak; de afhankelijke variabele wordt daarentegen vaak gezien als effect. De onafhankelijke variabele in dit onderzoek is daarom de begeleiding van de groepsleerkrachten. De afhankelijke variabele is daarom het effect (van de begeleiding) op de Cito-scores.

Populatie.

De populatie van dit onderzoek bestond uit alle groepsleerkrachten van groep 5 en 6 binnen de Stichting. De Stichting is de vereniging van 20 katholieke scholen in provincie Groningen en gedeeltelijk Drenthe. De scholen die binnen de Stichting zijn:

- ...
- ...
- ...

- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...

De populatie van het onderzoek bestond alleen uit groepsleerkrachten van groep 5 en 6 binnen de Stichting, omdat het lastig is om de resultaten binnen één schoolvereniging te generaliseren naar bijvoorbeeld heel Nederland. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten, is er dus gekozen voor deze populatie. Alle onderzoeksvragen vanuit de praktijk worden ook dus aan alle groepsleerkrachten van groep 5 en 6 binnen de Stichting gesteld.

Steekproef.

Er was in feite geen sprake van een steekproef, omdat de gehele populatie in het onderzoek wordt betrokken. Het onderzoek vond dus plaats onder alle groepsleerkrachten van groep 5 en 6 binnen de Stichting. Dit betekent dat er sprake was van selectie.

§ 9.3 Onderzoeksinstrument

Deze paragraaf bevat een beschrijving van de enquête die diende als onderzoeksinstrument. Zaken als meetniveaus, de testfase, betrouwbaarheid en validiteit, storende factoren, de wijze waarop scholen worden benaderd en de respons, worden in deze paragraaf beschreven.

Enquête.

Om onderzoek te doen naar de begeleiding van groepsleerkrachten van leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score voor rekenen binnen de Stichting, was er gekozen voor een interview. Er was voor een interview gekozen, omdat in een interview naar voren komt wat mensen denken en doen en vooral ook waarom. Het motief achter de kennis en attitudes wordt dan achterhaald. Bovendien wordt er in betrekkelijk korte tijd veel informatie verkregen. Omdat het een onderzoek binnen de Stichting was, was er gekozen voor een schriftelijk interview, oftewel een enquête. De enquête kon via internet worden ingevuld (www.enquetemaken.be); de enquête

was dus digitaal. Dit was gemakkelijker haalbaar, m.b.t. tijd. De keuze voor het instrument was een correcte keuze. Er was een aparte enquête voor de groepsleerkracht van groep 5 en een aparte enquête voor de groepsleerkracht van groep 6 beschikbaar. De vragen waren inhoudelijk hetzelfde. De enquête bestond uit 15 vragen en vroeg ongeveer 15 minuten om in te vullen. De enquête bestond voornamelijk uit gesloten vragen; met hier en daar een open vraag. De vraagstellingen in de enquête waren volgens correct en direct taalgebruik geformuleerd. De vraagstellingen in de enquête waren dus helder en pasten bovendien bij de probleem- en onderzoeksvraagstelling. De vragen uit de enquête konden uiteindelijk alle onderzoeksvragen vanuit de praktijk beantwoorden; er was dus sprake van een goede terugkoppeling naar de onderzoeksvragen vanuit de praktijk. In de bijlage is de printversie van de enquête voor groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6 te vinden (zie bijlage 1).

Meetniveaus.

Allereerst werden er in de enquête een aantal nominale vragen gesteld. Het ging er dan namelijk om hoeveel leerlingen in de groep zitten en hoeveel leerlingen een lage C/D/E-score voor rekenen behalen. Het ging dan om 'hoeveel van welke categorie', dus vandaar dat dit nominale vragen waren.

De meeste vragen in de enquête waren ordinaal, want er was dan steeds sprake van meer of minder, zonder dat er sprake is van een maat. Deze vragen gingen dan over meer of minder begeleiding en op welke manier. Dit was niet in een maat/getal aan te geven, maar wel in verschillende manieren aan te geven. Er was ook een vraag met een antwoordschaal.

Er waren naast de vragen op ordinaal niveau, ook enkele vragen op het interval niveau. Deze vragen gingen dan over de Cito-scores van leerlingen. Tussen de Cito-scores zitten namelijk gelijke afstanden en er is geen sprake van een nulpunt.

Testfase.

De enquête was door verschillende mensen getest. Allereerst door studenten. Studenten gaven feedback op de enquête; de enquête werd zo nu en dan verbeterd en uiteindelijk was de enquête volgens de studenten helder.

Verder is de enquête ook door D. K. getest. Hij heeft de enquête ook doorgenomen en feedback gegeven. Na een aantal wijzigingen was de enquête voorzien van directer taalgebruik en enkele stellingen i.p.v. vragen.

Ook heeft F. B. de enquête getest. Volgens hem moest er nog een specifiekere vraag over klassenmanagement bij; dit is ook gebeurd.

Daarnaast was de enquête door verschillende buitenstaanders getest, namelijk door gezinsleden. Hieruit bleek dat enkele begrippen, zoals klassenmanagement, nog geoperationaliseerd dienden te worden.

Ook zelf heb ik de enquête uitgetest en ik had gekeken of ik d.m.v. de enquêtevragen alle onderzoeksvragen vanuit de praktijk kon beantwoorden. Hieruit bleek dat ik nog een vraag miste over welke Cito-score leerlingen nu (in groep 5 en groep 6) hebben.

Tenslotte was de enquête door de IB'er getest. Hier kwam uit dat er bij bepaalde vragen nog kleine vermeldingen bij moesten, ter verduidelijking. Een voorbeeld hiervan is: 'gedifferentieerde instructie' benoemen, wanneer het begrip 'klassenmanagement' wordt geoperationaliseerd. Een ander voorbeeld: het is

aanvinken, i.p.v. aankruisen. Nadat al deze kleine tips waren doorgebracht, was de definitieve versie van de enquête klaar. De enquête leek na veelvuldig testen dus geschikt voor gebruik.

Uit de testfase bleek niet dat de matrixen van vraag 11 en 13 van de enquête niet goed konden worden ingevuld; dit bleek pas tijdens het officiële onderzoek.

Groepsleerkrachten van groep 5 en 6 gaven dit per e-mail aan, of bij vraag 15.

Daarom is er, nadat de enquête was gedeactiveerd, een e-mail verstuurd met het verzoek of groepsleerkrachten van groep 5 en 6 alsnog (per e-mail) antwoord wilden geven op vraag 11 en 13. Op deze manier was dit probleem ook weer opgelost. De e-mails met antwoorden van groepsleerkrachten van groep 5 en 6 staan in de bijlage (zie bijlage 8).

Scholen benaderen.

Zoals al eerder beschreven, waren alle scholen binnen de Stichting benaderd om deel te nemen aan het onderzoek m.b.t. rekenonderwijs.

Voordat de scholen konden worden benaderd, was er eerst toestemming nodig van de bovenschoolse directeur, oftewel het hoofd van de Stichting. De persoon die deze toestemming kon geven, was de heer V. M.. De heer V. M. had per e-mail een brief ontvangen met daarin de vraag of hij toestemming kon verlenen om dit onderzoek uit te voeren. De brief die de heer V. M. had ontvangen, is te lezen in de bijlage (zie bijlage 2). De heer V. M. had uiteindelijk toestemming verleend om het onderzoek uit te voeren, op voorwaarde dat hij de resultaten na afloop van het onderzoek ontvangt.

Vervolgens hebben alle directeurs binnen de Stichting per e-mail een brief ontvangen met de vraag of de directeur toestemming verleend aan de groepsleerkrachten van groep 5 en 6 om deel te nemen aan het onderzoek. Wanneer de directeur van elke school toestemming geeft, konden de e-mailadressen van de groepsleerkrachten van groep 5 en 6 ook door de directeur gemaïld worden, zodat de groepsleerkrachten later persoonlijk benaderd konden worden. De brief die alle directeurs binnen de Stichting hebben ontvangen, is te lezen in de bijlage, evenals de lijst met e-mailadressen van de directeurs en groepsleerkrachten (zie bijlage 3). De directeurs die in eerste instantie niet hadden gereageerd op de e-mail zijn later telefonisch gevraagd om toestemming te geven.

Tenslotte hadden de groepsleerkrachten van groep 5 en 6 een e-mail ontvangen met een introductiebrief waarin een instructie staat en een link naar de enquête. De groepsleerkrachten hadden vervolgens een week de tijd om de enquête in te vullen. De brief die de groepsleerkrachten van groep 5 en 6 hebben ontvangen, is te lezen in de bijlage (zie bijlage 4). Verder hadden alle groepsleerkrachten van groep 5 en 6 nog een herinneringsbrief gekregen om de enquête in te vullen. Deze is in de bijlage te vinden (zie bijlage 5).

Respons.

Elke groepsleerkracht van groep 5 en 6 die te gaf dat hij/zij deel wilde nemen aan het onderzoek had de digitale enquête ontvangen. Er waren 20 scholen benaderd en er was gehoopt op een respons van ongeveer 30. Tussendoor was nog een herinneringsbrief gestuurd om de respons te verhogen. De respons zou bovendien verhoogd zijn, doordat de groepsleerkrachten op de hoogte waren gesteld van het doel van het onderzoek. Dit zou extra motiveren om mee te doen, omdat de zin van

het onderzoek op deze manier wordt ingezien. Uiteindelijk waren er 19 groepsleerkrachten van groep 5 die deelnamen aan het onderzoek en er waren 2 groepsleerkrachten van groep 6 die deelnamen aan het onderzoek. In totaal waren er dus 21 respondenten, i.p.v. 30 respondenten waarop werd gehoopt.

Betrouwbaarheid.

De wijze waarop de enquête over het algemeen was ingevuld, is betrouwbaar, omdat alle scholen binnen de Stichting op dezelfde manier respons konden geven; alle scholen waren schriftelijk benaderd en vulden de enquête digitaal in. Op deze manier wordt de betrouwbaarheid verhoogd, want de factor 'instrumentatie' was hier dus niet van kracht. Alle scholen werden namelijk schriftelijk benaderd; geen enkele school werd mondeling benaderd.

Daarnaast was de enquête betrouwbaar, omdat elke respondent dezelfde vragen kreeg voorgelegd, in dezelfde volgorde. De enquête was voor groepsleerkrachten van groep 5 ook exact hetzelfde als voor groepsleerkrachten van groep 6.

De enquête voor groepsleerkrachten van groep 5 was betrouwbaar, omdat er 19 respondenten waren en dit is redelijk veel.

De enquête voor groepsleerkrachten van groep 6 was daarentegen niet zo betrouwbaar, omdat er 2 respondenten waren en dit is erg weinig.

De enquête is daarentegen wel betrouwbaar gezien het feit dat groepsleerkrachten 2 leerlingen uit moesten kiezen, op basis van de eerste leerling op de namenlijst en de laatste leerlingen op de namenlijst uit de categorie 'leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen'. Op deze manier konden groepsleerkrachten niet zelf leerlingen uitkiezen, waar de analyse over gaat.

Verder was de enquête voorzien van controlevragen. Er werd dan een aantal keer een vraag over het zelfde ontwerp gesteld (in dit geval over het klassenmanagement), maar net in andere bewoordingen. Wanneer de respondent beide vragen dan op dezelfde manier invulde, was het antwoord betrouwbaar.

Validiteit.

De validiteit van het onderzoek bleek uit de testfase. Verschillende personen wisten exact wat ze moesten invullen, dus de vragen werden op dezelfde manier geïnterpreteerd.

De validiteit van het onderzoek werd bovendien verhoogd, doordat groepsleerkrachten van groep 5 en groep 6 de enquête anoniem hebben ingevuld. Sociale wenselijkheid werd daardoor zoveel mogelijk voorkomen. Vraag 11 en 13 van de enquête waren daarentegen later per e-mail ingevuld, dus dit was niet anoniem. Tenslotte was de enquête valide, omdat ik zelf de enquête heb gemaakt op basis van de onderzoeksvragen vanuit de praktijk en toen de enquête klaar was, is er getest of via de enquête alle onderzoeksvragen vanuit de praktijk konden worden beantwoord. Het antwoord hierop was 'ja'. Er werd dus gemeten wat er gemeten diende te worden.

Begripsvaliditeit is hier bovendien niet van toepassing, want er is geen vergelijkbaar instrument wat hetzelfde wil weten als dit zelfgemaakte instrument.

Predictieve validiteit is hier tenslotte ook niet aan de orde, omdat het niet gaat om het voorspellen van resultaten.

Storende factoren.

Er waren verschillende factoren die een negatieve invloed konden hebben op de uitkomsten van de enquête. Deze factoren staan hieronder.

Allereerst kon er sprake zijn van sociale wenselijkheid. Het persoonlijk leerkrachtgedrag werd onder de loep genomen. Het kon zijn dat de groepsleerkracht tijdens het invullen van de enquête andere antwoorden gaf, dan dat hij/zij in de dagelijkse praktijk daadwerkelijk doet. De desbetreffende groepsleerkracht werd namelijk tot nadenken gezet over het eigen handelen en wilde zichzelf misschien wel beter presenteren door positievere antwoorden te geven, dan wat er in werkelijkheid in de klas gebeurt tijdens het lesgeven en begeleiden van zwakke rekenaars. Toch is dit zoveel mogelijk geprobeerd te voorkomen, door de enquête anoniem te houden. Ook kon het volgorde-effect hier van toepassing zijn. Er werd namelijk eerst gevraagd welke Cito-score leerlingen in groep 3/4 hebben behaald. Daarna werd er gevraagd naar de begeleiding van de afgelopen 2 jaar en vervolgens werd er naar de huidige Cito-score (groep 5/6) gevraagd. Misschien dat de groepsleerkracht vermoedde dat er conclusies werden getrokken uit de vooruitgang van de leerling en de manier van begeleiden. In dit geval kon het zijn dat de groepsleerkracht andere antwoorden gaf. Dit beïnvloedt de uitkomst dan in negatieve zin.

Ook de stemming en situatie van de groepsleerkracht konden van invloed zijn op de uitkomsten van de enquête. Wanneer de groepsleerkracht het gevoel heeft dat de lessen vandaag minder goed gingen, kan het zijn dat hij/zij minder positief naar zijn/haar eigen begeleiding kijkt. Wanneer de lessen vandaag goed gingen en de groepsleerkracht heeft vandaag veel aandacht besteed aan zwakke rekenaars, kan de enquête positiever worden ingevuld.

Een andere factor die van invloed was op de uitkomsten van de enquête, is het feit dat leerlingen van groep 5 en 6 de afgelopen 2 jaar door verschillende groepsleerkrachten zijn begeleid. Elke groepsleerkracht kon een andere aanpak hanteren, waardoor de uitkomsten in de enquête kunnen verschillen.

Tenslotte is er nog een laatste factor en dit is misschien wel de belangrijkste factor die van invloed was op de uitkomsten en de conclusie die hieruit voortvloeide.

Leerlingen boeken niet alleen door extra begeleiding vooruitgang, maar ook door andere factoren, zoals leeftijd. Toch kon er in de enquête geen aandacht worden besteed aan allerlei (andere) factoren die van invloed kunnen zijn op de vooruitgang van de leerling; anders werd het onderzoek te grootschalig.

§ 9.4 Uitwerking van resultaten

In deze paragraaf wordt beschreven hoe de uitkomsten van de enquêtes zijn uitgewerkt.

Toen de enquêtes waren geactiveerd, konden respondenten de enquête invullen. Vervolgens was er voor mij, als onderzoeker, de mogelijkheid om te allen tijde de resultaten van de enquête te bekijken. Dit kon wanneer de respondenten nog de tijd hadden om de enquête in te vullen, maar dit kon natuurlijk ook toen de deadline was verstreken. Ik kon de resultaten van de enquête op verschillende manieren bekijken. Zo was er de mogelijkheid om de antwoorden in statistiekvorm te bekijken; er werd dan bij meerkeuzevragen per vraag aangegeven hoeveel procent van de

respondenten welk antwoord gaf. Ik kon dan zelf aangeven van welke vragen ik de statistieken wilde bekijken. De statistieken konden in een word-document worden gezet. Een andere mogelijkheid om de resultaten op de enquête te bekijken, was de antwoorden in een Excel-bestand plaatsen. Er werden dan per respondent de gegeven antwoorden getoond.

Toen de deadline voor het invullen van de enquête was gesloten en de definitieve antwoorden voor mij zichtbaar waren in Word of Excel, kon ik de resultaten uitwerken en interpreteren. De enquête was gebaseerd op de onderzoeksvragen vanuit de praktijk. Met de onderzoeksvragen vanuit de praktijk in mijn achterhoofd, sorteerde ik de enquêtevragen. Alle enquêtevragen die bijvoorbeeld pasten bij onderzoeksvraag 1, plaatste ik bij onderzoeksvraag 1; alle enquêtevragen die pasten bij onderzoeksvraag 2, plaatste ik bij onderzoeksvraag 2. Op deze manier gebeurde dit bij elke enquêtevraag. Uiteindelijk vormden de uitkomsten van de enquêtevragen een antwoord op alle onderzoeksvragen. De resultaten uit de enquête werden op deze manier namelijk teruggekoppeld naar de onderzoeksvragen vanuit de praktijk. De onderzoeksvragen vanuit de praktijk werden als volgt beantwoord:

1. Welk percentage leerlingen van groep 5 en 6 behaalt een lage C/D/E score voor het vak rekenen?

Alle groepsleerkrachten van groep 5 en 6 kregen in de enquête de vraag hoeveel leerlingen er in hun groep zitten en hoeveel leerlingen in hun groep een lage C/D/E-score voor rekenen hebben. Door de digitale enquête werd het gemiddelde aantal leerlingen per klas en het gemiddelde aantal leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen per klas berekend in Word en Excel. Daarnaast heb ik zelf ook de gemiddelde scores nagerekend. Vervolgens kon het gemiddelde aantal leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen worden gedeeld door het gemiddelde aantal leerlingen en op deze manier ontstond er een percentage.

Deze praktische onderzoeksvraag is in hoofdstuk 5 beschreven.

2. Welke rekenmethode wordt er gebruikt en op welke manier wordt deze door de groepsleerkrachten van groep 5 en 6 ingezet bij leerlingen met een lage C/D/E-score?

Elke groepsleerkracht kreeg de vraag welke rekenmethode wordt gebruikt. Ook vulde elke groepsleerkracht in hoe de rekenmethode bij leerlingen met een lage C/D/E-score wordt ingezet. In Excel ontstond vervolgens een overzicht van welk percentage groepsleerkrachten welk antwoord heeft gegeven. Op deze manier viel er dus te beschrijven welke rekenmethodes er over het algemeen gebruikt worden en op welke manieren deze worden ingezet.

Deze praktische onderzoeksvraag is in hoofdstuk 6 beschreven.

3. Van welke hulpmiddelen wordt er gebruik gemaakt bij leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score voor het vak rekenen?

Elke groepsleerkracht vulde in welke hulpmiddelen er in zijn/haar klas worden gehanteerd. Vervolgens ontstond er in Excel weer een overzicht van hoeveel procent van de groepsleerkrachten welk hulpmiddel gebruikt. Op deze manier kon er dus beschreven worden welke hulpmiddelen er gebruikt worden.

Deze praktische onderzoeksvraag is in hoofdstuk 6 beschreven.

4. Wat is door groepsleerkrachten de afgelopen 2 jaar gedaan aan lage C/D/E-scores bij leerlingen van groep 5 en 6 voor het vak rekenen?

Elke groepsleerkracht koos 2 leerlingen met een lage C/D/E-score uit. Dit gebeurde op de volgende manier. Elke groepsleerkracht pakte in ParnasSys het overzicht van leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen voor zich. Vervolgens werden de bovenste en de onderste leerling geselecteerd. Er werd vervolgens in de enquête een vraag gesteld over de manier waarop deze 2 leerlingen gedurende de afgelopen 2 jaar zijn begeleid; deze vraag diende te worden ingevuld door de groepsleerkrachten van groep 3 en 4 of 4 en 5. Ook uit deze vraag verscheen in Excel weer een overzicht van welk percentage welk antwoord geeft. Vervolgens kon dit worden beschreven.

Deze praktische onderzoeksvraag is in hoofdstuk 7 beschreven.

5. Welke knelpunten ondervinden groepsleerkrachten van groep 5 en 6 in de praktijk bij het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen?

In de enquête kreeg elke groepsleerkracht deze vraag in de vorm van een open vraag voorgelegd. Vervolgens werden al deze antwoorden naast elkaar gelegd en beschreven tot één geheel.

Deze praktische onderzoeksvraag is in hoofdstuk 5 beschreven.

Over het algemeen werd elke onderzoeksvraag vanuit de praktijk dus beantwoord door gebruik te maken van de statistische gegevens in Word en Excel. Alle gegevens werden voor groep 5 en groep 6 apart uitgewerkt, zodat de gegevens van groep 5 en 6 met elkaar konden worden vergeleken. De resultaten werden beschreven in woorden en daarnaast zijn er cirkeldiagrammen ter verduidelijking bij gemaakt, zodat de resultaten overzichtelijk werden gepresenteerd. De resultaten van de enquêtes zijn te vinden in de bijlage (zie bijlage 7).

Uit de feitelijke gegevens van bovenstaande onderzoeksvragen zijn telkens interpretaties ontstaan; deze staan in de deelconclusies per hoofdstuk beschreven. Daarin werden groep 5 en groep 6 met elkaar vergeleken; hier vloeiden ook weer interpretaties uit voort. Bovendien komen interpretaties en verklaringen in hoofdstuk 8 van deze scriptie naar voren.

Toen alle bovenstaande onderzoeksvragen beantwoord waren, vormden deze tezamen een breed perspectief om uiteindelijk antwoord op de onderzoeksvraagstelling te kunnen geven; dit is in hoofdstuk 8 uitvoerig beschreven.

Literatuuropgave

Boeken:

Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Braams, T. (2008). *De gelukkige rekenklas*. Amsterdam: Boom.

Ceyssens, M. (2002). *Ik reken fout - omgaan met rekenproblemen: gids voor ouders, leerkrachten en begeleiders*. Tielt: Lannoo.

Desoete, A. & Braams, T. (2008). *Kinderen met dyscalculie*. Amsterdam: Boom.

Ruijsenaars, A.J.J.M. (2002). *Dyslexie en dyscalculie – ernstige problemen in het leren lezen en rekenen: recente ontwikkelingen in onderkenning en aanpak*. Leuven: Acco.

Ruijsenaars, A.J.J.M., Luit, J.E.H. van. & Lieshout, E.C.D.M. van (2004). *Rekenproblemen en dyscalculie - theorie, onderzoek, diagnostiek en behandeling*. Rotterdam: Lemniscaat.

Websites:

<http://www.allestelt.nl/allestelt2/88017/> (geraadpleegd op 28/10/2011)

<http://www.balansdigitaal.nl/algemeen/begrippen/> (geraadpleegd op 18/11/2011)

<http://bonrekenhulp.nl/CitoVolg/CitoVolg.html> (geraadpleegd op 13/10/2011 en 25/10/2011)

http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/alle_producten/59769c4c490f4b1398025f848ee5e24c.aspx (geraadpleegd op 21/10/2011)

[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:vXV0GVr2kawJ:schoolaanzet.nl/attachments/2112877/OGW_handreiking_Doelen_stellen_\(site\)_2\).pdf+cito+hoge+C+voldoende+lage+C+onvoldoende&hl=nl&gl=nl&pid=bl&srcid=ADGEESjhazs9pdVCmjxazwC_ayeUEPPIKPEdVpo9fPqP2MjEHxQsZiReOuMJuMlqd7nAOWwM08hi7HpU4iDVZfnsq0yhIt0y2eJzmDe0Q2oEYWCqRUMKcbevUy8oK79eVmmPSD5BgoAP&sig=AHIEtbSO7tPn6ItgQboMVfetSjt07mSdJw](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:vXV0GVr2kawJ:schoolaanzet.nl/attachments/2112877/OGW_handreiking_Doelen_stellen_(site)_2).pdf+cito+hoge+C+voldoende+lage+C+onvoldoende&hl=nl&gl=nl&pid=bl&srcid=ADGEESjhazs9pdVCmjxazwC_ayeUEPPIKPEdVpo9fPqP2MjEHxQsZiReOuMJuMlqd7nAOWwM08hi7HpU4iDVZfnsq0yhIt0y2eJzmDe0Q2oEYWCqRUMKcbevUy8oK79eVmmPSD5BgoAP&sig=AHIEtbSO7tPn6ItgQboMVfetSjt07mSdJw) pagina 2 (geraadpleegd op 26/10/2011)

<http://educatie-en-school.infonu.nl/examen/2985-de-citotoets-voor-groep-8.html> (geraadpleegd op 21/10/2011)

<http://www.educatief.diekeure.be/kompas/?ID=209> (geraadpleegd op 28/10/2011)

<http://www.educatief.diekeure.be/kompas/?ID=1473> (geraadpleegd op 28/10/2011)

<http://www.edumax.nl/vgv.html#DLE> (geraadpleegd op 26/10/2011)

<http://www.encyclo.nl/begrip/zorgleerlingen> (geraadpleegd op 26/09/2011)

http://www.kinderenlerenrekenen.nl/upload/nieuwe%20rekenmethoden/alles%20telt/ced_allerstelt.pdf (geraadpleegd op 28/10/2011)

http://www.kinderenlerenrekenen.nl/upload/nieuwe%20rekenmethoden/pluspunt/ced_pluspunt.pdf (geraadpleegd op 28/10/2011)

http://www.kinderenlerenrekenen.nl/upload/nieuwe%20rekenmethoden/rekenrijk/ced_rekenrijk.pdf (geraadpleegd op 28/10/2011)

<http://www.kinderenlerenrekenen.nl/paged/565/nieuwe%20rekenmethode:%20reken%20zeker/> (geraadpleegd op 29/10/2011)

<http://www.kinderenlerenrekenen.nl/upload/nieuwe%20rekenmethoden/wereld%20in%20getallen/dewereldingetallen.pdf> (geraadpleegd op 29/10/2011)

http://www.kinderenlerenrekenen.nl/upload/nieuwe%20rekenmethoden/wizwijs/ced_wizwijs.pdf (geraadpleegd op 29/10/2011)

<http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=89596> (geraadpleegd op 29/10/2011)

http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=92540&search=rekenen§or=13&eigenschappen=44474&sortType=rijkheid&sortOrder=desc&numberOfResults=10&pageStart=1&edu_startRecord=1&tab=0&bc=PO%2Crekenen%2Cremedi%EBren&tr=2009 (geraadpleegd op 30/10/2011)

http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=102037&search=rekenen§or=13&eigenschappen=44474&sortType=rijkheid&sortOrder=desc&numberOfResults=10&pageStart=3&edu_startRecord=1&tab=0&bc=PO%2Crekenen%2Cremedi%EBren&tr=2009 (geraadpleegd op 30/10/2011)

http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=120878&search=rekenen§or=13&eigenschappen=44474&sortType=rijkheid&sortOrder=desc&numberOfResults=10&pageStart=1&edu_startRecord=1&tab=0&bc=PO%2Crekenen%2Cremedi%EBren&tr=2009 (geraadpleegd op 30/10/2011)

http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=135131&search=rekenen§or=13&eigenschappen=44474&sortType=rijkheid&sortOrder=desc&numberOfResults=10&pageStart=3&edu_startRecord=1&tab=0&bc=PO%2Crekenen%2Cremedi%EBren&tr=2009 (geraadpleegd op 29/10/2011)

http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=147963&search=rekenen§or=13&eigenschappen=44474&sortType=rijkheid&sortOrder=desc&numberOfResults=10&pageStart=3&edu_startRecord=1&tab=0&bc=PO%2Crekenen%2Cremedi%EBren&tr=2009

[10&pageStart=4&edu_startRecord=1&tab=0&bc=PO%2Crekenen%2Cremedi%EBren&tr=2009](#) (geraadpleegd op 29/10/2011)

http://www.leermiddelenplein.nl/php/detail.php?id=158205&search=rekenen§or=13&eigenschappen=44474&sortType=rijkheid&sortOrder=desc&numberOfResults=10&pageStart=1&edu_startRecord=1&tab=0&bc=PO%2Crekenen%2Cremedi%EBren&tr=2009 (geraadpleegd op 30/10/2011)

<http://www.malmberg.nl/Basisonderwijs/Methodes/Rekenen/Maatwerk-rekenen.htm> (geraadpleegd op 29/10/2011)

<http://www.malmberg.nl/Basisonderwijs/Methodes/Rekenen/Maatwerk-rekenen/Differentiatie.htm> (geraadpleegd op 29/10/2011)

<http://www.malmberg.nl/Basisonderwijs/Methodes/Rekenen/Pluspunt/Differentiatie.htm> (geraadpleegd op 28/10/2011)

<http://www.menne-instituut.nl/met-sprongen-vooruit-in-het-nieuws/een-verkenning-in-het-getallengebied-tot-1000/8> (geraadpleegd op 29/10/2011)

<http://www.menne-instituut.nl/wie-zijn-wij/dr-julie-menne> (geraadpleegd op 29/10/2011)

<http://mens-en-samenleving.infonu.nl/onderwijs/11987-onderwijs-door-de-jaren-heen.html> (geraadpleegd op 13/11/2011 en 17/11/2011 en 18/11/2011)

<http://www.methodewereld.nl/common/downloads/rekenmethoden.pdf> pagina 7, 8, 13, 18, 21, 25 (geraadpleegd op 28/10/2011 en 29/10/2011)

<http://www.nieuwsdossier.nl/dossier/1901-01-01/Invoering+leerplicht> (geraadpleegd op 07/11/2011)

<http://www.nko-50tien.nl/ned/basisonderwijs/het-onderwijs/toetsen2/methodegebonden-toetsen1/methodegebonden-toetsen2.aspx> (geraadpleegd op 21/10/2011)

http://www.nmi-mediation.nl/news/rol_mediation_bij_passend_onderwijs.php (geraadpleegd op 22/11/2011)

<http://www.ocr.nl/ambulante-begeleiding/> (geraadpleegd op 11/11/2011)

<http://www.onderwijserfgoed.nl/site/erfgoed/themas/primair-onderwijs/2124/Speciaal+onderwijs.html> (geraadpleegd op 08/11/2011)

<http://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijs/Speciaal+onderwijs/Clusters> (geraadpleegd op 18/11/2011)

http://www.ontwerpatelier.nl/digitaleopleidingsschool/binnen/upl_files/basisscholen/350/20070824131023_Elke%20leerling%20telt%20mee.pdf pagina 4 en 5
(geraadpleegd op 29/10/2011)

<http://www.oogstconferentie.nl/doc/28%20Implementatie%201-zorgroute%20in%20po.pdf> pagina 5 en 6 (geraadpleegd op 22/11/2011)

<http://osc.de-csv.nl/Testen/CITOLVS/tabid/75/Default.aspx> (geraadpleegd op 21/10/2011 en 25/10/2011)

http://www.ou.nl/Docs/Expertise/RdMC/Informatiebrochures%202010/Brochure_Zorgroute_web.pdf pagina 4 (geraadpleegd op 22/11/2011)

<http://www.parnassys.nl/inspectie/niveauwaarde.html> (geraadpleegd op 27/10/2011)

http://www.passendonderwijs.nl/files/media/gedragsproblemen/2010Simulatieprogramma_groepsplansociaalemotioneleontwikkeling1.pdf (geraadpleegd op 18/11/2011)

http://www.rec-chiron.nl/samenwerkingspartners/samenwerkingsverbanden_regulier_onderwijs
(geraadpleegd op 11/11/2011)

<http://www.recoostmarke.nl/rugzakje.html> (geraadpleegd op 18/11/2011)

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-een-regionaal-expertisecentrum-rec.html> (geraadpleegd op 11/11/2011)

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-het-project-weer-samen-naar-school-wsns.html> (geraadpleegd op 22/11/2011)

<http://www.rotterdam.nl/smartsite.dws?id=1007862> (geraadpleegd op 11/11/2011)

http://www.rovict.nl/downloads/DL_en_DLE_in_toetsen.pdf (geraadpleegd op 25/10/2011)

<http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl/sbo> (geraadpleegd op 11/11/2011 en 22/11/2011)

http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl/wat_is/samenwerkingsverband (geraadpleegd op 26/09/2011)

<http://taaluniversum.org/onderwijs/termen/term/886/pcl/> (geraadpleegd op 11/11/2011)

http://www.vanin.be/vanin_master/page.aspx?pid=209 (geraadpleegd op 29/10/2011)

<http://www.zwijzen.nl/web/VoorSchool/Rekenen/SlagwerkRekenen.htm>
(geraadpleegd op 29/10/2011)

<http://www.zwijzen.nl/web/VoorSchool/Rekenen/Talrijk.htm> (geraadpleegd op 29/10/2011)

Documenten:

Korf, D. (2011) *PowerPoint college 2; Maandag 12 september 2011.*

Bijlagen

- **Bijlage 1.** Printversie van de enquêtes
- **Bijlage 2.** Brief aan de heer V. M. (voorzitter college van Bestuur Stichting)
- **Bijlage 3.** Brief aan alle directeurs binnen de Stichting
- **Bijlage 4.** Introductiebrief met instructie en link naar de enquête aan alle groepsleerkrachten van groep 5 en 6 binnen de Stichting
- **Bijlage 5.** Herinneringsbrief aan groepsleerkrachten van groep 5 en 6 om de enquête in te vullen
- **Bijlage 6.** Brief aan groepsleerkrachten van groep 5 en 6 om enkele vragen uit de enquête opnieuw in te vullen
- **Bijlage 7.** Printversie van de resultaten van de enquêtes
- **Bijlage 8.** Antwoorden van groepsleerkrachten van groep 5 en 6 op het opnieuw invullen van enkele vragen uit de enquête

Bijlage 1. Printversie van de enquêtes

Enquête voor de groepsleerkracht van groep 5

Geachte groepsleerkracht van groep 5,

Fijn dat u deel wilt nemen aan dit onderzoek.

In deze enquête worden o.a. vragen gesteld over de rekenmethode die u hanteert en hoe u deze inzet bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen; hulpmiddelen die gebruikt worden bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen; de wijze van begeleiding van leerlingen van groep 3 en 4 met een lage C/D/E-score voor rekenen (dit dient in overleg met de groepsleerkrachten van groep 3 en 4 te worden ingevuld) en tenslotte welke knelpunten u ondervindt wanneer u werkt met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Veel succes bij het invullen van de enquête!

Met vriendelijke groet,
Margaretha Munneke
(student Chr. Pabo, leerjaar 4, Stenden Hogeschool te Emmen)

1) Uit hoeveel leerlingen bestaat groep 5?
(*numeriek hokje*)

2) Hoeveel leerlingen in groep 5 hebben een lage C/D/E-score voor rekenen?
(*numeriek hokje*)

3) *In vraag 3, 4 en 5 komen stellingen naar voren. Vink steeds aan wat van toepassing is.*

Er wordt in groep 5 gewerkt met groepsplannen voor rekenen.

- ☐ Ja
☐ Nee

4) Het klassenmanagement in groep 5 is afgestemd op het begeleiden van leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Onder klassenmanagement wordt het volgende verstaan: er zijn afspraken gemaakt m.b.t. de organisatie in de klas. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan het werken met gedifferentieerde instructie, een stoplicht of blokjes, maar ook aan tijdsaspecten e.d.

- ☐ Ja
- ☐ Nee

5) Ik heb over het algemeen voldoende tijd om leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in de klas te begeleiden.

In welke mate past dit bij u?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4

1 = helemaal niet mee eens

4 = helemaal mee eens

6) Op welke manier is het klassenmanagement in groep 5 afgestemd op leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen?

(open vraag met maximaal 10 regels om in te vullen)

7) Neem uit de categorie 'leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen' de leerling die bovenaan op de lijst staat en de leerling die onderaan op de lijst staat.

U heeft nu 2 leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen geselecteerd. De volgende vragen in deze enquête zijn voornamelijk van toepassing op deze 2 leerlingen.

De volgende vragen gaan over de rekenmethode die u hanteert en op welke manier deze bij deze 2 geselecteerde leerlingen met een lage C/D/E-score wordt ingezet. Vink aan wat van toepassing is.

Welke rekenmethode gebruikt u?

- ☐ Alles telt
- ☐ Kompas
- ☐ Pluspunt
- ☐ Rekenrijk
- ☐ Rekensprong
- ☐ Reken zeker
- ☐ Talrijk
- ☐ Wereld in getallen
- ☐ Wizwijs
- ☐ andere

8) Hoe wordt de rekenmethode ingezet bij de leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen?

(U mag meerdere antwoorden aanvinken.)

- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen dezelfde instructie als de leerlingen met een gemiddelde/hogere Cito-score voor rekenen.
- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen dagelijks tijdens rekenen een individuele uitleg.
- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen ..X.. keer per week tijdens rekenen een individuele uitleg.
- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen dagelijks tijdens rekenen uitleg met een groepje kinderen die ook een lage C/D/E-score hebben voor rekenen.
- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen ..X.. keer per week tijdens rekenen uitleg met een groepje kinderen die ook een lage C/D/E-score hebben voor rekenen.
- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen maken dezelfde leerstof (evenveel opdrachten) als leerlingen met een gemiddelde/hogere Cito-score voor rekenen.
- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen maken dezelfde leerstof, maar mogen minder opdrachten maken/mogen soms opdrachten overslaan.
- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score rekenen op het niveau van een jaar lager, dus ze rekenen uit boeken van groep 4.
- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen rekenen op een ander niveau, vanuit een andere methode. (vb: maatwerk)
- ☐ andere

9) *De volgende vraag gaat over hulpmiddelen die worden ingezet bij kinderen met een lage C/D/E-score voor rekenen, om het rekenen te vergemakkelijken.*

Onder hulpmiddelen wordt het volgende verstaan: materialen die leerlingen helpen om op een concrete manier inzicht te krijgen in rekenen. Hierbij kan gedacht worden aan materialen in spelvorm, zoals 'verliefde harten', maar er kan ook aan algemene materialen worden gedacht, zoals MAB-materiaal of een getallenlijn.

Welke hulpmiddelen worden ingezet bij de 2 geselecteerde leerlingen van groep 5 met een lage C/D/E-score voor rekenen?

(U mag meerdere antwoorden aanvinken.)

- ☐ MAB-materiaal
- ☐ Getallenlijn
- ☐ Briefgeld en munten
- ☐ Rekenmachine
- ☐ Rekenrek/telraam

- ☐ Honderdveld
- ☐ Methodegebonden software
- ☐ Niet-methodegebonden software
- ☐ Educatieve spelvormen
- ☐ andere

10) *De volgende vragen gaan voornamelijk over de 2 leerlingen die geselecteerd zijn. Het gaat namelijk over hoe de overdracht is gegaan en wat er de afgelopen 2 jaar, dus in groep 3 en 4, is gedaan aan de lage C/D/E-scores voor rekenen van de desbetreffende leerlingen.*

Hoe verloopt de overdracht over het algemeen, wanneer leerlingen overgaan en ze hebben een achterstand/onvoldoende voor een bepaald vakgebied (in dit geval voor rekenen)?

(open vraag met maximaal 10 regels om in te vullen)

11) Welke Cito-score behaalden de 2 geselecteerde leerlingen in groep 3 op de Middentoets Rekenen, dus 2 jaar geleden?

(U mag 2 antwoorden aanvinken, in beide kolommen 1, omdat het over 2 leerlingen gaat).

	Leerling 1	Leerling 2
A-score	☐	☐
B-score	☐	☐
Hoge C-score	☐	☐
Lage C-score	☐	☐
D-score	☐	☐
E-score	☐	☐

12) Wat is er in de afgelopen 2 jaar (dus in groep 3 en 4) gedaan aan de lage C/D/E-scores van de 2 geselecteerde leerlingen, voor het vak rekenen?

(Deze vraag dient in te worden gevuld door de groepsleerkrachten van groep 3 en 4. Er mogen meerdere antwoorden worden aangevinkt).

- ☐ De desbetreffende leerlingen kregen extra instructie door groepsleerkrachten in de klas.
- ☐ De desbetreffende leerlingen kregen hulp van medeleerlingen uit de klas.
- ☐ De desbetreffende leerlingen kregen hulpmiddelen die ze zelf konden toepassen tijdens het rekenen.

- ☐ De desbetreffende leerlingen kregen (extra) huiswerk mee om thuis ook te oefenen.
- ☐ De desbetreffende leerlingen kregen RT buiten de klas.
- ☐ De desbetreffende leerlingen kregen een eigen leerlijn voor rekenen.
- ☐ Er is niets aan gedaan, de desbetreffende leerlingen werden hetzelfde benaderd als leerlingen met een gemiddelde/hogere Cito-score.
- ☐ andere

13) Welke Cito-score hebben de 2 geselecteerde leerlingen op dit moment, dus in groep 5?

(U mag 2 antwoorden aanvinken, in beide kolommen 1, omdat het over 2 leerlingen gaat).

	Leerling 1	Leerling 2
Lage C-score	☐	☐
D-score	☐	☐
E-score	☐	☐

14) *De volgende vraag gaat over de knelpunten die u ondervindt, tijdens het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen. Deze vraag is gebaseerd op de 2 leerlingen die geselecteerd zijn.*

Welke knelpunten ondervindt u, als leerkracht van groep 5, met het werken met kinderen met een lage C/D/E-score voor rekenen?

(open vraag met maximaal 10 regels om in te vullen)

15) *Hierbij bent u alweer bijna aan het einde van het schriftelijke interview gekomen. Daarom gaat de laatste vraag over eventuele toevoegingen van uw kant, met betrekking tot dit onderzoek.*

Zijn er nog zaken die van belang zijn voor dit onderzoek die u graag wilt benoemen?
(open vraag met maximaal 10 regels om in te vullen)

Enquête voor de groepsleerkracht van groep 6

Geachte groepsleerkracht van groep 6,

Fijn dat u deel wilt nemen aan dit onderzoek.

In deze enquête worden o.a. vragen gesteld over de rekenmethode die u hanteert en hoe u deze inzet bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen; hulpmiddelen die gebruikt worden bij leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen; de wijze van begeleiding van leerlingen van groep 4 en 5 met een lage C/D/E-score voor rekenen (dit dient in overleg met de groepsleerkrachten van groep 4 en 5 te worden ingevuld) en tenslotte welke knelpunten u ondervindt wanneer u werkt met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Veel succes bij het invullen van de enquête!

Met vriendelijke groet,
Margaretha Munneke
(student Chr. Pabo, leerjaar 4, Stenden Hogeschool te Emmen)

1) Uit hoeveel leerlingen bestaat groep 6?
(*numeriek hokje*)

2) Hoeveel leerlingen in groep 6 hebben een lage C/D/E-score voor rekenen?
(*numeriek hokje*)

3) *In vraag 3, 4 en 5 komen stellingen naar voren. Vink steeds aan wat van toepassing is.*

Er wordt in groep 6 gewerkt met groepsplannen voor rekenen.

- ☐ Ja
- ☐ Nee

4) Het klassenmanagement in groep 6 is afgestemd op het begeleiden van leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen.

Onder klassenmanagement wordt het volgende verstaan: er zijn afspraken gemaakt m.b.t. de organisatie in de klas. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan het werken met differentieerde instructie, een stoplicht of blokjes, maar ook aan tijdsaspecten e.d.

- ☐ Ja
- ☐ Nee

5) Ik heb over het algemeen voldoende tijd om leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in de klas te begeleiden.

In welke mate past dit bij u?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

1 = helemaal niet mee eens

4 = helemaal mee eens

6) Op welke manier is het klassenmanagement in groep 6 afgestemd op leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen?

(open vraag met maximaal 10 regels om in te vullen)

7) Neem uit de categorie 'leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen' de leerling die bovenaan op de lijst staat en de leerling die onderaan op de lijst staat.

U heeft nu 2 leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen geselecteerd. De volgende vragen in deze enquête zijn voornamelijk van toepassing op deze 2 leerlingen.

De volgende vragen gaan over de rekenmethode die u hanteert en op welke manier deze bij deze 2 geselecteerde leerlingen met een lage C/D/E-score wordt ingezet. Vink aan wat van toepassing is.

Welke rekenmethode gebruikt u?

- ☐ Alles telt
- ☐ Kompas
- ☐ Pluspunt
- ☐ Rekenrijk
- ☐ Rekensprong
- ☐ Reken zeker
- ☐ Talrijk
- ☐ Wereld in getallen
- ☐ Wizwijs
- ☐ andere

8) Hoe wordt de rekenmethode ingezet bij de leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen?

(U mag meerdere antwoorden aanvinken.)

☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen dezelfde instructie als de leerlingen met een gemiddelde/hogere Cito-score voor rekenen.

- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen dagelijks tijdens rekenen een individuele uitleg.
- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen ..X.. keer per week tijdens rekenen een individuele uitleg.
- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen dagelijks tijdens rekenen uitleg met een groepje kinderen die ook een lage C/D/E-score hebben voor rekenen.
- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen ..X.. keer per week tijdens rekenen uitleg met een groepje kinderen die ook een lage C/D/E-score hebben voor rekenen.
- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen maken dezelfde leerstof (evenveel opdrachten) als leerlingen met een gemiddelde/hogere Cito-score voor rekenen.
- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen maken dezelfde leerstof, maar mogen minder opdrachten maken/mogen soms opdrachten overslaan.
- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score rekenen op het niveau van een jaar lager, dus ze rekenen uit boeken van groep 5.
- ☐ De leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen rekenen op een ander niveau, vanuit een andere methode. (vb: maatwerk)
- ☐ andere

9) *De volgende vraag gaat over hulpmiddelen die worden ingezet bij kinderen met een lage C/D/E-score voor rekenen, om het rekenen te vergemakkelijken.*

Onder hulpmiddelen wordt het volgende verstaan: materialen die leerlingen helpen om op een concrete manier inzicht te krijgen in rekenen. Hierbij kan gedacht worden aan materialen in spelvorm, zoals 'verliefde harten', maar er kan ook aan algemene materialen worden gedacht, zoals MAB-materiaal of een getallenlijn.

Welke hulpmiddelen worden ingezet bij de 2 geselecteerde leerlingen van groep 5 met een lage C/D/E-score voor rekenen?
(U mag meerdere antwoorden aanvinken.)

- ☐ MAB-materiaal
- ☐ Getallenlijn
- ☐ Briefgeld en munten
- ☐ Rekenmachine
- ☐ Rekenrek/telraam
- ☐ Honderdveld
- ☐ Methode gebonden software
- ☐ Niet-methode gebonden software

- ☐ Educatieve spelvormen
- ☐ andere

10) *De volgende vragen gaan voornamelijk over de 2 leerlingen die geselecteerd zijn. Het gaat namelijk over hoe de overdracht is gegaan en wat er de afgelopen 2 jaar, dus in groep 4 en 5, is gedaan aan de lage C/D/E-scores voor rekenen van de desbetreffende leerlingen.*

Hoe verloopt de overdracht over het algemeen, wanneer leerlingen overgaan en ze hebben een achterstand/onvoldoende voor een bepaald vakgebied (in dit geval voor rekenen)?

(open vraag met maximaal 10 regels om in te vullen)

11) Welke Cito-score behaalden de 2 geselecteerde leerlingen in groep 4 op de Middentoets Rekenen, dus 2 jaar geleden?

(U mag 2 antwoorden aanvinken, in beide kolommen 1, omdat het over 2 leerlingen gaat).

	Leerling 1	Leerling 2
A-score	☐	☐
B-score	☐	☐
Hoge C-score	☐	☐
Lage C-score	☐	☐
D-score	☐	☐
E-score	☐	☐

12) Wat is er in de afgelopen 2 jaar (dus in groep 4 en 5) gedaan aan de lage C/D/E-score van de 2 geselecteerde leerlingen, voor het vak rekenen?

(Deze vraag dient in te worden gevuld door de groepsleerkrachten van groep 4 en 5. Er mogen meerdere antwoorden worden aangevinkt).

- ☐ De desbetreffende leerlingen kregen extra instructie door groepsleerkrachten in de klas.
- ☐ De desbetreffende leerlingen kregen hulp van medeleerlingen uit de klas.
- ☐ De desbetreffende leerlingen kregen hulpmiddelen die ze zelf konden toepassen tijdens het rekenen.
- ☐ De desbetreffende leerlingen kregen (extra) huiswerk mee om thuis ook te oefenen.
- ☐ De desbetreffende leerlingen kregen RT buiten de klas.
- ☐ De desbetreffende leerlingen kregen een eigen leerlijn voor rekenen.

- ☐ Er is niets aan gedaan, de desbetreffende leerlingen werden hetzelfde benaderd als leerlingen met een gemiddelde/hogere Cito-score.
- ☐ andere

13) Welke Cito-score hebben de 2 geselecteerde leerlingen op dit moment, dus in groep 6?

(U mag 2 antwoorden aanvinken, in beide kolommen 1, omdat het over 2 leerlingen gaat).

	Leerling 1	Leerling 2
Lage C-score	☐	☐
D-score	☐	☐
E-score	☐	☐

14) *De volgende vraag gaat over de knelpunten die u ondervindt, tijdens het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen. Deze vraag is gebaseerd op de 2 leerlingen die geselecteerd zijn.*

Welke knelpunten ondervindt u, als leerkracht van groep 6, met het werken met kinderen met een lage C/D/E-score voor rekenen?
(open vraag met maximaal 10 regels om in te vullen)

15) *Hierbij bent u alweer bijna aan het einde van het schriftelijke interview gekomen. Daarom gaat de laatste vraag over eventuele toevoegingen van uw kant, met betrekking tot dit onderzoek.*

Zijn er nog zaken die van belang zijn voor dit onderzoek die u graag wilt benoemen?
(open vraag met maximaal 10 regels om in te vullen)

Bijlage 2. Brief aan de heer V. M. (voorzitter college van Bestuur Stichting)

Geachte heer V. M.,

Mijn naam is Margaretha Munneke. Ik studeer aan Stenden Hogeschool Emmen; opleiding Christelijke Pabo.

Ik zit in het vierde jaar van Pabo en dit schooljaar staat in het teken van mijn scriptie en LIO-stage. Mijn LIO-stage mag ik op School te M. lopen.

Voorafgaande aan mijn LIO-stage begin ik met mijn scriptie. Mijn onderwerp is 'de adequate begeleiding van groepsleerkrachten (van groep 5 en 6) aan leerlingen met een lage C/D/E-score voor het vak rekenen, volgens Cito'. Uit dit onderwerp vloeit, zoals gebruikelijk, een theoriedeel en een praktijkdeel voort. Het theoriedeel beantwoord ik aan de hand van literatuurstudie. Het praktijkdeel zou ik graag willen beantwoorden door een enquête onder groepsleerkrachten van groep 5 en 6 te houden. Om betrouwbare resultaten te verkrijgen, is het van belang om voldoende respondenten te benaderen. Daarom zou ik graag alle groepsleerkrachten van groep 5 en 6 binnen de Stichting een schriftelijke enquête willen sturen. Ik zou dus graag alle 20 scholen binnen de Stichting willen vragen mee te doen aan mijn onderzoek. Voordat ik dit mag/kan doen, wil ik u eerst om toestemming vragen.

Zou ik alle scholen binnen de Stichting mogen benaderen of ze mee willen doen aan mijn onderzoek? Wanneer u dit toestaat, zou ik alle scholen kunnen bellen of ze mee willen werken, om vervolgens alle groepsleerkrachten van groep 5 en 6 een e-mail te sturen, met een introductiebrief met instructie en een link naar een website waarop de enquête ingevuld kan worden. In de enquête worden vragen gesteld over welke methode er wordt gehanteerd en op welke manier deze bij leerlingen met een onvoldoende voor rekenen wordt ingezet, welke hulpmiddelen de groepsleerkrachten bij deze leerlingen gebruiken, hoe de overdracht verloopt wanneer een leerling overgaat, of elke groepsleerkracht 2 willekeurige leerlingen (anoniem!) uit de klas wil selecteren en van deze leerlingen de Cito-scores van nu (groep 5 of 6) en de Cito-score van 2 jaar geleden (groep 3 of 4) wil opzoeken, om vervolgens na te gaan hoe de desbetreffende leerlingen de afgelopen 2 jaar zijn geholpen en in hoeverre de leerlingen een vooruitgang hebben geboekt. De enquête zal volledig anoniem zijn. Ik zal niet weten welke school welke antwoorden geeft.

Mijn vraag is dus: Kan u instemmen met mijn verzoek om groepsleerkrachten van groep 5 en 6 binnen de hele vereniging schriftelijk te interviewen?

Graag hoor ik zo spoedig mogelijk van u,

Met vriendelijk groet,
Margaretha Munneke

Bijlage 3. Brief aan alle directeuren binnen de Stichting

Geachte directeuren,

Mijn naam is Margaretha Munneke. Ik studeer aan Stenden Hogeschool Emmen; opleiding Christelijke Pabo. Ik zit in het vierde jaar van Pabo en dit schooljaar staat in het teken van mijn scriptie en LIO-stage. Mijn LIO-stage mag ik op School te M. lopen.

Voorafgaande aan mijn LIO-stage begin ik met mijn scriptie. Mijn onderwerp is 'de adequate begeleiding van groepsleerkrachten (van groep 5 en 6) aan leerlingen met een lage C/D/E-score voor het vak rekenen, volgens Cito'. Uit dit onderwerp vloeit, zoals gebruikelijk, een theoriedeel en een praktijkdeel voort. Het theoriedeel beantwoord ik aan de hand van literatuurstudie. Het praktijkdeel zou ik graag willen beantwoorden door een enquête onder groepsleerkrachten van groep 5 en 6 te houden. Om betrouwbare resultaten te verkrijgen, is het van belang om voldoende respondenten te benaderen. Om dit te kunnen bereiken, zou ik graag alle groepsleerkrachten van groep 5 en 6 binnen de Stichting een schriftelijke enquête willen sturen. Daarom wil ik u vragen of de groepsleerkrachten van groep 5 en 6 van uw school bereid zijn om mee te doen aan het onderzoek.

Wanneer u dit toestaat, kan ik de groepsleerkrachten van groep 5 en 6 van uw school een e-mail sturen, met een introductiebrief met instructie en een link naar de website waarop de enquête ingevuld kan worden. In de enquête worden o.a. vragen gesteld over welke methode er wordt gehanteerd en op welke manier deze bij leerlingen met een onvoldoende voor rekenen wordt ingezet, welke hulpmiddelen de groepsleerkrachten bij deze leerlingen gebruiken, hoe de overdracht verloopt wanneer een leerling overgaat, of elke groepsleerkracht 2 willekeurige leerlingen (anoniem!) uit de klas wil selecteren en van deze leerlingen de Cito-scores van nu (groep 5 of 6) en de Cito-score van 2 jaar geleden (groep 3 of 4) wil opzoeken, om vervolgens na te gaan hoe de desbetreffende leerlingen de afgelopen 2 jaar zijn geholpen en in hoeverre de leerlingen een vooruitgang hebben geboekt. De enquête zal volledig anoniem zijn. Ik zal niet weten welke school welke antwoorden geeft.

Mijn vraag is dus: Zou u kunnen instemmen met mijn verzoek om de groepsleerkrachten van groep 5 en 6 van uw school schriftelijk te interviewen? Zo ja, zou ik dan de e-mailadressen van de groepsleerkrachten van groep 5 en 6 kunnen krijgen?

Graag hoor ik zo spoedig mogelijk van u,

Met vriendelijk groet,
Margaretha Munneke

Bijlage 4. Introductiebrief met instructie en link naar de enquête aan alle groepsleerkrachten van groep 5 en 6 binnen de Stichting

Geachte groepsleerkrachten van groep 5 en/of 6,

Er is te kennen gegeven dat u bereid bent mee te doen aan mijn onderzoek over de adequate leerkrachtbegeleiding t.a.v. leerlingen uit groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score, volgens Cito, voor het vak rekenen. Deze (introductie)brief is bedoeld om u te informeren over het doel van het onderzoek en u te instrueren m.b.t. het invullen van de enquête.

Zoals u waarschijnlijk al weet, zou ik graag in kaart willen brengen op welke wijze groepsleerkrachten binnen de Stichting begeleiding bieden en hebben geboden aan leerlingen van groep 5 en 6 met een lage C/D/E-score (onvoldoende) voor rekenen. Om dit te bereiken, heb ik ervoor gekozen om iedere groepsleerkracht van groep 5 en 6 van elke school binnen de Stichting te benaderen om mee te doen aan het onderzoek; op deze manier zijn er gemiddeld genomen 2 respondenten per school. Daarom zou ik u graag willen verzoeken de enquête in te vullen. In de enquête komen namelijk o.a. onderwerpen als methodegebruik en het hanteren van hulpmiddelen aan de orde. Daarnaast is het de bedoeling dat u als groepsleerkracht van groep 5 en/of 6 twee leerlingen uit uw groep selecteert met een lage C/D/E-score voor rekenen, om vervolgens te kijken welke Cito-score deze leerlingen 2 jaar geleden hadden (dus in groep 3 of 4) en welke Cito-score de leerlingen nu (in groep 5 of 6) hebben. Dit wordt in de enquête zelf verder uitgelegd. Door beide Cito-scores naast elkaar te leggen, kan er gekeken worden in hoeverre de desbetreffende leerlingen vooruitgang hebben geboekt in een periode van 2 schooljaren. Hierbij wordt verder niet nadrukkelijk naar oorzaak-gevolgrelaties gekeken. Het gaat puur om globaal vast te kunnen stellen of leerlingen vooruit gaan, wanneer ze extra begeleiding van groepsleerkrachten krijgen. Voor mijn onderzoek is het daarom voornamelijk van belang te weten welke begeleiding deze leerlingen de afgelopen 2 jaar hebben gehad.

De enquête is voor de groepsleerkracht van groep 5 te vinden op <http://www.enquetemaken.be/toonenquete.php?id=86723> en voor de groepsleerkracht van groep 6 te vinden op <http://www.enquetemaken.be/toonenquete.php?id=86760>. Wanneer u deze link aanklikt of kopieert en plakt in een internetvenster, verschijnt de enquête al. Wanneer u een combinatieklas heeft (groep 5 en 6), wil ik u graag verzoeken beide enquêtes in te vullen, i.v.m. nauwkeurige analyse van gegevens en het werven van voldoende respondenten. Om de anonimiteit van alle scholen binnen de Stichting te waarborgen en de betrouwbaarheid van mijn onderzoek te vergroten, is er gekozen voor het invullen van de enquêtes via internet. Er worden in de enquête 15 vragen gesteld. Deze vragen variëren van voornamelijk gesloten vragen, tot enkele open vragen. Bij elke vraag staat duidelijk aangegeven of u één of meerdere antwoorden mag aanvinken. Alle vragen dienen alleen door u te worden ingevuld, m.u.v. vraag 12. Vraag 12 gaat namelijk over hoe de twee leerlingen die u geselecteerd hebt,

door de groepsleerkrachten van groep 3 en 4 of groep 4 en 5 (de afgelopen 2 schooljaren) zijn begeleid. Deze vraag dient u dus in overleg met de groepsleerkrachten van groep 3 en 4 of 4 en 5 in te vullen. Het invullen van de enquête vraagt ongeveer 15 minuten van uw tijd. Het is daarbij mogelijk om tijdens het invullen van de enquête even te stoppen, de gegevens op te slaan om vervolgens op een later tijdstip de enquête weer te hervatten. Over het algemeen spreekt het invullen van de enquête verder voor zich. Elke vraag is namelijk voorzien van een duidelijke instructie. Tenslotte krijgt u de kans om aan het eind van de enquête (vraag 15) zelf nog benoemenswaardigheden m.b.t. het onderzoek te beschrijven.

Belangrijk: U heeft de mogelijkheid de enquête t/m donderdag 17/11/2011 in te vullen.

Wanneer u nog vragen heeft m.b.t. het invullen van de enquête of wanneer u nog meer informatie wilt over mijn onderzoek, mag u gerust contact met mij opnemen.

Ik wil u alvast veel succes wensen bij het invullen van de enquête en ik zie de resultaten graag tegemoet!

Met vriendelijke groet,
Margaretha Munneke

Bijlage 5. Herinneringsbrief aan groepsleerkrachten van groep 5 en 6 om de enquête in te vullen

Geachte groepsleerkrachten van groep 5 en 6,

Fijn om te zien dat veel groepsleerkrachten de enquête al hebben ingevuld. Hiervoor wil ik u hartelijk bedanken! Daar ben ik ontzettend blij mee.

Wanneer u de enquête nog niet hebt ingevuld, wil ik u graag verzoeken dit alsnog even te doen. Ik heb er uiteraard alle begrip voor dat u het druk heeft, maar ik zou het ontzettend kunnen waarderen als u 15 minuten van uw tijd wilt/kunt besteden aan het invullen van de enquête. Om de betrouwbaarheid van mijn onderzoek te verhogen, is namelijk zoveel mogelijk respons gewenst. **De enquête kunt u invullen t/m donderdag 17/11/2011 (0.00 uur).** Hierna wordt de enquête gedeactiveerd en worden de resultaten verwerkt.

De link naar de enquête voor de groepsleerkracht van groep 5:

<http://www.enquetemaken.be/toonenquete.php?id=86723>

De link naar de enquête voor de groepsleerkracht van groep 6:

<http://www.enquetemaken.be/toonenquete.php?id=86760>

Ik hoop op uw medewerking!

Met vriendelijke groet,
Margaretha Munneke.

Bijlage 6. Brief aan groepsleerkrachten van groep 5 en 6 om enkele vragen uit de enquête opnieuw in te vullen

Geachte groepsleerkrachten van groep 5 en/of 6,

Allereerst bedankt voor het invullen van de enquête!

Ik heb gemerkt dat het lastig was om vraag 11 en 13 in te vullen (over de Cito-scores), met tot gevolg dat ik uit deze resultaten ook lastig een betrouwbare conclusie kan trekken. Daarom wil ik u verzoeken om per e-mail nog even antwoord te geven op beide vragen.

Voor de groepsleerkracht van groep 5:

Neem uit de categorie 'leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen' de leerling die bovenaan op de lijst staat en de leerling die onderaan op de lijst staat.

U heeft nu 2 leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen geselecteerd. De volgende vragen in deze enquête zijn voornamelijk van toepassing op deze 2 leerlingen.

Vraag 11: Welke Cito-score behaalden de 2 geselecteerde leerlingen in groep 3 op de Middentoets Rekenen, dus 2 jaar geleden?

(u mag kiezen uit: A-score, B-score, hoge C-score, lage C-score, D-score, E-score)

Leerling 1:

Leerling 2:

Vraag 13: Welke Cito-score hebben de 2 geselecteerde leerlingen op dit moment, dus in groep 5? (score op de laatst gemaakte Cito-toets voor rekenen)

(u mag kiezen uit: lage C-score, D-score, E-score)

Leerling 1:

Leerling 2:

Voor de groepsleerkracht van groep 6:

Neem uit de categorie 'leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen' de leerling die bovenaan op de lijst staat en de leerling die onderaan op de lijst staat.

U heeft nu 2 leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen geselecteerd. De volgende vragen in deze enquête zijn voornamelijk van toepassing op deze 2 leerlingen.

Vraag 11: Welke Cito-score behaalden de 2 geselecteerde leerlingen in groep 4 op de Middentoets Rekenen, dus 2 jaar geleden?

(u mag kiezen uit: A-score, B-score, hoge C-score, lage C-score, D-score, E-score)

Leerling 1:

Leerling 2:

Vraag 13: Welke Cito-score hebben de 2 geselecteerde leerlingen op dit moment, dus in groep 6? (score op de laatst gemaakte Cito-toets voor rekenen)
(u mag kiezen uit: lage C-score, D-score, E-score)

Leerling 1:

Leerling 2:

Zou u bij het invullen van beide vragen even willen aangeven of u groepsleerkracht van groep 5 of 6 bent?

Graag hoor ik z.s.m. van u!

Met vriendelijke groet,
Margaretha Munneke.

Bijlage 7. Printversie van de resultaten van de enquêtes

Resultaten van de enquête voor de groepsleerkracht van groep 5

In totaal legden **19** mensen deze enquête af.

Statistieken voor vraag 1 : Uit hoeveel leerlingen bestaat groep 5?

Gemiddelde waarde: 23.53

Variantie: 2.46

Statistieken voor vraag 2 : Hoeveel leerlingen in groep 5 hebben een lage C/D/E-score voor rekenen?

Gemiddelde waarde: 5.89

Variantie: 0.20

Statistieken voor vraag 3 : In vraag 3, 4 en 5 komen stellingen naar voren. Vink steeds aan wat van toepassing is. Er wordt in groep 5 gewerkt met groepsplannen voor rekenen.

1	Ja	100.00%
2	Nee	0.00%

Statistieken voor vraag 4 : Het klassenmanagement in groep 5 is afgestemd op het begeleiden van leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen. Onder klassenmanagement wordt het volgende verstaan: er zijn afspraken gemaakt m.b.t. de organisatie in de klas. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan het werken met gedifferentieerde instructie, een stoplicht of blokjes, maar ook aan tijdsaspecten e.d.

1	Ja	100.00%
2	Nee	0.00%

Statistieken voor vraag 5 : Ik heb over het algemeen voldoende tijd om leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in de klas te begeleiden. In welke mate past dit bij u?

Gemiddelde waarde: 3.89

Variantie: 0.09

Statistieken voor vraag 6 : Op welke manier is het klassenmanagement in groep 5 afgestemd op leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen?

Deze antwoorden werden gegeven:

Na de klassikale instructie krijgen deze kinderen herhaalde instructie. Dit staat ook genoteerd in het overzicht zorgverbreding.

Na de klassikale instructie krijgen deze kinderen herhaalde instructie. Dit staat ook genoteerd in het overzicht zorgverbreding.

Na de klassikale instructie krijgen deze kinderen herhaalde instructie. Dit staat ook genoteerd in het overzicht zorgverbreding.

Na de klassikale instructie krijgen deze kinderen herhaalde instructie. Dit staat ook

genoteerd in het overzicht zorgverbreding.

Na de klassikale instructie krijgen deze kinderen herhaalde instructie. Dit staat ook genoteerd in het overzicht zorgverbreding.

Na de klassikale instructie krijgen deze kinderen herhaalde instructie. Dit staat ook genoteerd in het overzicht zorgverbreding.

Na de klassikale instructie krijgen deze kinderen herhaalde instructie. Dit staat ook genoteerd in het overzicht zorgverbreding.

Na de klassikale instructie krijgen deze kinderen herhaalde instructie. Dit staat ook genoteerd in het overzicht zorgverbreding.

Na de klassikale instructie krijgen deze kinderen herhaalde instructie. Dit staat ook genoteerd in het overzicht zorgverbreding.

Na de klassikale instructie krijgen deze kinderen herhaalde instructie. Dit staat ook genoteerd in het overzicht zorgverbreding.

Na de klassikale instructie krijgen deze kinderen herhaalde instructie. Dit staat ook genoteerd in het overzicht zorgverbreding.

Na de klassikale instructie krijgen deze kinderen herhaalde instructie. Dit staat ook genoteerd in het overzicht zorgverbreding.

Na de klassikale instructie krijgen deze kinderen herhaalde instructie. Dit staat ook genoteerd in het overzicht zorgverbreding.

Na de klassikale instructie krijgen deze kinderen herhaalde instructie. Dit staat ook genoteerd in het overzicht zorgverbreding.

Na de klassikale instructie krijgen deze kinderen herhaalde instructie. Dit staat ook genoteerd in het overzicht zorgverbreding.

Na de klassikale instructie krijgen deze kinderen herhaalde instructie. Dit staat ook genoteerd in het overzicht zorgverbreding.

Na de klassikale instructie krijgen de kinderen herhaalde instructie. Dit staat genoteerd in het lesrooster.

We werken met niveau instructiegroepen waarbij we met de hele groep starten met de instructie. De sterke leerlingen gaan al snel zelfstandig aan de slag en uiteindelijk blijven we over met de leerlingen die meer instructie nodig hebben. Dit gebeurt vaak aan de instructietafel

Eerst instructie. Daarna werken met de zorgleerlingen. 1x per week voorinstructie m.b.v. klasseassistent! Zorggroep 2x per week met klasseassistent mee...

Statistieken voor vraag 7 : Neem uit de categorie 'leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen' de leerling die bovenaan op de lijst staat en de leerling die onderaan op de lijst staat. U heeft nu 2 leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen geselecteerd. De volgende vragen in deze enquête zijn voornamelijk van toepassing op deze 2 leerlingen. De volgende vragen gaan over de rekenmethode die u hanteert en op welke manier deze bij deze 2 geselecteerde leerlingen met een lage C/D/E-score wordt ingezet. Vink aan wat van toepassing is. Welke rekenmethode gebruikt u?

1	Alles telt	0.00%
2	Kompas	0.00%
3	Pluspunt	5.26%

4	Rekenrijk	94.74%
5	Rekensprong	0.00%
6	Reken zeker	0.00%
7	Talrijk	0.00%
8	Wereld in getallen	0.00%
9	Wizwijs	0.00%

Statistieken voor vraag 8 : Hoe wordt de rekenmethode ingezet bij de leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen? (U mag meerdere antwoorden aanvinken.)

8.1	De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen dezelfde instructie als de leerlingen met een gemiddelde/hogere Cito-score voor rekenen.	89.47%
8.2	De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen dagelijks tijdens rekenen een individuele uitleg.	0.00%
8.3	De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen ..X.. keer per week tijdens rekenen een individuele uitleg.	0.00%
8.4	De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen dagelijks tijdens rekenen uitleg met een groepje kinderen die ook een lage C/D/E-score hebben voor rekenen.	94.74%
8.5	De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen ..X.. keer per week tijdens rekenen uitleg met een groepje kinderen die ook een lage C/D/E-score hebben voor rekenen.	0.00%
8.6	De leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen maken dezelfde leerstof (evenveel opdrachten) als leerlingen met een gemiddelde/hogere Cito-score voor rekenen.	0.00%
8.7	De leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen maken dezelfde leerstof, maar mogen minder opdrachten maken/mogen soms opdrachten overslaan.	100.00%
8.8	De leerlingen met een lage C/D/E-score rekenen op het niveau van een jaar lager, dus ze rekenen uit boeken van groep 4.	0.00%
8.9	De leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen rekenen op een ander niveau, vanuit een andere methode. (vb: maatwerk)	5.26%

Statistieken voor vraag 9 : De volgende vraag gaat over hulpmiddelen die worden ingezet bij kinderen met een lage C/D/E-score voor rekenen, om het rekenen te vergemakkelijken. Onder hulpmiddelen wordt het volgende verstaan: materialen die leerlingen helpen om op een concrete manier inzicht te krijgen in rekenen. Hierbij kan gedacht worden aan materialen in spelvorm, zoals 'verliefde harten', maar er kan ook aan algemene materialen worden gedacht, zoals MAB-materiaal of een getallenlijn. Welke hulpmiddelen worden ingezet bij de 2 geselecteerde leerlingen van groep 5 met een lage C/D/E-score voor rekenen? (U mag meerdere antwoorden aanvinken.)

9.1	MAB-materiaal	94.74%
9.2	Getallenlijn	100.00%
9.3	Briefgeld en munten	89.47%
9.4	Rekenmachine	0.00%
9.5	Rekenrek/telraam	0.00%
9.6	Honderdveld	89.47%
9.7	Methodegebonden software	10.53%
9.8	Niet-methodegebonden software	5.26%
9.9	Educatieve spelvormen	0.00%

Statistieken voor vraag 10 : De volgende vragen gaan voornamelijk over de 2 leerlingen die geselecteerd zijn. Het gaat namelijk over hoe de overdracht is gegaan en wat er de afgelopen 2 jaar, dus in groep 3 en 4, is gedaan aan de lage C/D/E-scores voor rekenen van de desbetreffende leerlingen. Hoe verloopt de overdracht over het algemeen, wanneer leerlingen overgaan en ze hebben een achterstand/onvoldoende voor een bepaald vakgebied (in dit geval voor rekenen)?

Deze antwoorden werden gegeven:

Leerlingen worden besproken a.d.h.v. groepsplannen. Er is per kind een analyse gemaakt zodat je direct kunt zien waar de kinderen op uitvallen.

Leerlingen worden besproken a.d.h.v. groepsplannen. Er is per kind een analyse gemaakt zodat je direct kunt zien waar de kinderen op uitvallen.

Leerlingen worden besproken a.d.h.v. groepsplannen. Er is per kind een analyse gemaakt zodat je direct kunt zien waar de kinderen op uitvallen.

Leerlingen worden besproken a.d.h.v. groepsplannen. Er is per kind een analyse gemaakt zodat je direct kunt zien waar de kinderen op uitvallen.

Leerlingen worden besproken a.d.h.v. groepsplannen. Er is per kind een analyse gemaakt zodat je direct kunt zien waar de kinderen op uitvallen.

Leerlingen worden besproken a.d.h.v. groepsplannen. Er is per kind een analyse gemaakt zodat je direct kunt zien waar de kinderen op uitvallen.

Leerlingen worden besproken a.d.h.v. groepsplannen. Er is per kind een analyse gemaakt zodat je direct kunt zien waar de kinderen op uitvallen.

Leerlingen worden besproken a.d.h.v. groepsplannen. Er is per kind een analyse gemaakt zodat je direct kunt zien waar de kinderen op uitvallen.

Leerlingen worden besproken a.d.h.v. groepsplannen. Er is per kind een analyse gemaakt zodat je direct kunt zien waar de kinderen op uitvallen.

Leerlingen worden besproken a.d.h.v. groepsplannen. Er is per kind een analyse gemaakt zodat je direct kunt zien waar de kinderen op uitvallen.

Leerlingen worden besproken a.d.h.v. groepsplannen. Er is per kind een analyse gemaakt zodat je direct kunt zien waar de kinderen op uitvallen.

Leerlingen worden besproken a.d.h.v. groepsplannen. Er is per kind een analyse gemaakt zodat je direct kunt zien waar de kinderen op uitvallen.

Leerlingen worden besproken a.d.h.v. groepsplannen. Er is per kind een analyse gemaakt zodat je direct kunt zien waar de kinderen op uitvallen.

Leerlingen worden besproken a.d.h.v. groepsplannen. Er is per kind een analyse

gemaakt zodat je direct kunt zien waar de kinderen op uitvallen.
 Leerlingen worden besproken a.d.h.v. groepsplannen. Er is per kind een analyse gemaakt zodat je direct kunt zien waar de kinderen op uitvallen.
 Leerlingen worden besproken a.d.h.v. groepsplannen. Er is per kind een analyse gemaakt zodat je direct kunt zien waar de kinderen op uitvallen.
 Tijdens de overdracht worden deze kinderen besproken. Toetsen worden geanalyseerd en deze gegevens worden genoteerd in een groepsplan.
 Via de handelingsplannen is goed te zien wat de leerling voor xtra hulp heeft ontvangen en op welke onderdelen er extra ondersteuning is geboden. daarnaast is er een mondelinge overdracht tussen de leerkrachten. Ook is de IBér op de hoogte wat er met elk kind gebeurt
 In parnassys wordt bijgehouden waar aan gewerkt is. We hebben ook nog een overdrachtsoverleg met de groepsleerkracht.

Statistieken voor vraag 11 : Welke Cito-score behaalden de 2 geselecteerde leerlingen in groep 3 op de Middentoets Rekenen, dus 2 jaar geleden? (U mag 2 antwoorden aanvinken, in beide kolommen 1, omdat het over 2 leerlingen gaat).

	1) Leerling 1	2) Leerling 2
11.1 A-score	100.00%	0.00%
11.2 B-score	100.00%	0.00%
11.3 Hoge C-score	100.00%	0.00%
11.4 Lage C-score	89.47%	10.53%
11.5 D-score	89.47%	10.53%
11.6 E-score	100.00%	0.00%

Statistieken voor vraag 12 : Wat is er in de afgelopen 2 jaar (dus in groep 3 en 4) gedaan aan de lage C/D/E-scores van de 2 geselecteerde leerlingen, voor het vak rekenen? (Deze vraag dient in te worden gevuld door de groepsleerkrachten van groep 3 en 4. Er mogen meerdere antwoorden worden aangevinkt).

12.1	De desbetreffende leerlingen kregen extra instructie door groepsleerkrachten in de klas.	100.00%
12.2	De desbetreffende leerlingen kregen hulp van medeleerlingen uit de klas.	0.00%
12.3	De desbetreffende leerlingen kregen hulpmiddelen die ze zelf konden toepassen tijdens het rekenen.	94.74%
12.4	De desbetreffende leerlingen kregen (extra) huiswerk mee om thuis ook te oefenen.	100.00%
12.5	De desbetreffende leerlingen kregen RT buiten de klas.	0.00%
12.6	De desbetreffende leerlingen kregen een eigen leerlijn voor rekenen.	0.00%
12.7	Er is niets aan gedaan, de desbetreffende leerlingen werden hetzelfde benaderd als leerlingen met een gemiddelde/hogere Cito-score.	0.00%

Statistieken voor vraag 13 : Welke Cito-score hebben de 2 geselecteerde leerlingen op dit moment, dus in groep 5? (U mag 2 antwoorden aanvinken, in beide kolommen 1, omdat het over 2 leerlingen gaat).

	1) Leerling 1	2) Leerling 2
13.1 Lage C-score	89.47%	10.53%
13.2 D-score	89.47%	10.53%
13.3 E-score	94.74%	5.26%

Statistieken voor vraag 14 : De volgende vraag gaat over de knelpunten die u ondervindt, tijdens het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen. Deze vraag is gebaseerd op de 2 leerlingen die geselecteerd zijn. Welke knelpunten ondervindt u, als leerkracht van groep 5, met het werken met kinderen met een lage C/D/E-score voor rekenen?

Deze antwoorden werden gegeven:

Dat ik soms nog meer tijd wil inroosteren voor deze kinderen maar dat dit niet haalbaar is.

Dat ik soms nog meer tijd wil inroosteren voor deze kinderen maar dat dit niet haalbaar is.

Dat ik soms nog meer tijd wil inroosteren voor deze kinderen maar dat dit niet haalbaar is.

Dat ik soms nog meer tijd wil inroosteren voor deze kinderen maar dat dit niet haalbaar is.

Dat ik soms nog meer tijd wil inroosteren voor deze kinderen maar dat dit niet haalbaar is.

Dat ik soms nog meer tijd wil inroosteren voor deze kinderen maar dat dit niet haalbaar is.

Dat ik soms nog meer tijd wil inroosteren voor deze kinderen maar dat dit niet haalbaar is.

Dat ik soms nog meer tijd wil inroosteren voor deze kinderen maar dat dit niet haalbaar is.

Dat ik soms nog meer tijd wil inroosteren voor deze kinderen maar dat dit niet haalbaar is.

Dat ik soms nog meer tijd wil inroosteren voor deze kinderen maar dat dit niet haalbaar is.

Dat ik soms nog meer tijd wil inroosteren voor deze kinderen maar dat dit niet haalbaar is.

Dat ik soms nog meer tijd wil inroosteren voor deze kinderen maar dat dit niet haalbaar is.

Dat ik soms nog meer tijd wil inroosteren voor deze kinderen maar dat dit niet haalbaar is.

Dat ik soms nog meer tijd wil inroosteren voor deze kinderen maar dat dit niet haalbaar is.

Dat ik soms nog meer tijd wil inroosteren voor deze kinderen maar dat dit niet haalbaar is.

Dat ik soms nog meer tijd wil inroosteren voor deze kinderen maar dat dit niet haalbaar is.

Te weinig tijd.

De kinderen hebben veel tijd en veel herhaling nodig om dingen te automatiseren. Dit kost veel tijd. De methodes zijn veel gericht op inzicht in het rekenen. Dit ontbreekt juist vaak bij de kinderen met lage c/d/e scores. ook daarom zijn Cito's vaak een struikelblok omdat ook daar veel van het inzicht wordt gevraagd Soms ontbreekt inzicht... Dan wil je wel meer maar zit er niet meer in. Toch moet het niveau omhoog.

Statistieken voor vraag 15 : Hierbij bent u alweer bijna aan het einde van het schriftelijke interview gekomen. Daarom gaat de laatste vraag over eventuele toevoegingen van uw kant, met betrekking tot dit onderzoek. Zijn er nog zaken die van belang zijn voor dit onderzoek die u graag wilt benoemen?

Deze antwoorden werden gegeven:

Het aanklikken bij vraag 11 en 13 gaat niet goed. Hij klikt alles aan...

Het aanklikken bij vraag 11 en 13 gaat niet goed. Hij klikt alles aan...

Het aanklikken bij vraag 11 en 13 gaat niet goed. Hij klikt alles aan...

Het aanklikken bij vraag 11 en 13 gaat niet goed. Hij klikt alles aan...

Het aanklikken bij vraag 11 en 13 gaat niet goed. Hij klikt alles aan...

Het aanklikken bij vraag 11 en 13 gaat niet goed. Hij klikt alles aan...

Het aanklikken bij vraag 11 en 13 gaat niet goed. Hij klikt alles aan...

Het aanklikken bij vraag 11 en 13 gaat niet goed. Hij klikt alles aan...

Het aanklikken bij vraag 11 en 13 gaat niet goed. Hij klikt alles aan...

Het aanklikken bij vraag 11 en 13 gaat niet goed. Hij klikt alles aan...

Het aanklikken bij vraag 11 en 13 gaat niet goed. Hij klikt alles aan...

Het aanklikken bij vraag 11 en 13 gaat niet goed. Hij klikt alles aan...

Het aanklikken bij vraag 11 en 13 gaat niet goed. Hij klikt alles aan...

Het aanklikken bij vraag 11 en 13 gaat niet goed. Hij klikt alles aan...

Het aanklikken bij vraag 11 en 13 gaat niet goed. Hij klikt alles aan...

Het aanklikken bij vraag 11 en 13 gaat niet goed. Hij klikt alles aan...

Bij vraag 13 en 11 gaat het aanklikken niet goed.

nee

Zorg is erg belangrijk. Maar eerst een goed werkklimaat en zelfstandigheid in de groep is gewenst. Bovendien moet je alles goed plannen!

Opdracht 11 deed een beetje raar!

Resultaten van de enquête voor de groepsleerkracht van groep 6

In totaal legden **2** mensen deze enquête af.

Statistieken voor vraag 1 : Uit hoeveel leerlingen bestaat groep 6?

Gemiddelde waarde: 20.00

Variantie: 100.00

Statistieken voor vraag 2 : Hoeveel leerlingen in groep 6 hebben een lage C/D/E-score voor rekenen?

Gemiddelde waarde: 4.50

Variantie: 6.25

Statistieken voor vraag 3 : In vraag 3, 4 en 5 komen stellingen naar voren. Vink steeds aan wat van toepassing is. Er wordt in groep 6 gewerkt met groepsplannen voor rekenen.

1	Ja	50.00%
2	Nee	50.00%

Statistieken voor vraag 4 : Het klassenmanagement in groep 6 is afgestemd op het begeleiden van leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen. Onder klassenmanagement wordt het volgende verstaan: er zijn afspraken gemaakt m.b.t. de organisatie in de klas. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan het werken met differentieerde instructie, een stoplicht of blokjes, maar ook aan tijdsaspecten e.d.

1	Ja	100.00%
2	Nee	0.00%

Statistieken voor vraag 5 : Ik heb over het algemeen voldoende tijd om leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen in de klas te begeleiden. In welke mate past dit bij u?

Gemiddelde waarde: 3.00

Variantie: 0.00

Statistieken voor vraag 6 : Op welke manier is het klassenmanagement in groep 6 afgestemd op leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen?

Deze antwoorden werden gegeven:

- Door gebruik te maken van de DIM is er voldoende tijd voor verl. instr.
- Er wordt gebruik gemaakt van het stoplicht en de blokjes (vraagteken).
- Aan het begin van de dag maak ik tijd voor een kwartiertje pré-instructie rekenen aan een deel v/d zorglIn. Per wk komt de zorglIn 2x aan bod voor dit pré-instructiemoment. gediff.instructie en hulpblokjes/stoplicht

Statistieken voor vraag 7 : Neem uit de categorie 'leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen' de leerling die bovenaan op de lijst staat en de leerling die onderaan op de lijst staat. U heeft nu 2 leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen geselecteerd. De volgende vragen in deze enquête zijn voornamelijk van toepassing op deze 2 leerlingen. De volgende vragen gaan over de rekenmethode die u hanteert en op welke manier deze bij deze 2 geselecteerde leerlingen met een lage C/D/E-score wordt ingezet. Vink aan wat van toepassing is. Welke rekenmethode gebruikt u?

1	Alles telt	50.00%
2	Kompas	0.00%
3	Pluspunt	0.00%
4	Rekenrijk	0.00%

5	Rekensprong	0.00%
6	Reken zeker	50.00%
7	Talrijk	0.00%
8	Wereld in getallen	0.00%
9	Wizwijs	0.00%

Statistieken voor vraag 8 : Hoe wordt de rekenmethode ingezet bij de leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen? (U mag meerdere antwoorden aanvinken.)

8.1	De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen dezelfde instructie als de leerlingen met een gemiddelde/hogere Cito-score voor rekenen.	50.00%
8.2	De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen dagelijks tijdens rekenen een individuele uitleg.	0.00%
8.3	De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen ..X.. keer per week tijdens rekenen een individuele uitleg.	0.00%
8.4	De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen dagelijks tijdens rekenen uitleg met een groepje kinderen die ook een lage C/D/E-score hebben voor rekenen.	50.00%
8.5	De leerlingen met een lage C/D/E-score krijgen ..X.. keer per week tijdens rekenen uitleg met een groepje kinderen die ook een lage C/D/E-score hebben voor rekenen.	0.00%
8.6	De leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen maken dezelfde leerstof (evenveel opdrachten) als leerlingen met een gemiddelde/hogere Cito-score voor rekenen.	0.00%
8.7	De leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen maken dezelfde leerstof, maar mogen minder opdrachten maken/mogen soms opdrachten overslaan.	100.00%
8.8	De leerlingen met een lage C/D/E-score rekenen op het niveau van een jaar lager, dus ze rekenen uit boeken van groep 5.	0.00%
8.9	De leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen rekenen op een ander niveau, vanuit een andere methode. (vb: maatwerk)	50.00%

Statistieken voor vraag 9 : De volgende vraag gaat over hulpmiddelen die worden ingezet bij kinderen met een lage C/D/E-score voor rekenen, om het rekenen te vergemakkelijken. Onder hulpmiddelen wordt het volgende verstaan: materialen die leerlingen helpen om op een concrete manier inzicht te krijgen in rekenen. Hierbij kan gedacht worden aan materialen in spelvorm, zoals 'verliefde harten', maar er kan ook aan algemene materialen worden gedacht, zoals MAB-materiaal of een getallenlijn. Welke hulpmiddelen worden ingezet bij de 2 geselecteerde leerlingen van groep 5 met een lage C/D/E-score voor rekenen? (U mag meerdere antwoorden aanvinken.)

9.1	MAB-materiaal	50.00%
-----	---------------	--------

9.2	Getallenlijn	50.00%
9.3	Briefgeld en munten	50.00%
9.4	Rekenmachine	0.00%
9.5	Rekenrek/telraam	0.00%
9.6	Honderdveld	50.00%
9.7	Methode gebonden software	50.00%
9.8	Niet-methode gebonden software	100.00%
9.9	Educatieve spelvormen	0.00%

Statistieken voor vraag 10 : De volgende vragen gaan voornamelijk over de 2 leerlingen die geselecteerd zijn. Het gaat namelijk over hoe de overdracht is gegaan en wat er de afgelopen 2 jaar, dus in groep 4 en 5, is gedaan aan de lage C/D/E-scores voor rekenen van de desbetreffende leerlingen. Hoe verloopt de overdracht over het algemeen, wanneer leerlingen overgaan en ze hebben een achterstand/onvoldoende voor een bepaald vakgebied (in dit geval voor rekenen)?

Deze antwoorden werden gegeven:

De leerling wordt goed besproken; wat is de achterstand, waar liggen de problemen, hoe is de werkhouding, wat is er allemaal al gedaan, wat werkt, wat werkt minder goed. De scheidende leerkracht geeft advies en blijft beschikbaar voor advies in het volgend schooljaar. De hulpplannen zijn beschikbaar voor inzage (via de Brin). duidelijke en volledige aantekeningen in het Leerlingvolgsysteem = Parnassys . tevens goede groepsoverdracht. Duidelijke rol IBér

Statistieken voor vraag 11 : Welke Cito-score behaalden de 2 geselecteerde leerlingen in groep 4 op de Middentoets Rekenen, dus 2 jaar geleden? (U mag 2 antwoorden aanvinken, in beide kolommen 1, omdat het over 2 leerlingen gaat).

	1) Leerling 1	2) Leerling 2
11.1 A-score	50.00%	50.00%
11.2 B-score	50.00%	50.00%
11.3 Hoge C-score	50.00%	50.00%
11.4 Lage C-score	50.00%	50.00%
11.5 D-score	100.00%	0.00%
11.6 E-score	50.00%	50.00%

Statistieken voor vraag 12 : Wat is er in de afgelopen 2 jaar (dus in groep 4 en 5) gedaan aan de lage C/D/E-score van de 2 geselecteerde leerlingen, voor het vak rekenen? (Deze vraag dient in te worden gevuld door de groepsleerkrachten van groep 4 en 5. Er mogen meerdere antwoorden worden aangevinkt).

12.1	De desbetreffende leerlingen kregen extra instructie door	100.00%
------	---	---------

	groepsleerkrachten in de klas.	
12.2	De desbetreffende leerlingen kregen hulp van medeleerlingen uit de klas.	0.00%
12.3	De desbetreffende leerlingen kregen hulpmiddelen die ze zelf konden toepassen tijdens het rekenen.	100.00%
12.4	De desbetreffende leerlingen kregen (extra) huiswerk mee om thuis ook te oefenen.	0.00%
12.5	De desbetreffende leerlingen kregen RT buiten de klas.	0.00%
12.6	De desbetreffende leerlingen kregen een eigen leerlijn voor rekenen.	0.00%
12.7	Er is niets aan gedaan, de desbetreffende leerlingen werden hetzelfde benaderd als leerlingen met een gemiddelde/hogere Cito-score.	0.00%

Statistieken voor vraag 13 : Welke Cito-score hebben de 2 geselecteerde leerlingen op dit moment, dus in groep 6? (U mag 2 antwoorden aanvinken, in beide kolommen 1, omdat het over 2 leerlingen gaat).

	1) Leerling 1	2) Leerling 2
13.1 Lage C-score	100.00%	0.00%
13.2 D-score	50.00%	50.00%
13.3 E-score	100.00%	0.00%

Statistieken voor vraag 14 : De volgende vraag gaat over de knelpunten die u ondervindt, tijdens het werken met leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen. Deze vraag is gebaseerd op de 2 leerlingen die geselecteerd zijn. Welke knelpunten ondervindt u, als leerkracht van groep 6, met het werken met kinderen met een lage C/D/E-score voor rekenen?

Deze antwoorden werden gegeven:

- Er zou meer MAB materiaal beschikbaar moeten zijn.
- Er zou meer tijd moeten zijn voor rustige individuele instructie (buiten de klas).
- Bij deze kinderen is er een stagnatie te zien in het automatiseringsproces. Daar is een duidelijke, in de les inpasbare, aanpak voor.
- Geen knelpunten / goede organisatie is van belang

Statistieken voor vraag 15 : Hierbij bent u alweer bijna aan het einde van het schriftelijke interview gekomen. Daarom gaat de laatste vraag over eventuele toevoegingen van uw kant, met betrekking tot dit onderzoek. Zijn er nog zaken die van belang zijn voor dit onderzoek die u graag wilt benoemen?

Deze antwoorden werden gegeven:

Wij zijn dit schooljaar overgestapt op Reken Zeker. We verwachten dat de duidelijke rekenstrategieën in deze methode de zwakkere lln zal helpen. Ad vraag 13: er zijn nog geen cito-toetsen in groep 6 geweest. Deze vraag kan op dit moment niet goed beantwoord worden. \r\n\r\nVraag 11 werkt niet goed bij mij. lln 1 lage C, lln 2 D-score

Zorg er altijd voor dat er een juiste balans is wat betreft de aandacht voor instructie

en verdieping tussen de zwakke -, de gemiddelde - en de betere leerling !!! Een aandachtspunt voor als je straks aan het werk mag gaan. Vr. groet Opm. vr 11 en vr 13 = Iln 1 een D en Iln 2 een lage C

Bijlage 8. Antwoorden van groepsleerkrachten van groep 5 en 6 op het opnieuw invullen van enkele vragen uit de enquête

Respons leerkracht 1:

RE: Even terugkomen

Aan Margaretha Munneke

Van: **M. H.**

Verzonden: woensdag 23 november 2011 19:04:36

Aan: Margaretha Munneke

Zie hieronder

Voor de groepsleerkracht van groep 5:

Neem uit de categorie 'leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen' de leerling die bovenaan op de lijst staat en de leerling die onderaan op de lijst staat.

U heeft nu 2 leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen geselecteerd. De volgende vragen in deze enquête zijn voornamelijk van toepassing op deze 2 leerlingen.

Vraag 11: Welke Cito-score behaalden de 2 geselecteerde leerlingen in groep 3 op de Middentoets Rekenen, dus 2 jaar geleden?

(u mag kiezen uit: A-score, B-score, hoge C-score, lage C-score, D-score, E-score)

Leerling 1: gemiddelde C

Leerling 2: lage C

Vraag 13: Welke Cito-score hebben de 2 geselecteerde leerlingen op dit moment, dus in groep 5? (score op de laatst gemaakte Cito-toets voor rekenen)

(u mag kiezen uit: lage C-score, D-score, E-score)

Leerling 1: lage C (E4)

Leerling 2: lage D

Respons leerkracht 2:

Aan Margaretha Munneke

Van: **J. T.**

Verzonden: woensdag 23 november 2011 20:52:14

Aan: Margaretha Munneke

Vraag 11: Welke Cito-score behaalden de 2 geselecteerde leerlingen in groep 4 op de Middentoets Rekenen, dus 2 jaar geleden?

(u mag kiezen uit: A-score, B-score, hoge C-score, lage C-score, D-score, E-score)

Leerling 1: lage C-score

Leerling 2: D-score

Vraag 13: Welke Cito-score hebben de 2 geselecteerde leerlingen op dit moment, dus in groep 6? (score op de laatst gemaakte Cito-toets voor rekenen)

(u mag kiezen uit: lage C-score, D-score, E-score)

Leerling 1: eind groep 5 D-score

Leerling 2: eind groep 5 D-score

leerkracht groep 6

mvg J. T.

Respons leerkracht 3:

RE: Even

Aan Margaretha Munneke

Van: F. G.

Verzonden: zondag 27 november 2011 21:54:30

Aan: Margaretha Munneke

Voor de groepsleerkracht van groep 5:

Neem uit de categorie 'leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen' de leerling die bovenaan op de lijst staat en de leerling die onderaan op de lijst staat.

U heeft nu 2 leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen geselecteerd. De volgende vragen in deze enquête zijn voornamelijk van toepassing op deze 2 leerlingen.

Vraag 11: Welke Cito-score behaalden de 2 geselecteerde leerlingen in groep 3 op de Middentoets Rekenen, dus 2 jaar geleden?

(u mag kiezen uit: A-score, B-score, hoge C-score, lage C-score, D-score, E-score)

Leerling 1:50 C

Leerling 2: 17 D

Vraag 13: Welke Cito-score hebben de 2 geselecteerde leerlingen op dit moment, dus in groep 5? (score op de laatst gemaakte Cito-toets voor rekenen)

(u mag kiezen uit: lage C-score, D-score, E-score)

Leerling 1:23 C

Leerling 2:20 D

Ingevuld door groepsleerkracht F. G.

Respons leerkracht 4:

Aan Margaretha Munneke

Van: A. M.-S.

Verzonden: vrijdag 2 december 2011 13:18:03

Aan: Margaretha Munneke

Vraag 11

leerling 1 lage c

leerling 2 hoge c

Vraag 13 cito eind 4 want eind 5 kan dat natuurlijk niet.

leerling 1 lage c

leerling 2 D

Leerkracht groep 3-4-5

Respons leerkracht 5:

Aan Margaretha Munneke

Van: C. N.

Verzonden: vrijdag 2 december 2011 16:10:21

Aan: Margaretha Munneke

Voor de groepsleerkracht van groep 5:

Neem uit de categorie 'leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen' de leerling die bovenaan op de lijst staat en de leerling die onderaan op de lijst staat.

U heeft nu 2 leerlingen met een lage C/D/E-score voor rekenen geselecteerd. De volgende vragen in deze enquête zijn voornamelijk van toepassing op deze 2 leerlingen.

Vraag 11: Welke Cito-score behaalden de 2 geselecteerde leerlingen in groep 3 op de Middentoets Rekenen, dus 2 jaar geleden?

(u mag kiezen uit: A-score, B-score, hoge C-score, lage C-score, D-score, E-score)

Leerling 1: Lage C

Leerling 2: Lage C

Vraag 13: Welke Cito-score hebben de 2 geselecteerde leerlingen op dit moment, dus in groep 5? (score op de laatst gemaakte Cito-toets voor rekenen)

(u mag kiezen uit: lage C-score, D-score, E-score)

Leerling 1: Lage C

Leerling 2: Lage C

Groet, C.