

BEGELEIDINGSADVIEZEN

WAT KUNNEN ZE ERMEE?

Onderzoek naar voorwaarden en richtlijnen voor begeleidingsadvies bij ernstige rekenproblematiek.

Nicolet van Monsjou (217688)
Fontys-Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Master Special Educational Needs
leerroute: dyscalculiespecialist
begeleid door: Joep M.C.G. van Vugt
Mei 2011

Voorwoord

Met veel plezier is deze scriptie tot stand gekomen. Door de studie dyscalculie heb ik bewust tijd genomen voor verdieping in theorie en evidence-based methodiek met betrekking tot rekenproblematiek. Verdieping leidt vaak tot het zien van nieuwe verbanden en tot voortschrijdend inzicht.

Voor de ondersteuning die ik heb ondervonden, gaat mijn dank uit naar mijn scriptiebegeleider Joep van Vugt.

Uiteraard wil ik ook graag mijn critical friends hartelijk bedanken, zij hebben steeds de moeite genomen alle tekst door te werken en kritische kanttekeningen te plaatsen.

Ook gaat mijn dank uit naar mijn collega's die zich hebben verdiept in de vraagstelling en kritisch mee hebben gedacht met de realisering van het werkschema door weloverwogen keuzes te maken ten aanzien van de toekomstige werkwijze van het SWV IJ-N.

Voorts, zeker niet onbelangrijk want zonder deze groep kunnen wij ons werk niet verrichten, wil ik mijn hartelijke dank uitspreken naar de Intern Begeleiders en leerkrachten van de scholen binnen het SWV IJ-N, die zo vriendelijk zijn geweest respons te geven op de enquête.

En als laatste wil ik dank uitspreken naar mijn gezin en in het bijzonder mijn echtvriend, die mij mentaal gesteund hebben in een zeer drukke periode.

Nicolet van Monsjou
Beverwijk, 29 Mei 2011

Samenvatting

In dit kwalitatieve onderzoek wordt getracht te komen tot eenduidige werkwijze ten behoeve van rekendiagnostiek en advisering binnen het SWV IJ-N, met betrekking tot afgestemd onderwijs op grond van deze diagnostiek en op basis van evidence-based methodieken.

Door middel van theoriestudie met betrekking tot diagnostiek en effectieve methodieken, inventarisatie van de huidige werkwijze binnen het SWV IJ-N en door middel van een interview afgenomen bij intern begeleiders en leerkrachten van betrokken scholen, wordt gekomen tot een werkschema met betrekking tot ernstige rekenproblematiek.

Loesje

**JE WILT
TOCH NIET
DAT IK DOE
WAT JIJ ZEGT**

POSTBUS 1045 6801 BA ARNHEM

Inhoudsopgave

Voorwoord		2
samenvatting		3
hoofdstuk 1:	Inleiding	7
	1.1	Waarom is dit voor ons van belang?
	1.2	Onderzoeksvraag
hoofdstuk 2:	Onderzoeksmethodologie	11
	2.1	Opzet van onderzoek
	2.2	Verantwoording
	2.3.	Kwaliteit van het instrument
	2.4.	Triangulatie
hoofdstuk 3:	Literatuurstudie	14
	3.1	Wat is dyscalculie?
	3.2	Richtlijnen voor diagnostiek
	3.3	Welke methodieken bieden de beste resultaten?
hoofdstuk 4:	Welke werkwijze wordt gehanteerd?	26
	4.1	Consultatieve leerlingbegeleiding.
	4.2	Handelingsgerichte diagnostiek
hoofdstuk 5:	Hoe wordt momenteel geadviseerd?	30
	5.1	Achterliggende visie bij adviezen.
hoofdstuk 6:	Het interview	32
	6.1	Samenvatting resultaten

Inhoudsopgave (vervolg)

hoofdstuk 7:	Conclusies:	36
	7.1 Diagnostiek	36
	7.2 Effectieve methodieken en geboden advies	38
	7.3 Interview	40
	7.4 Wat maakt een advies tot een goed en bruikbaar advies?	41
	7.5 Werkschema rekendiagnostiek en advies	42
	7.6 Reflectie en discussie	43
Literatuurlijst		45
Bijlagen:	1. Inventarisatie adviezen SWV IJ-N m.b.t. rekenproblematiek:	47
	2. Vragenlijst voor leerkrachten en intern begeleiders	57

1: Inleiding.

Binnen mijn dagelijkse werk als preventief ambulant begeleider vanuit het speciaal basisonderwijs wordt onze zorgadviesgroep steeds vaker geconfronteerd met kinderen met ernstige rekenproblematiek. Hierbij rijst indirect ook vaker de vraag: "Is er sprake van dyscalculie?"

Om op deze vraag professioneel en zorgvuldig antwoord te kunnen geven, was verdieping in de materie noodzakelijk. Verscheidene medewerkers van onze zorgadviesgroep van het SWV IJ-N (SWV) zijn daarop een dagopleiding gaan volgen inzake diagnosticeren van rekenproblemen. Door onze samenwerking met de OBD Noordwest ontstonden er verschillende inzichten over de te gebruiken onderzoeksmiddelen en wordt er naar eenduidigheid gezocht. Mijn persoonlijke wens tot meer verdieping werd met voornoemde opleiding onvoldoende gevoed, waarna ik besloot een gespecialiseerde opleiding (Master SEN- dyscalculie) te volgen.

Informatie over de diagnostiek en theorie komen aan de orde tijdens de colleges, waarmee we binnen het SWV ons voordeel kunnen doen. Ook door de literatuurstudie kreeg ik antwoord op vragen rondom de pedagogische omgang en methodieken die gebruikt kunnen worden om leerlingen met ernstige rekenproblematiek te begeleiden, waarvan ik er een aantal noem.

- Welke specifieke ondersteuning heeft deze leerling nodig?
- Welke remediërende programma's kun je het beste adviseren voor welk rekenprobleem?
- Wat kun je schrappen in methodieken en wat moet je juist blijven aanbieden?
- Welke instructievorm en soort kan je het beste adviseren?
- Welke adviezen kan je geven ten aanzien van het organiseren van niveaugroepen of remedieertijd creëren binnen de klas?
- Daarnaast: waar heeft de leerkracht behoefte aan?
- Welke ondersteuning heeft deze leerkracht nodig?
- Zijn er gegevens over ondersteuningsbehoefte van leerkrachten en is er resultatenonderzoek bekend?
- In hoeverre gaat het protocol dyscalculie ons antwoorden bieden?

Met deze literatuurstudie kon ik stap voor stap komen tot een antwoord op een belangrijke, achterliggende vraag binnen mijn werksituatie:

Hoe zorgen wij voor eenduidigheid binnen onze organisatie ten aanzien van onderzoek en advisering?

1.1 Waarom is dit voor ons van belang?

Het SWV IJ-N (SWV) is een samenwerkingsverband van diverse schoolbesturen en een school voor SBO, ontstaan vanuit het project "Weer Samen Naar School". Gezien de samenstelling van de zorgadviesgroep binnen het SWV, met een aantal recent gestarte medewerkers, is een eenduidige zorgroute inzake ernstige rekenproblematiek wenselijk omdat het houvast kan bieden in structuur, organisatieondersteuning en remedieerprogramma's; niet alle medewerkers hoeven zelfstandig 'het wiel' uit te vinden.

Ons SWV heeft als doelstelling zo veel mogelijk leerlingen met zo hoog mogelijk resultaat te laten deelnemen aan het reguliere basisonderwijs. Het verwijzingspercentage naar SBO ligt onder de 1,2 % van het totale leerlingaantal.

Waar nodig wordt binnen het reguliere onderwijs afgestemd op speciale onderwijsbehoeften van leerlingen. In 2002 zijn daartoe o.a. zorgteams (ZT's) opgericht. De samenstelling van het ZT kan wisselend zijn, de school bepaalt de samenstelling. Naast de directie, Intern Begeleider (IB) en meestal leerkrachten, nemen Preventief Ambulant Begeleiders (PAB) en orthopedagogen/ psychologen deel aan het Zorgteamoverleg. Zij zijn binnen het Samenwerkingsverband georganiseerd in de Zorg Advies Groep (ZAG).

De zorgteams zijn bedoeld om samen te zoeken naar mogelijkheden om meer leerlingen met speciale onderwijsbehoeften onderwijs te bieden op de reguliere basisschool. Deelname van leerkrachten is van belang voor diens betrokkenheid en inbreng van de didactische en sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling. Bovendien bepaalt de leerkracht (in overleg met de intern begeleider) of een leerling wordt aangemeld voor het zorgteamoverleg. Er wordt zoveel mogelijk oplossingsgericht en handelingsgericht gewerkt.

Bij het zoeken naar mogelijkheden binnen het zorgteamoverleg van de school, verschuift het accent van problemen naar mogelijkheden van de leerling, de school, het team, de leerkracht en de ouders. Een oplossing passend bij het kind en de leerkracht verhoogt de kans op succes.

Het SWV heeft de structuur meegekregen van ondersteuning bieden op de werkvloer. Tijdens de bijeenkomsten van deze zorgteams wordt gesproken over:

- onderwijsbeleid;
- zorgbeleid;
- zorgstructuur;
- individuele leerlingenzorg;
- leerkrachtbegeleiding.

Binnen de individuele leerlingenzorg wordt onderzoek geboden, consultatieve leerlingbegeleiding en Video Interactiebegeleiding ten aanzien van leer- en gedragsproblematiek.

Met betrekking tot de leerkrachtbegeleiding bieden we consultatieve begeleiding, Video Interactie Begeleiding en coachen van leerkrachten en Intern Begeleider. Er wordt dus vrijwel géén leerlingbegeleiding zoals 'Remedial Teaching' geboden.

De Zorgadviesgroep bestaat uit zes ambulant begeleiders en twee psychologen/orthopedagogen met aanvulling in deze categorie medewerkers vanuit de OBD Noordwest. De ambulant begeleiders hebben geen gemeenschappelijke opleiding buiten de opleiding tot leerkracht, een ieder heeft zich op eigen wijze geprofessionaliseerd en biedt dus ondersteuning vanuit eigen, persoonlijke (visie en) kennis. Aangezien zowel op leerling-niveau als op leerkrachtniveau en schoolniveau wordt geadviseerd, is het wenselijk dat er eenduidigheid geboden wordt ten aanzien van advisering en ondersteuning.

1.2 Onderzoeksvraag

Een eenduidige zorgroute zou dus moeten voorzien in signalering, onderzoeksbatterij, richtlijnen voor remedieeradvies, richtlijnen voor compenseren en dispensereren en richtlijnen voor instructie-, organisatie- en methodiekadviezen. Dit zou kunnen resulteren in een stroomdiagram.

Een inventarisatie en gezamenlijke keuze voor diagnostische toetsen volstaat als antwoord op de eerste behoefte 'eenduidigheid in diagnostiek'.

Literatuurstudie kan een antwoord bieden bij de vragen rondom de onderzoeksbatterij en richtlijnen voor behandeling, instructie, organisatie en methodieken.

En "last but not least" is het interessant en noodzakelijk te weten aan welke adviezen de leerkracht behoefte heeft; tenslotte is hij/zij degene die uitvoert en is het onze taak de leerkracht te ondersteunen. Een enquête/ vragenlijst afnemen bij leerkrachten die momenteel of in het verleden ondersteuning hebben gekregen met betrekking tot leerlingen met rekenproblematiek, zou ons veel inzichten kunnen geven teneinde beter op de uitvoerende taak te kunnen afstemmen.

De onderzoeksvraag is daarmee meerledig:

- Welke begeleidingsadviezen leiden tot effectieve behandeling en instructie van/voor leerlingen met ernstige rekenproblematiek?
- Is het mogelijk dit uiteen te zetten in een stroomdiagram met betrekking tot aanpak van ernstige rekenproblematiek?

Een mooi vervolg zou kunnen zijn als we door de inventarisering van ieders ervaringen en competenties ten aanzien van remediering op rekengebied, kunnen komen tot samenstelling van een gemeenschappelijk remedieerprogramma. Hierbij denkend aan een compact programma waarmee de meeste leerlingen een 'boost' krijgen in korte tijd, net zoals de programma's Ralfi en Connect Vloeiend bij het lezen bieden.

2: Onderzoeksmethodologie

2.1 Opzet van onderzoek

Om antwoorden te verkrijgen op de onderzoeksvragen, zal kwalitatief onderzoek verricht worden in de vorm van enerzijds een programma-evaluatie en anderzijds een survey-onderzoek, bestaande uit;

- Theoretisch onderzoek naar toe te passen diagnostische toetsen en effectieve methodieken.
- Een inventarisatie maken van geboden diagnostiek en advisering van betrokken ambulant begeleiders van het SWV IJ-N ten aanzien van ernstige rekenproblematiek.
- Een schriftelijk interview af te nemen bij leerkrachten die begeleid worden, dan wel begeleiding geboden hebben gekregen, voor leerlingen met ernstige rekenproblematiek, waarna dit zal resulteren in een werkschema voor diagnostiek en begeleidingsadvies ten aanzien van ernstige rekenproblematiek.

Allereerst worden diverse theoretische visies besproken, waarna een overzicht geboden wordt van gangbare diagnostiek en effectieve behandeling van ernstige rekenproblematiek. In de daarop volgende hoofdstukken wordt beschreven op welke manier het SWV begeleidt en onderzoek doet en er is geïnventariseerd welke adviezen en met welke achterliggende gedachte de adviezen geboden worden. Naar aanleiding van de literatuurstudie omtrent theoretische visies en daarop gebaseerde diagnostiek en evidence-based methodieken/ remediëring en de inventarisatie van nu gehanteerde diagnostiek en advisering, kan in overleg met de collegae, een vaste onderzoek- en begeleidingsprocedure samengesteld worden.

Om volledig en zorgvuldig te kunnen komen tot eventuele aanpassingen in onze diagnostiek en aanpassingen van onze adviezen rondom methodieken en remediëren, dient te worden onderzocht aan welk soort advies de leerkracht in de groep en/of de intern begeleider in de school behoefte heeft.

2.2 Verantwoording

Met survey-onderzoek wordt in kaart gebracht welke adviezen het meest nuttig geacht worden door leerkrachten met leerlingen met ernstige rekenproblematiek. Om de diversiteit aan ideeën van betrokkenen te beschrijven en de betekenis die eraan wordt gegeven, wordt gebruik gemaakt van open vragen. Hierbij wordt gevraagd naar de werkbaarheid van de huidige vorm van advisering, de effectiviteit daarvan op de werkvloer, de praktische uitvoering en efficiëntie en de mogelijke wensen tot verandering van advisering. Er is voor gekozen de vragen schriftelijk te stellen, dit geeft de deelnemers de gelegenheid rustig na te kunnen denken over de vraagstelling en hun ervaringen.

Interessant is om vanuit verschillende invalshoeken de meningen en ervaringen op te nemen, enerzijds in het kader van praktische toepasbaarheid van de uitvoerder, anderzijds de visie in het kader van de schoolontwikkeling en schoolbeleid.

Als doelgroep heb ik leerkrachten en intern begeleiders gekozen, die in de laatste twee schooljaren ondersteuning hebben gekregen bij het begeleiden van leerlingen met ernstige rekenproblematiek. Hiertoe hebben alle ambulant begeleiders van het SWV IJ-N een overzichtslijst gemaakt van hun begeleidingstrajecten met betrekking tot rekenadvies. Met deze lijst heb ik de leerkrachten (29) en hun intern begeleiders (17) telefonisch benaderd om de voorgenomen enquête mondeling toe te lichten. Vervolgens zijn de vragenlijsten per mail toegestuurd met een begeleidende invitatie tot deelname.

Om leerkrachten zoveel mogelijk de kans te geven eerlijk te antwoorden en niet in verlegenheid te brengen ten opzichte van hun ambulant begeleiders, kunnen de vragenlijsten anoniem ingevuld en geretourneerd worden. Ook de intern begeleiders van deelnemende scholen zijn dezelfde vragenlijsten toegestuurd met het verzoek hun wensen en ideeën te uiten naar aanleiding van dezelfde vragen, uiteraard eveneens met de mogelijkheid tot anonimiteit. Alle verstrekte gegevens zijn geanonimiseerd. Na iedere ontvangst van data heeft de onderzoeker bedankt met een mail en direct gevraagd of voor eventuele aanvullende informatie weer contact zou mogen worden opgenomen. Deze mogelijkheid is open gehouden om in latere instantie alsnog tot verdieping van antwoorden te kunnen komen.

Het onderzoek is opgezet om de basis te vormen van een hypothese met betrekking tot adviseren naar aanleiding van diagnostisch rekenonderzoek. Er is dus sprake van een inductieve benadering. Een nadeel hiervan is de gevarieerdheid aan reacties en hiermee gepaard gaande problemen die kunnen ontstaan bij het vergelijken van de meningen van verschillende respondenten. Een voordeel is daarentegen dat de respondent niet op een bepaalde manier wordt beïnvloed.

De conclusies die eventueel getrokken kunnen worden naar aanleiding van dit onderzoek zijn voornamelijk van belang voor een beperkte doelgroep, de scholen en betrokkenen van het SWV IJ-N. Voor anderen zijn de conclusies mogelijk een indicatie om tot een bepaalde werkwijze te komen, uiteraard moeten dan de condities van dit samenwerkingsverband in acht genomen worden, zoals het uitgangspunt van ondersteuning op afstemming van onderwijs.

2.3 Kwaliteit van het instrument

De vragenlijst is opgezet om te achterhalen of de leerkrachten en intern begeleiders van deze leerkrachten binnen het SWV IJ-N werkelijk profijt hebben van de adviezen die de ambulant begeleiders aanreiken. De opzet van de vragenlijst is herzien na bespreking met de collegae. Vervolgens is de vragenlijst voorgelegd aan een intern begeleider om na te gaan of de vragenlijst de essentiële informatie voldoende bovenhaalt. De methode is niet gestandaardiseerd.

2.4 Triangulatie

Om de informatie te kunnen verzamelen voor de verschillende deelvragen van het onderzoek is gekozen voor verschillende waarnemingsvormen (literatuurstudie, inventarisatie en vragenlijst).

Daarnaast zijn aan twee typen informanten vragenlijsten verstrekt, aan leerkrachten die geadviseerd en begeleid zijn bij hun onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften met betrekking tot de rekenleerstof. En aan de intern begeleiders van deze leerkrachten.

3: Literatuurstudie.

3.1 Wat is dyscalculie?

Dyscalculie betekent letterlijk: niet kunnen rekenen. Ongeveer 2 op de 100 mensen heeft dermate hardnekkige rekenproblemen, dat men deze problemen aanmerkt als dyscalculie. De term 'Dyscalculie' of 'Mathematics Disorder' wordt in de Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV- TR tm) omschreven als:

- Een verlies of afwijking van een (neuro) fysiologische of psychologische structuur of functie.
- Er is een significant verschil in vaardigheidsniveau in vergelijking met de te verwachten vaardigheid op grond van:
 - het systematisch en planmatig geboden onderwijs;
 - het niveau van het gevolgde onderwijs;
 - de intellectuele mogelijkheden van de leerling;
 - de zintuiglijke mogelijkheden van de leerling.
- Er is sprake van resistentie (hardnekkigheid) voor beïnvloeding van het leerproces. De automatisering van rekenprocessen komt niet of onvoldoende tot stand, ondanks de systematische en planmatige hulp die geboden is.

Dyscalculie is dus omschreven als leerstoornis. Er is daarbij sprake van ernstige rekenproblematiek die slecht beïnvloedbaar is door specifieke training en instructie. Toch zijn er nog verschillende visies ten aanzien van dyscalculie, voortkomend uit de verschillende theorieën met betrekking tot de cognitieve ontwikkeling en leren, zoals o.a. de Cognitieve Ontwikkelingspsychologie en de Handelingsleerpsychologie.

Cognitieve Ontwikkelingspsychologie en dyscalculie.

Het centrale uitgangspunt van cognitieve ontwikkelingspsychologie zoals Ruijsenaars, et al beschrijven in hun boek "Rekenproblemen en dyscalculie" (Lemniscaat, 2006, pag. 40), is dat "(leer-)gedrag van mensen wordt bepaald door een gestructureerd systeem van (logische) kennis dat tot stand komt in opeenvolgende leerfasen. Nieuwe omgevingseisen lokken uit dat kennis zich kwalitatief en kwantitatief aanpast, maar de volgorde van de fasen staat (biologisch) vast.

In deze ontwikkelingshiërarchie vormen kennis en vaardigheden uit de ene fase een voorwaarde voor het succesvol doorlopen van de volgende fase. Veranderingen zijn systematisch, duurzaam en onomkeerbaar".

Vrij en simplistisch vertaald, zou men kunnen zeggen dat kinderen in het onderwijs gevolgd moeten worden en er pas nieuwe stof/fasen aangeboden kunnen worden als de leerling daarom vraagt omdat hij er dan aan toe is. Het geboden onderwijs is dus een gevolg van de leerprocessen van de leerling en geen sturende initiator. Rekenproblemen of een rekenstoornis ontstaat door onvoldoende ontwikkeld getalbegrip.

Van Loosbroek neemt in het artikel "De biologische basis van ontwikkelingsdyscalculie" (van Gorkum, 2006) de mentale getallenrij als uitgangspunt. De mentale getallenrij is het beeld voor de weergave van de betekenis van getallen in het brein. Volgens Van Loosbroek is de mentale getallenrij een algemene basale cognitieve functie voor hoeveelheden, die bestaat vanaf de babytijd en wordt ingeschakeld bij alle hoeveelheidbeslissingen. Indien de betekenis van getallen niet voldoende precies wordt weergegeven (veroorzaakt door een ontwikkelingsstoornis), vormt het daarmee een onzekere basis voor het benoemen van getallen, de ontwikkeling van het tellen en later de rekenvaardigheden. Van Loosbroek geeft wel aan dat ook gebrekkig onderwijs of onvoldoende beheersing van de taal tot dezelfde problematiek kan leiden (Case & Mueller, 2001). Doordat bij leerlingen met ontwikkelingsdyscalculie (dyscalculie die niet ontstaan is als gevolg van een ongeval o.i.d.) de geboden intensieve hulp weinig effect resulteert, zouden de problemen daardoor in oorsprong biologisch bepaald lijken. Ook problemen bij de ontwikkeling van de vaardigheid van het herkennen van kleine hoeveelheden in vaste structuurbeelden (vingerbeelden, dobbelsteenbeeld), het zogenoemde 'subiteren', kan leiden tot blijvende stagnaties in het rekenen.

De Handelings(leer)theorie en dyscalculie:

Tegenover de biologische ontwikkeling als uitgangspunt in de cognitieve ontwikkelingspsychologie, staat de Handelingsleertheorie juist voor een leerontwikkeling door actief handelen. De nadruk ligt daarbij expliciet op de rol van het onderwijs/de omgeving.

Leerprocessen en didactische sturing gaan gelijk met elkaar op. De beïnvloedbaarheid van de kwaliteit van het denken/rekenen vindt plaats door middel van systematische instructie. Taalgebruik en bewust leren verbaliseren, worden daarbij genoemd als belangrijke didactische instrumenten.

Van Lieshout neemt als uitgangspunt de werkdefinitie zoals opgesteld door Ruijsenaars, Van Luit en Van Lieshout (2004, p.28) "Dyscalculie is een stoornis die gekenmerkt wordt door hardnekkige problemen met het leren en vlot/accuraat oproepen/toepassen van reken/wiskundekennis (feiten/afspraken)".

Daarbij gaat Van Lieshout in op het belang van het geheugen, zoals een vertraagde toegang tot het lange termijn geheugen (LTG) en beperkte mogelijkheden van het werkgeheugen, waarmee problematiek ontstaat tijdens automatiseringsprocessen. Er is geen sprake van problematiek omtrent de berekeningsprocedure, maar met het ophalen van rekenfeiten en het bewaken van het beweringsproces.

Diverse aanhangers van de handelingsleertheorie zien, met betrekking tot dyscalculie, het niet geautomatiseerd raken van declaratieve kennis (alle informatie die iemand weet over een bepaald onderwerp, waartoe ook de vaardigheden en strategieën om te weten hoe een taak uitgevoerd kan worden, behoren) als de uitvallende psychologische functie. Dyscalculie is dus de stoornis. De stoornis kan meer of minder hardnekkig zijn. Deze hardnekkigheid, ofwel resistentie voor beïnvloeding zoals remedial teaching, is een belangrijk criterium om een leerstoornis te duiden.

Ruijsenaars, van Luit en van Lieshout (Rekenproblemen en dyscalculie, Lemniscaat 2004) beschrijven rekenen als een leerproces waarbij denken ontstaat vanuit handelingen op minder abstract niveau, waarbij het onderwijs en didactiek een belangrijke sturende rol heeft.

Zij noemen vier primaire kwalitatieve kenmerken die aan het uitvoeren van handelingen ten grondslag liggen:

1. de mate van verinnerlijking;
Via verschillende fasen van handelen, van materiële handeling (concreet materiaal) via perceptieve handeling (kijkend naar materiaal maar niet actief gebruikend) en verbale handeling (hardop verwoorden hoe je kan handelen) te komen tot de mentale handeling (in hoofd denken aan de handeling zonder materiaal en zonder verbalisering).
2. de mate van verkorting;
Toepassen van de meest korte oplossingsprocedure, dus van $8+7=$ bv. $8+2=10+5=15$, naar $7+7=14+1..$
3. de mate van beheersing;
Beschikbaar hebben van geautomatiseerde kennis ($8+7=15$).
4. de mate van wendbaarheid;
Een dusdanige beheersing van de vaardigheid/strategie dat de kennis flexibel en wendbaar ingezet kan worden in verschillende situaties, waarmee de leerling het inzicht heeft wanneer een bepaalde strategie handig is om te gebruiken. Het onderwijs moet er op gericht zijn deze leerfasen directe sturing te geven.

Binnen de handelingsleertheorie zijn er onderzoekers die uitgaan van verschillende vormen van dyscalculie. Geary noemde enkele typen en ook T. Braams en A. Desoete beschrijven in hun boek "Kinderen met dyscalculie" (Boom, 2008), vier verschillende typen dyscalculie:

- *Getallendyscalculie*, waarbij de problemen met het getalbegrip en inzicht in de getalstructuur voorop staat. Dit uit zich in problematiek met de getallenrij.
- *Procedurele dyscalculie*, waarbij het inzicht in de rekenprocessen de uitval betreft. De stoornis uit zich in het gebruik van algoritmes (rekenstrategieën) die niet passend zijn bij de leeftijd en ontwikkeling van de leerling.
- *Semantische geheugendyscalculie*, waarbij het niet tot stand komen van de automatisering van rekenfeiten de hoofdrol speelt. Dit uit zich in het niet vlot oproepbaar zijn van rekenkennis.

- *Visuospatiële dyscalculie*, waarbij voornamelijk sprake lijkt te zijn van tekorten/ beperkte ontwikkeling van het ruimtelijk inzicht en kennis van ruimtelijke begrippen. De problematiek uit zich veelal in het ruimtelijk weergeven van numerieke informatie (bv. de plaatswaarde van een cijfer in een getal).

Desoete hanteert vier criteria om te kunnen spreken van dyscalculie die overeenkomen met de uitgangspunten van de DSM IV, te weten:

Het discrepantie criterium (de prestaties bij het rekenen zijn aanzienlijk slechter dan de prestaties op andere vakgebieden of die je zou mogen verwachten op grond van de intelligentie van de leerling).

Het exclusie criterium (de zwakke prestaties zijn geen gevolg van slecht onderwijs of een zintuiglijk tekort).

Het ernst criterium (de achterstand moet blijvend en aanzienlijk zijn).

Het *resistentie criterium* (ondanks langdurige, intensieve en planmatige hulp is onvoldoende vordering zichtbaar).

Naast de ideeën die gevormd zijn ten aanzien van dyscalculie, is het van nut om eenduidigheid te verkrijgen over diagnostiek en behandeling/omgang met betrekking tot dyscalculie. Het is de intentie van de Nederlandse Vereniging tot Ontwikkeling van het Reken/wiskunde Onderwijs (NVORWO) om meer richtlijnen en duidelijkheid te geven over de definitie, diagnostiek en behandeling van dyscalculie, dit moet vorm krijgen in een protocol voor dyscalculie net zoals er een geboden is voor dyslexie.

3.2 Richtlijnen voor diagnostiek.

Rekenproblemen kunnen ontstaan door verschillende mogelijke oorzaken. Zo heeft een *beperkte intelligentie* vaak rekenproblemen tot gevolg. Het verband tussen handelen in de werkelijkheid en de rekenformule wordt dan bv. onvoldoende begrepen. Ook het *geheugen* speelt een rol, indien er beperkte capaciteiten zijn in het geheugen heeft de leerling vaak moeite met het onthouden van de feiten en de procedures en blijft dan vaak tellend rekenen. Daarnaast kan de *taakhouding* van grote invloed zijn op de rekenkwaliteiten en maakt de leerling slordigheidfouten als gevolg van te geringe concentratie, beperkte motivatie tot een goede prestatie of door te handelen zonder eerst te overdenken dan wel structuur aan te brengen in de taak. Faalangst kan eveneens leiden tot halsstarrig vasthouden aan een inadequate oplossingsstrategie.

Kinderen met *beperkte verbale vaardigheden* of geringe woordenschat (bv. taalzwakke leerlingen of NT2-leerlingen) kunnen rekenproblemen krijgen doordat de bv. de rekentaal onvoldoende begrepen wordt. Bij rekenen en rekeninstructie wordt veel taal gebruikt, denk bv. aan het verwoorden van een opdracht, de verinnerlijking door verwoorden of aan bv. redactiesommen. En ook de didactiek speelt een belangrijke rol, onvoldoende instructie, onvoldoende oefening, te weinig aanbod in de materiële fase of geen herhaling van de leerstof geven aanleiding tot structurele rekenproblemen.

De mate van ernst en hardnekkigheid bepaalt min of meer of men ook spreekt van dyscalculie bij de diagnostiek.

Bij de diagnostiek van dyscalculie wordt vooralsnog uitgegaan van een beschrijvend begrip, geen verklarend begrip. De stoornis is geënt op het niet geautomatiseerd raken van basale rekenfeiten. Hierbij kunnen rekenfeiten dus niet vlot en accuraat opgeroepen worden uit het lange termijn geheugen. Daarnaast beïnvloedt de stoornis het doorlopen van oplossingsprocedures, mede veroorzaakt door de langdurigheid/ moeite van ophalen van rekenfeiten.

Deze voornoemde problematiek mag niet veroorzaakt zijn door tekort aan onderwijs. De diagnostiek moet dus gericht zijn op het beschrijven van een aantal rekenprocessen/ factoren uitgevoerd door de leerling. Hierbij worden drie typen diagnose gesteld:

- De onderkende diagnose, waarbij het vaardigheidsniveau van de leerling vastgesteld wordt door beschrijving van de soort problematiek (automatiseringsniveau, kennis van de rekenprocedures).

Om aan *het criterium van achterstand* te voldoen moet het vaardigheidsniveau significant verschillen met de vaardigheden van de leerling bij andere vakgebieden en/of wat verwacht mag worden van de leerling gegeven zijn/haar intelligentie, leeftijd en omstandigheden.

Aan *het criterium van didactische resistentie* wordt voldaan door een beschrijving van de geboden adequate remediëring in de vorm van taakgerichte, specifieke instructie en begeleide oefening.

- De verklarende diagnose, waarin een samenhangend beeld beschreven wordt van de factoren die de stoornis oproepen. Hierbij worden cognitie, condities (onderwijs/ omgeving), eventuele erfelijkheid en mogelijke compenserende factoren genoemd. Er wordt beschreven op welk niveau de leerling vaardigheden/ procedures toepast, welk niveau van hulpverlening effectief is en de discrepantie met overige vakgebieden wordt vastgesteld.
- De indicerende diagnose, waarbij richtlijnen geboden worden voor de behandeling en specifieke aanpak voor de betreffende leerling en specifieke pedagogische behoeften met betrekking tot de gevolgen van meer algemene aard maar veroorzaakt door de stoornis.

Voor het opstellen van deze diagnoses is onderzoek in de vorm van toetsing en diagnostische gesprekken essentieel. Hiervoor kan gebruik gemaakt worden van diverse toetsmaterialen, te weten:

ten behoeve van de onderkende diagnose:

- vaststellen van niveau van automatisering, procedurele kennis en didactische achterstand ten opzichte van statistische/ theoretische norm:
CITO rekentoetsen; TTR; DLE-test rekenen/wiskunde; UGT; Drempelonderzoek 678; diagnostisch gesprek; Zareki-R; CB&WL; Tea-Ch subtest Speurtocht; AWMA; CBSK; onderdelen WISC III NL.

- vaststellen van didactische resistentie:
gegevens van het cito-leerlingvolgsysteem, gesprekken met leerkracht(en)/ Intern Begeleider, in kaart brengen van geboden hulp aan de hand van verslaglegging van handelingsplannen en bijbehorende evaluaties.

ten behoeve van de verklarende diagnose:

- in kaart brengen van niveau van handelen en strategieën, niveau van procedurele kennis:
 - onderzoeken genoemd ten behoeve van onderkende diagnose
 - Pedagogisch Didactisch Onderzoek rekenen
 - diagnostisch gesprek met de betreffende leerling
 - analyse van afgenomen rekentoetsen
 - gesprekken met Intern Begeleider, verzamelen van gegevens met betrekking tot schoolontwikkeling en -verloop (leerlingvolgsysteem), remediëring/ geboden hulp en niveau van geboden hulp, informatie met betrekking tot intelligentie, anamnesegegevens.

ten behoeve van de indicerende diagnose:

- diagnostisch gesprek met betreffende leerling, waarbij ingezet wordt op effect van geboden hulp, leerhouding en effectieve manier van leren van betreffende leerling.
- analyse van afgenomen rekentoetsen en effecten van geboden hulp. Hierbij dient onderscheid te worden gemaakt tussen structuur aanbrengen (S+), complexiteit verminderen (S+/C-), verbale hulp geven (VH), materiële hulp geven (MH) en modelleren van de oplossingsprocedure (MOD).

3.3 Welke methodieken bieden de beste resultaten?

Allereerst moet hierbij gelet worden op het feit dat er bij dyscalculie sprake is van een *stoornis*, wat inhoudt dat de oorzaak in het kind ligt. Er is misschien sprake van erfelijkheid of bepaalde afwijkingen in de hersenen. Eventuele andere factoren waarmee rekenproblematiek ontstaat, zoals didactische verwaarlozing of onderbroken leerprogramma's, zijn daarbij dus uitgesloten. Bovendien gaat het om *hardnekkige problematiek*, waarmee duidelijk gemaakt wordt dat intensieve en planmatige instructie en training de rekenproblemen niet hebben verholpen. Bovendien wordt er bij de meeste visies gesproken van automatiseringsproblematiek, de betreffende kinderen hebben veel moeite met het vlot en accuraat kunnen oproepen van rekenkennis.

Voor een verantwoorde interventie is goede diagnostiek nodig waarmee het probleem goed geanalyseerd kan worden. Ruijsenaars geeft in zijn boek "Leerproblemen en Leerstoornissen" (Lemniscaat, 2008) aan dat noodzakelijk is continue (ook tijdens het behandelproces) vanuit een aantal vragen te handelen, te weten:

- Welk type kennis willen we aanleren (procedures, strategieën of feiten)?
- Welke kennis is al aanwezig (declaratief, procedureel, metacognitief)?
- Wat is de kwaliteit van de beschikbare kennis? (abstractieniveau, flexibel gebruik van kennis, inzetbaarheid van kennis in andere situaties, mate van beheersing van kennis/ tussenstappen nodig?, mate van toepassing geautomatiseerde kennis?
- Hoe is de aanpak van een situatie? (taakaanpak, oriëntatie, toepassing formules, inzet model/schema).
- Is er sprake van informatieverlies door beperkt korte termijn geheugen? (heeft de leerling dit zelf door?)

Deze zaken dienen te worden verwerkt in een plan van aanpak.

Ook verwijst Ruijsenaars in zijn boek naar een aantal onderzoeken die aanwijzingen ten aanzien van effectieve instructie bieden voor een onderbouwde aanpak voor rekenzwakke leerlingen:

- Individuele, taakgerichte en directe instructie (Ghesquière, Ruijsenaars, Grietens en Luyckx, 1996).
- Directe instructie (Swanson, Hoskyn en Lee, 2000)/ (Butler, Miller, Lee en Pierce, 2001).
- Expliciete uitleg en uitgebreide inoefening (Butler et al., 2001).
- Sturing in strategiegebruik en segmenteren van vaardigheden (Swanson et al., 2000).

Gert Gelderblom ('Effectief omgaan met zwakke rekenaars', CPS 2008) geeft een aantal aanwijzingen voor behandeling van zwakke rekenaars:

- Een sturende, intensieve aanpak is het meest effectief.
- Bied uitbreiding van de instructie- en oefentijd in kleine groepjes in de vorm van verlengde instructie of pre-teaching.
- Ga uit van contexten.
- De leerlingen leren door model-leren (voordoen, samen doen, zelf doen met expliciet, intensieve instructie van één strategie met de nadruk op handelen en verbaliseren).
- Deelvaardigheden dienen expliciet ingeoeft te worden.
- De leerlingen krijgen korte perioden zelfstandige verwerking geboden.
- Zij hebben baat bij uitgebreide inoefening (dus méér werk i.p.v. minder).
- Dagelijks moeten automatiseeroefening geboden worden.
- Zij moeten expliciet de aangeboden leerstof leren generaliseren.
- Directe feedback in de vorm van positieve aanmoediging en bekrachtiging, is zeer ondersteunend.
- Ook compenserende maatregelen moeten worden getroffen in de vorm van voorbeeldkaarten, schema's en modellen, rekenmachine.

Het model-leren neemt hier een belangrijke plaats in waarbij de leerling het handelen hardop verwoordt waarmee verinnerlijking wordt bevorderd. De leerkracht kan structureren door vragen te stellen. Tijdens de begeleiding blijkt of de leerling zelfstandig kan handelen en dus de sturende rol van de leerkracht af kan nemen en de leerling verder zelfstandig dooroefent om de vaardigheid in te slijpen.

Van groot belang noemt hij ook de aansluiting bij de groep en het meedoen met de groepsinstructie en verlengde, expliciete instructie die goed inpasbaar is in de groepsrekenles. Hierdoor wordt voorkomen dat deze instructiegevoelige kinderen mogelijk juist minder instructie krijgen (het gevolg van een andere leerlijn dan de groep aangeboden krijgen, is vaak dat deze leerlingen aparte instructie geboden moet worden. Dit verzwaart de taak van de leerkracht en neemt meer tijd in).

Voor extreem zwakke (hulpresistente) leerlingen is het soms wel nodig om keuzes te maken (sommige lesstof hoeft echt niet uitgebreid aan bod te komen omdat dit in hun vervolgopleiding niet gevraagd wordt en voor het maatschappelijk functioneren niet noodzakelijk is.) De tijd die daarmee vrij komt, kan besteed worden aan oefening van andere vaardigheden/onderdelen.

Vervolgens wijst Gelderblom op de noodzaak van sociaal-emotionele ondersteuning door de leerkracht in de vorm van motivatie, acceptatie en begrip naast hoge, maar realistische, doelen.

Van Luit en Kroesbergen noemen in hun artikel "Behandeling van kinderen met rekenproblemen"(2002) een aantal cognitieve strategieën en methodieken waarbij uit onderzoek gebleken is dat deze een positief resultaat leveren:

- Het gebruik van cumulatieve herhalingsstrategieën en visuele aanbieding in combinatie met hardop verwoorden - onderzoek van Wilson, Majsterek en Simmons (1996).
- Bewust maken van het feit dat het hanteren van strategieën hun mentale handelingen versnellen - onderzoek van Wood, Frank en Wacker (1998).
- Het aanleren van een algoritmische taakaanpak (Resnick en Ford, 1984 en Jitendra & Hoff, 1998).
- Een betekenisvolle context bieden waarmee de leerling conceptuele begrippen construeert (Cobb, 1994).

Daarnaast wordt al jaren uitgegaan van behandeling door herhalen van aangeboden leerstof, bewust actualiseren van reeds aangeleerde leerstof, relaties leggen tussen de reeds bekende stof en nieuwe leerstof, veel oefenen waardoor nieuwe kennis ingeslepen raakt en steeds weer de gebruikte oplossingsstrategieën controleren.

Zij pleiten eveneens voor intensieve instructie aan kinderen waarbij gebleken is dat zij met de gebruikelijke instructies van de methoden niet voldoende leerbaar zijn.

Ook Van Luit en Kroesbergen leggen nadruk op instructie door model-leren met behulp van de vijf-stappen-procedure:

- De leerkracht doet voor, hardop sprekend. De leerling luistert en observeert.
- De leerling en leerkracht voeren de taak tegelijkertijd uit waarbij de leerling de leerkracht direct volgt (handelen en verwoorden).
- De leerling voert de taken uit, de leerkracht volgt en biedt, indien nodig, steun.
- De leerling voert de taken zelfstandig uit (handelen en verwoorden), mogelijke verkorting wordt toegepast.
- De leerling voert de rekentaak uit en verwoordt hooguit in kernwoorden voor zichzelf.

Van Luit en Kroesbergen refereren ook aan een onderzoek van Rosenthal (1994) en Scruggs en Mastropieri (1998) waarin duidelijk wordt dat het werken met kleine instructiegroepen die de instructie en training voortzetten tot een bepaald criterium bereikt wordt, effectiever werkt. Ook de directe instructie blijkt het meest effectief, met name bij voorbereidende- en basisrekenvaardigheden. Naarmate de rekenproblematiek van de leerling ernstiger is, heeft de interventie meer effect en langdurige interventies leiden niet per definitie tot meer succes.

Nevenanalyses tonen nog aan dat leerkrachtgebonden interventies effectiever zijn dan remediëren met educatieve software. Instructie door leerkrachten levert meer resultaat dan samenwerkend leren met een tutor en bij het aanleren van strategieën blijken de kenmerken van realistisch rekeninterventies meer succesvol.

4; Welke werkwijze wordt gehanteerd?

Het SWV IJ-N werkt (zoals eerder beschreven in de Inleiding) in opdracht van verschillende schoolbesturen. Er is gekozen voor directe, adviserende begeleiding aan de scholen in de vorm van deelname aan zorgteams op schoolniveau, consultatieve begeleiding (CLB) en coaching o.a. met behulp van Video Interactie Begeleiding (VIB) op leerkrachtniveau en handelingsgerichte diagnostiek en coaching/ gedragsregulatie (m.b.v. VIB) op leerlingniveau.

Indien na bespreking in het zorgteamoverleg van de school besloten wordt diagnostisch onderzoek te verrichten, heeft het SWV de beschikking over verscheidene onderzoeksmaterialen.

4.1 Consultatieve leerlingbegeleiding.

Consultatieve leerlingbegeleiding is door het SWV IJ-N ingezet ter bevordering van de invoering van Passend Onderwijs. Consultatieve leerlingbegeleiding biedt de mogelijkheid om snel ondersteuning te bieden aan leerkrachten bij het oplossen van problemen die de leerkracht ondervindt bij de begeleiding van leerlingen met leer- en/of gedragsproblemen. De meerwaarde van CLB ten opzichte van onderzoek en leerlingbegeleiding is dat je uitgaat van de kracht en kennis van de leerkracht en deze eventueel uitbreidt met nieuwe vaardigheden en kennis. De professionaliteit van de leerkracht wordt hiermee vergroot.

De taak van de begeleider is het in kaart brengen van de problematiek aan de hand van de informatie van de leerkracht en samen met de leerkracht geschikte oplossingen vinden voor de aanpak van de problemen. Het voordeel hierbij is dat het oplossingen zijn die vanuit de leerkracht ontstaan zijn, waardoor de kans op succes aanzienlijk groter is. Stapsgewijs zal de begeleider samen met de leerkracht uitzoeken welke factoren een rol spelen bij het probleem; directe en indirecte factoren. Onderverdeeld in kindfactoren, schoolfactoren, leerkrachtfactoren en vooral welke protectieve factoren er zijn. Samen met de leerkracht worden vervolgens prioriteiten gesteld en een tijdslijn van behandeling.

Tijdens de consultatiegesprekken wordt middels evaluatie van al eerder toegepaste interventies, bepaald welke aanpak de meeste kans van slagen heeft voor zowel leerling als leerkracht. Bij de opzet van de interventie worden de keuzes ook geconcretiseerd, er wordt overdacht:

- hoe de aanpak georganiseerd moet worden;
- welke leerkrachtvaardigheden er nodig zijn;
- of er extra handen in de klas geregeld moeten worden;
- of er nieuw/ ander materiaal verzorgd moet worden;
- welke tijdstippen geschikt zijn;
- of er een beloningsprogramma opgesteld moet worden;
- welke beloningen geschikt zijn; en
- welke methodiek van belonen toegepast gaat worden.

De begeleider is dus veel meer betrokken bij de signalering (probleemidentificatie en probleemanalyse), implementatie en evaluatie van de interventies. Tijdens tussentijdse evaluaties is van essentieel belang dat de begeleider zeer nauwkeurig signaleert op eventuele stagnaties binnen het proces en deze direct ter discussie stelt.

Het positieve effect van consultatieve leerlingbegeleiding boven diagnostiek en advies is, volgens onderzoek van Gutkin, Singer en Brown (1980) en Gutkin en Curtis (1982), dat leerkrachten zich meer capabel gaan voelen ten aanzien van probleemoplossing in de klas. Het leidt tot gebruik van nieuwe instructietechnieken door leerkrachten (Bergan, Byrnes & Kratochwill, 1979) en betere elementaire, didactische prestaties van laagpresterende kinderen, waarbij leerkrachten en/of ouders consultatie ontvingen (Jackson, Cleveland & Merenda, 1975).

4.2 Handelingsgerichte diagnostiek

Indien behoefte is aan meer duidelijkheid over het huidig rekenniveau en gebruikte oplossingsstrategieën, wordt overgegaan tot onderzoek. Daarbij moet in kaart gebracht worden in hoeverre de leerling begrip heeft van de rekentaal en die taal kan koppelen aan en omzetten in symbolen, formules en bewerkingen.

Het is eveneens noodzakelijk het begrip van getallen, getalstructuren en getalnetwerken te controleren, te weten hoe de leerling kennis in het lange termijn geheugen opslaat en of deze kennis voldoende oproepbaar is of dat het werkgeheugen snel overbelast raakt. Voor het Handelingsgericht diagnostisch onderzoek met betrekking tot rekenen wordt gebruik gemaakt van:

* UGT. (Utrechtse Getalbegrip Toets-Revised)	groep 1 t/m 4
* Tedi-Math	groep 1 t/m 5
* Onderzoek naar basisvoorwaarden (rekenen tot 100)	algemeen
* Tempo Toets Rekenen (1992)	algemeen
* DLE Toets (Teije/de Vos)	algemeen
* Zareki (onderdelen van de Zareki zijn los te gebruiken, Bijvoorbeeld: het oplezen van getallen etc.)	algemeen
* Maatwerk/instaptoetsen / diagnostisch gesprek	algemeen
* Klein rekenonderzoek (SON) (vooral in de bovenbouw snel hiaten te vinden)	algemeen
* Cito rekentoetsen	algemeen
* WISCIII-NL	algemeen

Voorafgaand aan het onderzoek wordt informatie ingewonnen bij de scholen. Wij vragen de beschikking over reeds aanwezige gegevens als:

- * Inventarisatielijst dyscalculie (OBD);
- * Inschatting intelligentie;
- * LVS / citogegevens;
- * HP/ GHP en evaluaties;
- * Resultaten methode gebonden toetsen;
- * Anamnese;
- * Gesprek ouders/ leerkracht.

De leerlingen worden op de eigen school getoetst, daarbij gaan wij uit van een diagnostisch gesprek naast toetsing. Er wordt gekeken naar de kennis van oplossingsstrategieën, taakaanpakgedrag, motivatie en concentratie tijdens het onderzoek, motivatie voor beïnvloeding en niveau van beïnvloeding. De resultaten van het onderzoek worden verwerkt in een onderzoeksverslag dat besproken wordt met ouders, leerkracht en intern begeleider. Daarna wordt, indien gewenst, samen met de leerkracht (en intern begeleider) een handelingsplan opgesteld.

5: Hoe wordt momenteel geadviseerd?

Tot nu is informatie verzameld over dyscalculie, diagnostische toetsen en begeleidingsmethodieken met betrekking tot rekenen. Ook is duidelijk welke werkwijze het SWV IJ-N hanteert en over welke diagnostische toetsen wij binnen het SWV IJ-N beschikken. Zijn wij daarmee ook in staat om effectieve adviezen te geven?

Ernstige leerproblemen ontstaan veelal door afstemmingsproblemen tussen het kind en het onderwijs. Aangezien de leerkracht hier een grote rol speelt is het noodzakelijk bij de advisering ook de wijze van onderwijs in kaart te brengen en daar de mogelijkheden tot aanpassingen te onderzoeken. Het is dus, naast kennis van de onderwijsbehoeften van de leerling, van belang te weten aan welke vormen van advies de leerkrachten in de regel veel behoefte hebben. Om te kunnen onderzoeken op welke wijze het SWV haar begeleiding kan verbeteren is het nodig te inventariseren hoe momenteel wordt geadviseerd. Daarbij is uitgegaan van de pedagogisch-didactische adviezen die in het vorige en huidige schooljaar zijn geboden aan diverse leerkrachten en scholen naar aanleiding van rekenonderzoek dat verricht is of consultatieve leerlingbegeleiding die geboden is bij leerlingen van de betrokken scholen.

Om deze informatie te verkrijgen, met instemming van mijn directe collegae, is hen verzocht de onderzoekster alle rekenonderzoeksverslagen met betrekking tot rekenbegeleiding te zenden. Zo konden alle adviezen geïnventariseerd worden die geboden zijn ten aanzien van:

- Organisatie, waarbij suggesties gedaan worden ten aanzien van bv. het creëren van blokken, het clusteren van leerlingen met ongeveer gelijke onderwijsbehoeften, organisatie van individuele instructie of convergent gedifferentieerde instructie, organisatorische voorwaarden ten behoeve van de interventies.
- Pedagogiek, zoals bv. de zogenaamde Sticordi-maatregelen en ten behoeve van taakhouding, etc.
- Didactiek, in de vorm van oefenstofkeuze, wijze van instrueren en te bieden hulpmiddelen.

- Methodiek, waarbij suggesties gedaan zijn voor het gebruik van bepaalde methoden en methodieken.

De gegevens zijn ook op deze wijze gerubriceerd. In bijlage 1 zijn de resultaten te lezen. Deze inventarisatie wordt vervolgens vergeleken met de handelingsadviezen zoals beschreven in de literatuur.

5.1 Achterliggende visie

Zoals in de Inleiding reeds besproken, werkt de Zorg Advies Groep (ZAG) met het achterliggende idee zoveel mogelijk de kennis van de leerkracht te vergroten, c.q. te versterken. In dat licht wordt graag aangesloten bij door de leerkracht/ school gebruikte methodieken, didactiek en kennis. In afstemming met de leerkracht worden dan ook de adviezen geboden. In de afgelopen jaren heeft het SWV in hun advisering aangestuurd op een begeleiding waarbij de leerling zoveel en zo lang mogelijk de instructie van de groep volgt, met aansluitend aangepaste verwerkingsstof. Daarnaast is het streven van de scholen c.q. besturen, dat de leerling zoveel mogelijk in de klas instructie verkrijgt. Steeds meer scholen werken met groepsplannen en er wordt aangestuurd op het bieden van convergent gedifferentieerde instructie.

6: Het Interview

Het interview is ingezet om te achterhalen of de werkwijze van het SWV IJ-N wel voldoende effect resulteert en gewaardeerd wordt. Het gaat daarbij om het vastleggen van meningen over de kwaliteit en effectiviteit van advisering. Hoe activerend vinden de leerkrachten en intern begeleiders onze adviezen met betrekking tot rekenproblematiek?

Het interview is opgezet in overleg met het team van ambulant begeleiders van het SWV IJ-N en gericht op de begeleidde leerkrachten van ons samenwerkingsverband met betrekking tot rekenproblematiek, gebaseerd op de begeleidingstrajecten van de schooljaren 2009- 2010 en 2010-2011. Er is middels een tiental vragen in gestructureerde vorm geïnformeerd naar de werkbaarheid van de huidige vorm van advisering, de effectiviteit daarvan op de werkvloer, de praktische uitvoering en efficiëntie en de mogelijke wensen tot verandering van advisering

Omdat het SWV als doelstelling heeft om scholen te begeleiden zowel op de werkvloer in de klas als met betrekking tot schoolbeleid, is ervoor gekozen ook te vragen naar de effectiviteit van advisering en begeleiding met betrekking tot rekenproblematiek, bij de intern begeleiders. Het is interessant om te kunnen bekijken of er een verschil in ervaring is tussen intern begeleiders en leerkrachten met betrekking tot wenselijke advisering. Immers, de Intern begeleider beoordeelt andere kwaliteiten, meer betrokken op schoolniveau en met betrekking tot didactische systemen en organisatie. Terwijl de leerkracht waarschijnlijk meer gericht is op de praktische situatie en beoordeelt ten opzichte van eigen kwaliteiten, die van de leerling en de haalbaarheid van toepassingen/ interventies binnen de organisatie van de groep.

De vragenlijst is bij intern begeleiders geïntroduceerd met een telefonische aankondiging met het verzoek ook de leerkrachten te informeren. De lijst is met een begeleidend schrijven per mail toegezonden naar leerkrachten en intern begeleiders. Na vier weken was er een respons van nog geen 20 % van de leerkrachten (onderzoeksgroep LK) en een kleine 35% van de intern begeleiders (onderzoeksgroep IB).

Besloten is ter herinnering nogmaals een mail uit te sturen, begeleid met het interview waarmee de meningen van in totaal 30% van onderzoeksgroep LK en 70% van onderzoeksgroep IB in kaart is gebracht.

6.1 Samenvatting resultaten schriftelijk interview

Per vraag wordt een samenvatting van verschillende antwoorden geboden, onderverdeeld per doelgroep. De samenvatting is ontstaan door verschillende antwoorden te rubriceren naar algemene opvattingen.

1. Wat was de aanleiding van uw onderzoeksvraag?

- Signalering van didactische achterstanden of een discrepantie van resultaten van rekenen ten opzichte van andere vakgebieden ondanks een gemiddelde intelligentie. (IB/ LK)

2. Wat wilde u graag te weten komen?

- Is deze leerling op zijn plek in het reguliere B.O? (IB)
- Is er sprake van een leerstoornis? Wat zijn achterliggende problemen? Hoe gaan we hiermee om? Onderbouwing t.b.v. afstemmen van leerstof. Welke hiaten zijn er? Kunnen we remediëren? Welke methodieken zijn het beste in te zetten? (IB/ LK)

3. Wat maakte dat uw vraag wel/ niet naar wens beantwoord is?

- Door het nagesprek met ouders t.b.v. acceptatie. Doordat een goed beeld verkregen is van de capaciteiten van de leerling. (IB)
- Door de onderzoeksgegevens en handelingssuggesties. Door de hulp bij de opzet van een handelingsplan en de organisatie. (IB/ LK)

4. Op welke wijze was het advies van de begeleider van SWV voor u van meerwaarde?

- Inzicht gekregen in de waarde van goed signaleren en aanpak bieden. (IB)
- Objectief extern advies (erkenning ouders). Praktisch advies, goed aansluitend bij de leerling. Objectief advies en expertise van de begeleider. Meer inzicht in de problematiek. (IB/ LK)

5. Waardoor was het advies praktisch inzetbaar en voldoende toegespitst op uw vraag?
- Inzicht in te gebruiken methodieken. (IB)
 - Afstemming op leerling en leerkracht. Praktisch ondersteunend, concrete uitvoerbare suggesties en de aanpassingen met betrekking tot pedagogisch handelen. (IB/ LK)
6. Op welke manier heeft u door het advies beter kunnen handelen met de leerling in de groep?
- Praktisch gebruik van materialen, aanpassingen in verwerking en instructie. (IB)
 - Gesteund voelen. Zichtbare resultaten bij de leerling. (LK)
7. Heeft het advies geleid tot een andere manier van werken? Zo ja, op welke manier bent u anders gaan werken? (opsturen van HP zou fantastisch zijn).
- Systematischer werken, meer automatiseren, andere wijze van afstemmen bieden. (IB)
 - Andere organisatie en planning waardoor zwakke leerlingen betere ondersteuning geboden kan worden. (IB/ LK)
 - Met andere methodieken en hulpmiddelen werken. Generaliseren naar andere leerlingen met rekenproblemen. (LK)
8. Bestond de geboden hulp uit meer dan onderzoek? Zo ja, welke begeleiding is nog meer geboden?
- Pre-teaching inzetten. Opzetten van Ontwikkelingsperspectief (OPP). Instructies aan leerling. (IB)
 - Algemene informatie m.b.t. rekenproblemen. Hulp bij opzetten van handelingsplan. Begeleidende gesprekken met ouders. Begeleidende gesprekken met leerkrachten. (IB/ LK)
 - Ondersteuning van de leerkracht. Verwijzing m.b.t. sociaal-emotionele problematiek. (LK)

9. Wat was het meest effectief / nuttig van het verkregen advies/ begeleiding?

- Informatie over methodieken en waarom. Formele uitspraken m.b.t. verwijzing SBO. (IB)
- Praktische ondersteuning. (IB/ LK)

10. Heeft u suggesties ten aanzien van verbetering van begeleiding/ advies?

- Afstemmen binnen de methode van de school. Hulp bij organisatie. Vormgeving van een stappenplan m.b.t. afstemmen bij ernstige rekenproblemen. Observaties door externe in de klas. Follow-up begeleiding bij werken met een OPP. (IB)
- Meer algemene informatie aanreiken over dyscalculie voor het hele team. (IB/ LK)

7. Conclusies

7.1 Diagnostiek

Met de inventarisatie van onze geboden diagnostiek voor rekenen en de aanbevolen diagnostiek vanuit de literatuur en de opleiding, kan geconcludeerd worden dat er de beschikking is over de juiste toetsmaterialen. Na overleg over de gewenste structuur in diagnostiek binnen onze ZAG-groep, is besloten de volgende toetsbatterij te hanteren:

Ten behoeve van de anamnese:

- Inventarisatielijst dyscalculie (OBD);
- LVS / citogegevens;
- HP/ GHP en evaluaties;
- Resultaten methode gebonden toetsen;
- Gesprek ouders/ leerkracht.

Ten behoeve van de diagnose en behandeling:

- | | |
|--|------------|
| • Tempo Toets Rekenen (1992) | algemeen |
| • DLE Test (Teije/de Vos) | algemeen |
| • diagnostisch gesprek | algemeen |
| • UGT. (Utrechtse Getalbegrip Toets-Revised) | groep 1- 3 |
| • Onderzoek naar basisvoorwaarden (rekenen tot 100) | groep 4- 5 |
| • Drempelonderzoek 678 | groep 6- 8 |

optioneel:

- | | |
|--|----------|
| • Cito rekentoetsen | algemeen |
| • PDO rekenen | algemeen |
| • Klein rekenonderzoek (SON)
(vooral in de bovenbouw snel hiaten vinden) | algemeen |
| • onderdelen Zareki-test | |

Aanvullend ten behoeve van de verklaring:

- onderdelen WISC III-NL
- CB&WL
- AWMA

Het proces van besluitvorming is gebaseerd op democratische grondslag, meer dan de helft van de ambulant begeleiders diende positief over de voorgestelde toetsbatterij te zijn. Uitgangspunt bij de beslissing is geweest dat voor iedere leerfase een genormeerde test afgenomen moet worden om te kunnen bepalen of de leerling de fase voldoende beheerst en begrijpt. Met het standaard afnemen van een diagnostisch gesprek kan bepaald worden over welke mate van automaticiteit in de toepassing van oplossingsstrategieën de leerling beschikt, en welk niveau van hulp effectief is voor de leerling. Ten behoeve van het bepalen van de mate van automaticiteit van 'droge' rekenkennis wordt de Tempo Toets Rekenen in ieder onderzoek opgenomen.

Met de genormeerde testen kan de didactisch achterstand ten opzichte van leeftijdgenoten vastgesteld worden.

Ten behoeve van het verzamelen van zoveel mogelijk voorkennis (anamnese) wordt besloten alle anamnesegegevens als opvattingen van ouders, opvattingen van de leerkracht, LVS-gegevens, handelingsplannen en evaluaties daarvan en de inventarisatielijst voor dyscalculie, vooraf te verzamelen en te bespreken in het zorgteamoverleg van de school, alvorens een besluit te nemen over onderzoek. Tijdens dit overleg is de leerkracht aanwezig, naast de intern begeleider of zorgcoördinatoren en beide externe leden van het zorgteam (psycholoog/orthopedagoog en ambulant begeleider). Hierdoor kan in gezamenlijk overleg tot een vorm van begeleiding besloten worden, dan wel tot diagnostisch onderzoek.

In navolging van de werkwijze ten behoeve van de bepaling van de leerstoornis, zoals bij dyslexie, wordt na anamnese en diagnostiek, afgenomen door de ambulant begeleider, een interventiefase van tenminste 20 weken ingezet. Dit ter beoordeling of er sprake is van resistentie. Na deze interventieperiode vindt hertoetsing plaats. Indien er resistentie vastgesteld wordt, neemt de psycholoog/orthopedagoog de aanvullende toetsbatterij af. Tijdens overleg tussen de psycholoog en de ambulant begeleider wordt bepaald of sprake is van dyscalculie en kan een verklaring afgegeven worden.

Voorafgaand aan bespreking van de leerling in het zorgteamoverleg van de school, wordt door de leerkracht of intern begeleider schriftelijk toestemming gevraagd aan ouders. Na bespreking van de leerling in het zorgteam draagt de school zorg voor het informeren van de ouders over eventuele diagnostiek en afspraken daaromtrent of de gekozen vorm van begeleiding. Indien er sprake is van consultatieve begeleiding blijft de school verantwoordelijk voor de informatieverstrekking naar de ouders. Mocht er gekozen worden voor diagnostisch onderzoek, dan neemt de ambulant begeleider de taak op zich om ouders over de diagnostische resultaten te informeren. Zo ook na de hertoetsing en de afgifte van de verklaring. De organisatie voor de gesprekken en eindverantwoording blijft in handen van de school.

7.2 Effectieve methodieken en geboden advies

Zoals ook besproken bij de diagnostiek, kan middels een vergelijk tussen evidence-based methodieken vanuit de theorie en de door het SWV reeds geboden adviezen ten aanzien van methodiek, een voorkeurslijst van aanbevelingen opgezet worden. Ook hier is democratische meerderheid het uitgangspunt van de besluitvorming geweest. De theoretische bevindingen zijn in een lijst opgenomen en besproken.

Het team van het SWV IJ-N acht het van belang om evidence-based methodieken aan te reiken aan de leerkrachten. Hiermee wordt recht gedaan aan de succesmogelijkheden van de leerling en wordt recht gedaan aan de interne opdracht van het SWV IJ-N om de kennis van de leerkracht uit te breiden met nieuwe vaardigheden waarmee de professionaliteit van de leerkracht wordt vergroot.

Het SWV IJ-N kiest voor deze methodieken op basis van bewezen effectiviteit, vanuit de literatuurstudie maar ook vanuit de praktijk. Door de kennis van het rekenbeleid op veel scholen (42, met verschillende besturen en verschillende onderwijsvisies) is in de laatste jaren duidelijk geworden dat met name kinderen met leerproblematiek veel meer sturing in taakaanpak en oplossingsvaardigheden nodig hebben dan gemiddeld en bovengemiddeld presterende kinderen. Ook is gebleken dat bij kinderen die de klassikale methode niet volgen in een school met jaarklassensysteem, de praktijk aantoont dat deze kinderen vaak niet de instructietijd krijgen die zij nodig hebben om zich de leerstof eigen te maken. Meestal is het niet mogelijk voor de leerkracht om hiervoor voldoende tijd te plannen.

Al enige jaren beveelt het SWV aan om toch vooral de instructies met de groep te blijven aanbieden, aangevuld met verlengde instructie/ voorinstructie en aangepaste oefenstof. De ervaring is dat deze opzet zowel recht doet aan de leerkracht als aan het competentie-, relatie- en autonomiegevoel van de leerlingen. Deze bevindingen zijn echter niet met onderzoek gestaafd maar berusten op ervaringen door de jaren heen bij de ambulant begeleiders van het SWV IJ-N.

Het SWV IJ-N besluit tot het aanbevelen van de volgende methodieken:
met betrekking tot de instructie:

- leerkracht-/ specialist gebonden;
- gestructureerd opgezet;
- kwalitatief opgebouwd in vier fasen (materieel/ perceptief/ verbaal/ mentaal);
- individueel geboden of in kleine groepen;
- geboden vanuit een context en veel concreet materiaal;
- directief aanbod;
- expliciet gericht;
- conform model-leren (trapsgewijs);
- herhaalde en/ of verlengde instructie.

met betrekking tot oefening:

- geboden vanuit een context met gebruik van concreet materiaal;
- afgestemd op niveau van beheersing (mate van verinnerlijking, verkorting, beheersing en wendbaarheid);
- aanbod onderverdeeld in deelvaardigheden;
- begeleid en zelfstandig oefenen;
- gericht op procedurele kennis ~en (geautomatiseerde) kennis;
- gestructureerd aanbod;
- dagelijkse automatiseeroefeningen;
- ondersteund met hulpmiddelen indien nodig.

7.3 Interview

Uit de antwoorden blijken geen algemeen grote verschillen per doelgroep. Zo blijkt dat zowel intern begeleiders (IB) als leerkrachten (LK) eenzelfde uitgangspunt hebben voor onderzoek, n.l. meer informatie willen hebben over de rekenproblematiek in relatie tot onderwijsbehoeften. Allen willen meer informatie over de opgebouwde didactische kennis van de leerling en hoe de leerling het beste geholpen kan worden. Van belang daarbij is dat problematiek of stagnatie al vroeg gesignaleerd wordt, opdat er geen grote hiaten in kennis ontstaan en remediëring of aanpassingen in verwerking binnen de groepsleerstof geboden kunnen worden.

Beide doelgroepen pleiten voor praktische ondersteuning bij de opzet van een handelingsplan en de organisatie daarvan in de groep, afgestemd op de mogelijkheden van de leerling (conform Passend Onderwijs) en de leerkracht binnen hun onderwijssetting.

Daarnaast komt duidelijk naar voren dat er grote behoefte is aan meer achtergrondinformatie met betrekking tot ernstige rekenproblematiek en effectieve methodieken. Hierin zou het protocol dyscalculie moeten voorzien maar kunnen wij, als SWV IJ-N, ook een rol spelen door bv. een themabijeenkomst te organiseren over ernstige rekenproblematiek en behandeling.

Bij een paar vragen blijkt meer affiniteit met de vraag door de ene of de andere doelgroep. Zo blijken intern begeleiders meer behoefte te hebben aan kennis van effectieve methodieken, organisatievormen en systematische manieren van werken met betrekking tot afstemmen van het onderwijs voor de betrokken leerling. Duidelijk zal zijn dat deze groep aandacht heeft voor de beleidsvorming binnen de school met betrekking tot deze onderwerpen. Ook heeft deze groep behoefte aan praktische hulp bij het opzetten van een ontwikkelingsperspectief.

Daarentegen blijkt bij leerkrachten meer behoefte aan hulp bij organisatie en opzet van een handelingsplan, behoefte aan zich gesteund voelen in de problematiek en behoefte aan overleg met de externe om de kennis te kunnen generaliseren naar andere leerlingen met zwakke rekenprestaties. Bovendien hebben leerkrachten de neiging het succes van het advies af te meten aan de resultaten van de betreffende leerlingen.

7.4 Wat maakt een advies tot een goed en bruikbaar advies?

Vanuit gegevens van de praktijk in het werkgebied van SWV IJ-N blijkt dat onze adviezen gericht moeten zijn op leerling en leerkracht. Er is veel behoefte aan advies met een hoge mate van praktische inzetbaarheid, afstemming op de mogelijkheden van leerling en leerkracht, passend binnen de organisatiestructuur en mogelijkheden van de school en ingebed in de gehanteerde methode van de school.

Indien dit niet volledig mogelijk is, dan is praktische ondersteuning en herhaalde begeleiding in de vorm van consultatie dringend gewenst om de veranderingen in didactiek, organisatie of methodiek eigen te kunnen maken binnen de onderwijssetting. Video Interactie Begeleiding (VIB) kan een mooi instrument zijn om de implementatie van benodigde veranderingen tot stand te laten komen.

Toekomstige advisering zal dan ook de meeste kans tot succes hebben indien de aanpak van de leerkracht gebaseerd is op effectieve instructiesoorten en instructietechnieken zoals eerder beschreven. De instructies dienen ondersteund te worden met materiaal, opgebouwd van materiële fase tot mentale fase en geboden te worden vanuit context. De oefening dient begeleid te worden volgens de methodiek van model-leren met verbalisering door leerkracht en leerling en afgestemd op het niveau van beheersing, gericht op procedurele en geautomatiseerde kennis en passend bij het leerstofaanbod van de groep. Eventuele remediëring en automatisering dient inpasbaar te zijn binnen (blokken van) het zelfstandig werken. Het leerstofaanbod dient gestructureerd te zijn.

Diagnostiek en overige bevindingen worden uiteraard besproken in een adviesgesprek met school en ouders. Zinvol geacht wordt om opvolgende begeleiding te bieden aan de leerkrachten en intern begeleiders in de vorm van hulp bij de opzet van een handelingsplan/ontwikkelingsperspectief en evaluatie/consultatie na 3 en 6 maanden. De handelingsplannen kunnen opgenomen worden in een ontwikkelingsperspectief, indien nodig.

Diagnostiek en advisering kan tot stand komen met gebruik van het volgende werkschema:

7.5 Werkschema rekendiagnostiek en advies, figuur A.

voorzorg	diagnostiek	advies	toepassingen
• Inventarisatielijst dyscalculie (OBD); • LVS / citogegevens; • HP/ GHP en evaluaties; • Resultaten methode gebonden toetsen; • Gesprek ouders/ leerkracht.	algemeen • Tempo Toets Rekenen (1992) • DLE Test (Teije/de Vos) • Diagnostisch gesprek (bepalen v. kennis van rekenstrategieën en effectiviteit en niveau van hulp) groep 1- 3 • UGT. (Utrechtse Getalbegrip Toets-Revised) groep 4- 5 • Onderzoek naar basisvoorwaarden (rekenen tot 100) groep 6- 8 • Drempelonderzoek 678 optioneel: • Cito rekentoetsen algemeen • PDO rekenen algemeen • Klein rekenonderzoek (SON) algemeen (vooral in de bovenbouw snel hiaten vinden) • onderdelen Zareki-test Aanvullend ten behoeve van de verklaring: • onderdelen WISC III-NL • CB&WL • AWMA	met betrekking tot de instructie: • leerkracht-/ specialist-gebonden • gestructureerd opgezet • kwalitatief opgebouwd in vier fasen (materieel/ perceptief/ verbaal/ mentaal) • individueel geboden of in kleine groepen • geboden vanuit een context en veel concreet materiaal • directief aanbod • expliciet gericht • conform model-leren (trapsgewijs) • herhaalde en/ of verlengde instructie. met betrekking tot oefening: • geboden vanuit een context met gebruik van concreet materiaal • afgestemd op niveau van beheersing (mate van verinnerlijking, verkorting, beheersing en wendbaarheid) • aanbod onderverdeeld in deelvaardigheden • begeleid en zelfstandig oefenen • gericht op procedurele kennis ~en (geautomatiseerde) kennis • gestructureerd aanbod • dagelijkse automatiseeroefeningen • ondersteund met hulpmiddelen indien nodig.	• advies en begeleiding opzet HP • advies en begeleiding aanpassingen van verwerkingsstof binnen de gehanteerde methode • advies en begeleiding bij organisatie en planning van verlengde instructie en begeleidde oefening. • begeleiding bij de opzet van een OPP • begeleiding en advies bij opzet van RT-plan • VIB-traject voor implementatie bij veranderde werkorganisatie • evaluaties met leerkracht • opvolging d.m.v. bespreking/evaluaties op ZT-niveau.

7.6 Reflectie en discussie

Voor het SWV IJ-N is de realisering van het werkschema rekendiagnostiek en advisering een mooi basisinstrument, het biedt richtlijnen ten aanzien van handelen met betrekking tot rekenproblematiek voor de medewerkers van het Zorg Advies Team. Met alle mogelijk toekomstige veranderingen ten aanzien van ambulante begeleiding en Passend Onderwijs kan het een handig richtinggevend schema zijn voor een nieuw te vormen adviesdienst van een nieuw te vormen samenwerkingsverband. Tevens kan het een aanzet zijn om ook voor andere vakgebieden een dergelijk schema te maken.

Ten aanzien van het onderzoek was het wenselijk geweest een hoger percentage respondenten van de doelgroep leerkrachten te kunnen gebruiken. Indien ik het interview eerder had verzonden, waren er misschien meer reacties geweest. Nu werd na de herinnering door een aantal intern begeleiders al aangegeven dat de leerkrachten veel werkdruk ondervonden en zij daarom waarschijnlijk niet erg bereidwillig waren nog extra taken uit te voeren, hetgeen bleek uit de geringe toevoeging na de herinnering.

Met betrekking tot de resultaten van het interview en in relatie tot generalisatie, dient in acht genomen te worden dat de uitgangspunten van het SWV IJ-N gericht zijn op afstemming, of wel Passend Onderwijs. De deelnemende schoolbesturen hebben gekozen voor ondersteuning gericht op afstemming, niet op hulpverlening. De praktische hulp dient daarom zoveel mogelijk uitvoerbaar te zijn door de leerkracht. Slechts een enkele school binnen ons Samenwerkingsverband werkt met remedial teacher of klassenassistenten. Daarnaast functioneren echter ook in dit samenwerkingsverband niet alle scholen op hetzelfde niveau van afstemming, ook hier komt het voor dat onderzoek wordt gebruikt om te kunnen verwijzen naar Speciaal Basisonderwijs.

Meer algemeen gezien zou gesteld kunnen worden dat advies dat rekening houdt met alle partijen, in de regel het meest succesvol geacht wordt. Echter met welke maat wordt in dat geval vergeleken?

Wordt vergeleken met een leerling met gelijke cognitieve mogelijkheden en gelijke problematiek die dagelijks begeleidt wordt in individuele of kleine groepsetting en waarbij volledig afgestemd wordt op diens onderwijsbehoeften (leerling B), dan zal na een periode van een aantal maanden hoogstwaarschijnlijk een lager leerrendement verwezenlijkt worden dan bij deze laatstgenoemde leerling B.

Wordt dezelfde leerling vergeleken met een leerling met gelijke cognitieve mogelijkheden maar zonder aangepaste instructie en programma (leerling C), dan zal de besproken leerling na een aantal maanden waarschijnlijk betere leerresultaten tonen dan voornoemde leerling C.

Interessant zou kunnen zijn de leerlingen waarvoor in de toekomst rekenkundig advies wordt gevraagd op te nemen in een onderzoek, het diagnostisch onderzoek als een nulmeting af te nemen en volgens vaste richtlijnen zoals opgesteld in het werkschema te begeleiden gedurende 20 weken. De begeleiding zal secuur vastgelegd moeten worden volgens een vaste standaard aan geboden instructie qua duur, soort en frequentie, evenals de geboden oefening, waarna wederom een meting wordt afgenomen en zo een database van resultaten aangelegd kan worden.

Daarnaast zal de wetenschap niet stilstaan, er is dringend onderzoek gewenst in de wereld van de didactiek, zeker met betrekking tot rekenen, dus de gevormde hoofdgedachte met betrekking tot advisering is onderhevig aan tijd en voortschrijdend inzicht. Voorts hangt het volgen van advies door de vragende partij in sterke mate af van het luisterend oor van de adviserende partij, sluit deze laatste partij voldoende aan bij zijn opdrachtgever?

Voor ieder advies en iedere coach geldt dan ook:

Advice is like snow,
the softer it falls,
the longer it dwells upon
and the deeper it sinks into the mind.

Mahatma Ghandi

Literatuurlijst

Bögemann, H.

Begeleiding en dyscalculie: Samen met de leerkracht rekenproblemen oplossen.

Freudenthal Instituut, publicatie: Begeleiding aan het woord, jaargang 22 nummer 2 - december 2003

Buijs

Hoofdrekenen met inzicht, ook voor zwakkere leerlingen?

JSW jaargang 8, nr.2

Buijs

Didactische aandachtspunten bij verbetertrajecten.

Rekenpilots, artikel sept. 2009

Bannink, F.P.

Oplossingsgerichte vragen.

Amsterdam, Pearson Assessment and Information B.V., 2009.

Desoute, A. & Braams, T.

Kinderen met dyscalculie.

Amsterdam, uitgeverij Boom, 2008.

Desoute, A.

Diagnostische protocollen bij dyscalculie: Zin of onzin?

Significant 3, 2004.

Dolk, M. & van Groenestijn, M.

Dyscalculie in discussie.

Assen, Koninklijke van Gorcum B.V., 2006.

Gelderblom, G.

Effectief omgaan met zwakke rekenaars.

Amersfoort, CPS Ontwikkeling en advies, 2008.

Huitema, S.

Verder kijken dan de einddoelen van groep6. Keuzes maken voor zwakke rekenaars.

Volgens Bartjens..., jaargang 25, nr.1, 2005/2006

Geary, D.C.; Brown, S.C. & Samaranyake, V.A.

Cognitive Addition: A Short Longitudinal Study of Strategy Choice and Speed-of-Processing Differences in Normal and Mathematically Disabled Children.

Developmental Psychology 1991, Vol.27, no.5, 787-797.

Geary, D.C. & Hoard, M.K.
Learning Disabilities in Arithmetic and Mathematics, Theoretical and Empirical Perspectives.

in: Campbell, J.I.D.
The handbook of Mathematical Cognition, p.253-267
Psychology Press, 2005.

Van Luit, J.E.H.
Dyscalculie, een stoornis die telt.
Doetinchem, Graviant Educatieve Uitgaven, mei 2010

Van Groenestijn, M.
Op weg naar gecijferdheid, openbare les.
Hardinxveld-Giessendam, Grafisch Bedrijf Tuijtel, 8 januari 2010 ,Hogeschool Utrecht 2010.

van Kassel & Kastermans
Rekenen doe je buiten, oefenen doe je binnen.
Panama Post, 21 (4), 22-25

Pameijer, N.K. & van Beukering, J.T.E.
Handelingsgericht werken, een handleiding voor de intern begeleider.
Leuven, uitgeverij Acco, 2008.

Ruijsenaars, A.J.J.M.
Leerproblemen en Leerstoornissen, remedial teaching en behandeling.
Rotterdam, uitgeverij Lemniscaat, 2008.

Ruijsenaars, A.J.J.M.; van Luit, J.E.H.; van Lieshout, E.C.D.M.
Rekenproblemen en dyscalculie; Theorie, onderzoek en behandeling.
Rotterdam, uitgeverij Lemniscaat, 2006.

Ruijsenaars, A.J.J.M. & Ghesquière, P.
Dyslexie en dyscalculie, ernstige problemen in het leren rekenen en lezen.
Leuven, uitgeverij Acco, 2009.

Van Vugt, J.M.C.G. & Wösten, A.
Rekenen, een hele opgave.
Baarn, HB uitgevers, 2009.

Bijlage 1

Adviezen SWV IJ-N m.b.t. rekenproblematiek:

Adviezen met betrekking tot Organisatie:

- Zorg dat in groep 3 t/m 5 de basale vaardigheden eigen gemaakt worden.
- Maak in groep 6 t/m 8 een gerichte keuze uit het rekenaanbod om het rekenplezier waarborgen.
- Verdeel de groep in 3 vaardigheidsniveaus en pas daar de instructie op aan, convergent gedifferentieerd.
- Gezien de mogelijke inzet van individuele instructie in de klas van leerkracht of stagiaire is het aan te bevelen extra tijd in te ruimen om remediëring te bieden.
- In overleg met de leerkracht en intern begeleider worden, aan de hand van het bestaande handelingsplan (oktober 2010), de volgende vragen gesteld:
 - Wat heb je al bereikt / wat is gelukt
 - Wat gaat er goed/ wat gaat al beter
 - Wat werkt het best op dit moment/ hoe heb je dit voor elkaar gekregen
 - Wat heb je al geprobeerd en hoe hielp dat
 - Wat wil je vasthouden
 - Welke vaardigheden zijn het meest bruikbaar?

Vervolgens wordt, aan de hand van bovenstaande aanbevelingen, bekeken welk doel er voor de komende periode gesteld wordt, welke activiteiten daarbij horen en hoe dit georganiseerd wordt.

Dit wordt opgenomen in het handelingsplan. Dit plan wordt na 8 weken door de leerkracht en de intern begeleider geëvalueerd. De bevindingen worden met de ouders besproken. De leerkracht doet verslag van de stand van zaken in het zorgteam. De vervolgstappen worden besproken. De ouders worden op de hoogte gehouden van de voortgang en de afspraken.

Pedagogische adviezen:

- Spanning verlagen.
- Positieve verwachtingen uitspreken.
- Kleine haalbare stapjes zetten en daarmee successen boeken.
- Zelfvertrouwen terugvinden.
- Zelfstandig leren oplossen.
- Laat instructie en zelfstandig werken aansluiten bij de mogelijkheden van het kind.
- Geef extra tijd.
- Houd rekening met een minder goed werkend korte termijn geheugen en met een minder efficiënt gestructureerd lange termijn geheugen.
- Indien nodig, laat een “Tafelkaart” gebruiken; maar lak op de kaart onderdelen, die al worden beheerst, weg; dit verhoogt de motivatie om verder te blijven oefenen.
- Plezier in rekenen krijgen.
- Bied veiligheid, vertrouwen, structuur, begrip, betrokkenheid en acceptatie. Maak duidelijk dat fouten gemaakt mogen worden.
- Leerling betrekken bij de aanpak en regelmatig feedback geven over zijn/ haar prestaties.
- De meest waardevolle feedback heeft daarom een bevestigend deel ('dat heb je goed gedaan'), biedt een verklaring waaraan het succes wordt toegeschreven ('het ging zo goed omdat je...'), en geeft informatie over het proces ('ik zag je eerst dit doen, en toen...').
- Zorgen voor realistische verwachtingen. Overvraag niet.
- Resultaten van opdrachten direct terugkoppelen. Schep mogelijkheden voor herhaling en imitatieleren.
- Korte verwerkingsopdrachten, deel een opdracht in kleine deeltaakjes; werken tot een afgesproken punt en na controle weer verder.
- Heeft behoefte aan overzicht van regelgeving/ taakaanpak en gestructureerde toepassing bij alle vakken.
- Structureer alle situaties sterk voor.
- Geef duidelijke, concrete, korte en eenvoudige instructies
- Geef een opdracht tegelijk

Pedagogische adviezen – (vervolg)

- Geef een rustige plaats
- Begeleiding bij het maken van toetsen. (je hoeft niet per se bij de eerste som te beginnen, kijk eerst wat je makkelijk of moeilijk lijkt).
- Compenseer in de opdrachten. Bijvoorbeeld opgaven met veel tekst vast in schema zetten.
- Geef een extra compliment als de leerling een som goed heeft opgelost. Niet de *hoeveelheid* sommen is van belang, wel *de manier* waarop de som is opgelost. Ook kleine vorderingen/verbeteringen belonen, waardoor er meer succeservaringen zijn.
- Sta het gebruik van uitrekenpapier toe, ook bij toetsen.
- Leer gebruik maken van een rekenmachine.
- Het is van belang dat de leerling in het algemeen succeservaringen opdoet en meer zelfvertrouwen krijgt.
 - * Je kunt daarom, zonder dat de leerling dit te weten komt, de toetsen vooraf aan de ouders geven. Bespreek met de ouders dat zij aan de leerling tijdens het leren ook andere vragen stellen. Op deze manier kan de leerling vragen herkennen.
 - * Kopieer vooraf leesteksten uit de schoolboeken en geef die mee naar huis. Ouders kunnen de teksten met de leerling samen lezen en voorbereiden.
 - * Plak geheugenkaartjes, gele briefjes of stickers op haar tafel of vlak bij de leerling op de muur ter ondersteuning van een aanpak en van haar geheugen.
- Bespreken van onvoldoende gemaakte proefwerken, zodat zowel aan de kant van de leerkracht als van de leerling inzicht ontstaat in de oorzaken van een onvoldoende prestatie (worden de opgaven wel goed begrepen, gaat het om cijfervaardigheid of om inzicht).
- Geef tips voor het op een mogelijk effectievere manier voorbereiden van een volgend proefwerk.

Didactische adviezen:

- Rekenzwakke leerlingen hebben behoefte aan verlengde instructie en inoefening van basale vaardigheden
- Zorg voor verlengde, herhaalde en eenduidige instructie.
- Zorg voor inoefenen van een gerichte keuze uit de oefenstof.
- Leer door voordoen- samendoen- zelfdoen.
- Aandacht voor handig rekenen (opzoekboekje rekenen) www.opzoekboekje.nl .
- Geef aan welke oplossingsstrategie zij bij de taak moet gebruiken.
- Aandacht voor feedback op het werk; zelf nakijken, elkaars werk nakijken, samenwerken met een maatje. Sommen verbeteren.
- Betrekken bij het proces; hoeveel bladzijden denk je te kunnen maken vandaag, waar heb je hulpmiddelen bij nodig, zelf nakijken en verbeteren.
- Gebruik van context: lengte en gewichtmaten, snelheden en afstanden, muntstukken, bankbiljetten, geldprijzen, tijd, kleding- en schoenmaten, scores bij spelletjes, kalendergetallen, data, temperatuur.
- Als je hulp geeft bij contextsommen kan dat in vijf stappen. Je doorloopt alleen de stappen die nodig zijn om tot een oplossing van de opgave te komen. Het 'response-to-instruction' principe.
 - Structuur aanbrengen.
 - Vereenvoudig de som,
 - Praten over de som en vragen stellen om de leerling aan het denken te zetten.
 - Geef hulp met materiaal, schematiseer, concrete som op papier zetten.
 - Modelleren. Leg in de ik-vorm uit hoe je de opgave zou oplossen.
Daarna moet de leerling in stappen het voorbeeld nadoen.
- In overleg aanpassen van de te maken opgaven in hoeveelheid en moeilijkheidsgraad.
- De leerkracht helpt bij het zoeken naar verbanden en inzichten.
- De leerkracht helpt bij het opsplitsen van de leerstof in deeltaken en deelhandelingen.
- De leerkracht helpt bij het aanbrengen van ordening in het kladschrift.
- Vaste handelingsstructuren aanleren. Eén vaste procedure, één manier van berekenen.

Didactische adviezen – (vervolg)

- Samen met de leerling het concreet handelen structureren m.b.v. materiaal (MAB, geld, liniaal, etc.).
- Alle oefeningen begeleiden met een verbale insteek.
- Van materiaal de overstap maken naar schema's, modellen en afbeeldingen.
- Stap voor stap handelingen laten herhalen en verwoorden.
- Automatisering: wel korte oefenmomenten, maar ook werken met steunkaarten, voor sommen tot 20 en voor de tafels. Visualiseer en toon in schema de onderlinge verbanden tussen de min- en plussommen tot 20 samen met de splitsschema's
 $(8+2=10 / 2+8=10 / 10-2=8 / 10-8=2 / 10= 2+. / 10=8+. / 2+. =10 / 8+. =10 / 10-. =2 / 10-. =8)$.
- Hoeveelheidbegrip leren door grote getallen neer te leggen met MAB-materiaal, geld en met positieschema's de onderlinge verbanden met bv. geld en meten duidelijk maken.
- Samen praten over de aanpak van een bepaald type opgave.
- In oplossingsprocessen voortdurend laten verantwoorden wat moet worden gedaan, of wat gedaan is.
- Leren gebruik maken van hulpmiddelen als onthoudkaartjes, tafelkaart, kladpapier, markeerstift.
- Stappen van oplossingsprocedures of beslissingsschema's op 'onthoudkaartjes' noteren (evt. onthoudkaartjes Ton Braams).
- Pre-teaching bij het maken van toetsen (van tevoren bespreken waar het om gaat).
- Resultaten van opdrachten direct terugkoppelen.
- Zorg voor een opbouw bij de inzet van hulpmiddelen; rekenrek, honderdketting, volle getallenlijn, getallenlijn met tientallen, geld, enz.
- De leerling doet mee met de instructie die de hele groep krijgt. Let erop dat hij/ zij nu en dan een vraag mag beantwoorden die hij/zij zeker kàn beantwoorden.
- Bied verwerkingsstof aan aangepast aan het rekenniveau van de leerling

Didactische adviezen – (vervolg)

- Samen met de leerling het concreet handelen structureren m.b.v. oplossingschema's en onthoudkaartjes.
- Reken-denkstappen uitschrijven.
- Gebruik maken van concreet materiaal (bij breuken en procenten).
- Concrete metingen laten doen met mm, cm, m, km om inzicht te krijgen.
- Besteed aandacht aan het verkorten van het uitrekenen van vermenigvuldigingen e.d.
- Bied de leerling zeker de basis aan van alle onderwerpen.
- Voordoen, meedoen, nadoen, zelf doen, alleen doen; steeds ondersteund met taal.
- Twee keer p/w kort(!) trainen van het automatiseren tot 20 met behulp van bijv. verliefde harten van 10, dubbelen en halveren. Hierbij kunnen flitskaarten gebruikt worden, maak er spelletjes van !!! Stop niet teveel tijd en energie in het automatiseren, dit zal moeilijk blijven. Bied in plaats daarvan de basissommen op geplastificeerde kaarten aan.
- Automatiseren van heen en teruggtellen met sprongen van 2, 5, 10, 25, 50, 100.
- Aanbieden van hulpsommen ($6+6$ weet je dus $6+7=....$).
- Aanbieden van de rijgaanpak op de getallenlijn. Getallenlijn op tafel, werken met lege getallenlijnen (getallenlijn Spectra individueel).
- Aanbod van de tafels van 2, 3, 4, 5 en 10. Daarna 9, 6,7 en 8. Hierbij strategieën gebruiken als omkeringen of vanaf 5x leren denken.
- Verwerkingsstof reduceren en in stappen aanbieden of laten maken.
- Complexe sommen vermijden of daar zo weinig mogelijk van laten maken.
- Overzicht en ruimte bieden door nu en dan een bladzijde vergroot te kopiëren waarop hij kan werken.

Didactische adviezen – (vervolg)

- Het is van belang dat de leerling met name het *toegepaste rekenen* leert zodat ze zelfredzaam is in de toekomst. Denk hierbij aan:
 - het rekenen met geld;
 - basiskennis hebben van hoeveelheden, gewichten (zodat zij een recept kan begrijpen) en lengtematen (zowel voor het naaien als autorijden);
 - basiskennis hebben van breuken zoals $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$ etc.;
 - basiskennis hebben van procenten (zodat ze kortingen in winkels begrijpt);
 - digitaal klokkijken (zodat ze bijv. kan lezen hoe laat een tv programma begint);
 - inschattingsvermogen hebben zodat ze weet of iets veel of weinig is, hoeveel ze ongeveer kan kopen etc.;
 - weten welke bewerking zij moet toepassen bij rekenverhalen in context.
- Getalbegrip, begrippen en tellen *in speelse en betekenisvolle* activiteiten oefenen. Denk aan: gesprekjes, telliedjes of –rijmpjes, raadspelletjes zoals: Wie heeft de meeste kastanjes gevonden? Hoe oud is de juf? Wie is ouder? Hoeveel nachtjes slapen voordat..... etc.
- Gebruik het *springen en stappen* tijdens het tellen (dan kom je ook tegemoet aan de bewegingsdrang van Ebrar), verliefde harten, tweelingen, splitsbloemen, rijgen op de getallenlijn etc.
- Bruikbare websites: www.t.braams.nl, www.opzoekboekje.nl, www.rekenstoornis.nl, www.balanskids.nl.
- Biedt expliciet overzichten, schema's en onderlinge samenhang en toepassingsmogelijkheden tussen verschillende feitenkennis.

Adviezen met betrekking tot Methodiek:

- Voor geautomatiseerd rekenen t/m 20: gebruik eventueel met de op school aanwezige flitskaartjes van de methode “Zeker weten” (Berkhout, Nijmegen); flits elke dag 2x5 minuten; gebruik een groen bakje voor de beheerste sommen en een rood bakje voor de nog niet beheerste sommen ter stimulering;
- Automatisering tot 20 tot stand brengen via geleide oefening bijvoorbeeld m.b.v. Met Sprongen Vooruit. Dit is een interactief oefenprogramma met als doel dat leerlingen verkort en flexibel kunnen rekenen in het getallengebied tot 100.
- Gebruik maken van *interactieve rekenlessen* zoals die uit de methodiek ‘Met Sprongen Vooruit’. Hiermee kun je op speelse manier basale vaardigheden productief oefenen (zoals vlot heen en terug tellen, splitsingen, aanvullen tot 10, sprong van 10).
- Een voorbeeld van een selectief programma voor zwakke rekenaars in de bovenbouw:
 - *meten*, meetkunde, grafieken een beperkt aantal basale maten, referenties en omzettingen;
 - *hoofdrekenen*; de basisvaardigheden van groep 5 en 6;
 - *grote getallen*; alleen verkennen van grootte en structuur, geen bewerkingen;
 - *cijferen*; sterke leerstofbeperking, vooral wat betreft delen;
 - *zakrekenmachine*; inzetten bij bewerkingen met grote getallen en schattend rekenen;
 - *kommagetallen*; verkennen en ordenen in contextsituaties, geen bewerkingen;
 - *breuken*; de minimumdoelen van groep 6; enig breukbegrip en notatie;
 - *procenten*; de minimumdoelen van groep 7, met mooiere getallen en percentages, kleine denkstappen, en na een periode van begripsvorming gebruik maken van de zakrekenmachine voor rekenwerk.
- Start een gericht klokkijkprogramma; gebruik hiervoor om ook zelfstandig en thuis aan de gang te gaan bv. www.kinderpleinen.nl of www.rekenweb.nl.
- Oefen spelenderwijs dagelijks de tafels van vermenigvuldiging.
- Telspelletjes spelen in de speelzaal en buiten (zoals: op de klap mogen 4 kinderen op de matten staan, groepjes maken van).
- Spelletjes spelen met dobbelstenen en tellen zoals ‘Ganzenbord’, ‘Mens erger je niet’ of ‘Halli Galli’ (dit kan ook thuis).

Adviezen met betrekking tot Methodiek (vervolg)

- SLO-reeks: de Winkel, Tijd en Tijdbeleving.
- Methode volgen conform minimumdoelen (getalbewerkingen t/m 1000, MTG, BPV -oriëntatie, op gematerialiseerd niveau).
- Ambrasoft.
- Maak gebruik van een remediërende methode (bijvoorbeeld Maatwerk). Er kan gekozen worden voor het samenstellen van een eigen werkboekje aan de hand van verschillende methodes (De wereld in getallen, Maatwerk, SLO rekenen, Vlot). Uitgangspunt is dat zij alle bewerkingen krijgt aangeboden.
- Er kan geoefend worden op www.rekenweb.nl www.kinderenlerenrekenen.nl www.onlineklas.nl www.rekentuin.nl.
- Gebruik uit “*Braams en partners*” de volgende onderdelen:
Tafelkaart; Cijferend optellen; Cijferend aftrekken; Cijferend vermenigvuldigen; Cijferend delen; Rekentermen en tekens; Grote getallen; Breuken; Gelijksnamig maken van breuken; Breuken: helen eruit halen; Procenten: 100%, 50%, 25%, 10%, 1%; Procentrekenen op de rekenmachine; Eenvoudige kommagetallen; Geld rekenen; Oriëntatie in de: lengtematen, oppervlaktematen, inhoudsmaten, weegmaten; Werken met lengtematen, oppervlaktematen, inhoudsmaten, weegmaten; (trappetje); Kilo, pond, ons; Klok kijken (analoog en digitaal); Dagen, maanden, kwartalen, seizoenen.

Suggesties voor thuis:

- Van groot belang is dat het oefenen thuis vooral spelenderwijs gebeurt!
- Het zou fantastisch zijn als uw kind er geen erg in heeft dat hij/ze met getallen en sommen bezig is. Zie een aantal suggesties hieronder. Natuurlijk is tafels oefenen echt rekenhuiswerk.
- Bordspellen spelen (met 2 dobbelstenen) of spelletjes zoals 'Halli Galli', 'Regenwormen' en 'Monopolie', waarbij getallen en tellen een rol spelen.
- Klokkijken.
- Koken met behulp van een kookboek waarbij de leerling leert af te meten e.d.
- Tijdens het boodschappen doen gewichten en maten benoemen zoals bij het afwegen van groente of pakken melk van 1 of 2 liter kopen.
- Samen met de leerling bewust een taart, pizza of reep verdelen in 2en, 3en en 4en.
- Winkeltje spelen en geld wisselen.
- In winkels prijskaartjes lezen.
- Tafels oefenen, ook door elkaar (5x4, 2x4, 8x4 etc).
- Telspelletjes tot 1000 (ganzenbord, yahtzee, triominos, monopoly-bank, spelletjes met 2 dobbelstenen).

Bijlage 2

Castricum, 24 maart 2011

Beste collega,

In de afgelopen periode (2009-2011) heeft u een leerling aangemeld bij het Zorgteam van de school, met betrekking tot rekenproblematiek. Een preventief ambulant begeleider van het SWV IJ-N heeft hiervoor onderzoek en advies/ begeleiding geboden. Om inzicht te krijgen in het optimaliseren/ verbeteren van deze begeleiding vragen wij u een aantal vragen hierover te beantwoorden. Uw bijdrage wordt zéér op prijs gesteld en biedt ons, hopelijk, de gelegenheid om een en ander beter af te stemmen op de hulpvraag vanuit de scholen.

Wilt u zo vriendelijk zijn deze ingevulde enquête mee te geven met de preventief ambulant begeleider van uw school, dan wel op te sturen/ scannen en mailen naar:

Nicolet van Monsjou

SWV IJ-N

Castricummerwerf 102

1901 RS Castricum

Uiteraard worden de reacties anoniem verwerkt, we vinden het belangrijk te weten of onze begeleiding bruikbaar is geweest en/of we dit nog kunnen verbeteren. Wij hebben veel aan een eerlijke mening, zodat wij u in de toekomst (nog) beter van dienst kunnen zijn. Wij danken u heel hartelijk voor uw medewerking.

met vriendelijke groet,

namens het SWV IJ-N,

Nicolet van Monsjou

Preventief Ambulant Begeleider

Schriftelijk interview:

1. Wat was de aanleiding van uw onderzoeksvraag?
2. Wat wilde u graag te weten komen?
3. Wat maakte dat uw vraag wel/ niet naar wens beantwoord is?
4. Op welke wijze was het advies van de begeleider van SWV voor u van meerwaarde?
5. Waardoor was het advies praktisch inzetbaar en voldoende toegespitst op uw vraag?
6. Op welke manier heeft u door het advies beter kunnen handelen met de leerling in de groep?
7. Heeft het advies geleid tot een andere manier van werken? Zo ja, op welke manier bent u anders gaan werken? (opsturen van HP zou fantastisch zijn).
8. Bestond de geboden hulp uit meer dan onderzoek? Zo ja, welke begeleiding is nog meer geboden?
9. Wat was het meest effectief / nuttig van het verkregen advies/ begeleiding?
10. Heeft u suggesties ten aanzien van verbetering van begeleiding/ advies?
denk hierbij aan materialen, methodieken, organisatie, creëren van remedieertijd in de groep, etc.