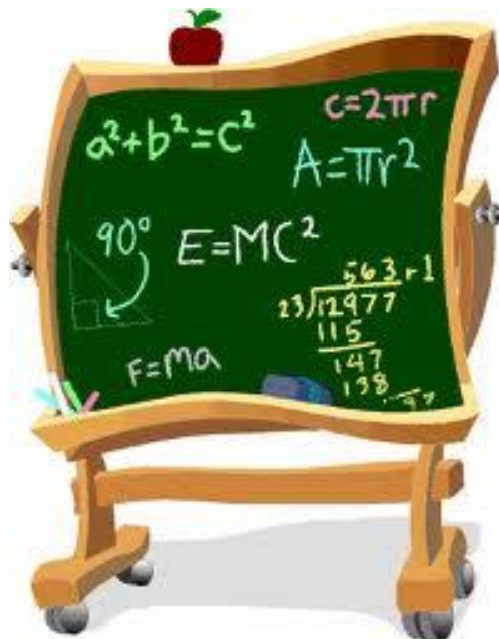


HOGER! DE LAT MOET



leerkrachtcompetenties en het rekenonderwijs aan hoogbegaafden



Delsey Beesems-Peeters

Studentnummer: 2149832

Datum: augustus 2012

Meesterstuk: Master SEN

Leerroute: Intern Begeleider

Opleiding: Fontys OSO

Begeleiders: Willy van de Meeberg
Piet Koppejan

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD	3
SAMENVATTING	4
1. INLEIDING	5
1.1 Oriëntatie op de onderzoeksvraag	6
1.2 Onderzoeksvraag	7
1.3 Definiëring belangrijkste termen en begrippen	7
1.4 Deelvragen	8
1.5 Doel van het onderzoek	8
1.6 Doel in het onderzoek	9
2. THEORETISCH KADER	10
2.1 Aan de slag	10
2.2 Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen	10
2.3 Handelingsgericht werken	10
2.4 Opbrengstgericht werken; leg de lat hoger	12
2.5 Compacten en verrijken	13
2.6 Wat is leren?	15
2.7 Teamcoaching	16
2.8 Inclusie	16
3. ONDERZOEKSMETHODOLOGIE	18
3.1 Onderzoeksvorm	18
3.2 Opbouw onderzoek	18
3.3 Verzamelen data	19
3.4 Analyse data	20
3.5 Verantwoording van triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	21
3.6 Ethische reflectie	22
4. DATA PRESENTATIE EN ANALYSE RESULTATEN	23
4.1 De rekenontwikkeling	23
4.2 De leerkrachtenenquête	25

4.3 De leerlingenenquête	30
4.4 Vergelijken van de leerkrachten- en leerlingenenchêtes	34
4.5 Gesprek met de leerkrachten	35
 5. ANTWOORDEN OP ONDERZOEKSVRAAG: CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	 37
5.1 Antwoorden en conclusies	37
5.2 Aanbevelingen	39
5.3 Validiteit	41
 6. EVALUATIE	 42
 NAWOORD	 44
 LITERATUURLIJST	 45
 BIJLAGEN	 47
1. Zorgprocedure voor kinderen die meerbegaafd (kunnen) zijn	47
2. Kwaliteitskaart Opbrengstgericht werken: Kennis en vaardigheden leerkracht groep 3 t/m 8	50
3. Toetsuitslagen niet-methodegebonden toetsen Rekenen en Wiskunde (CITO) van de leerlingen van de doelgroep	62
4. Enquête leerkrachtendeel	68
4a. Enquête leerkrachtendeel totale score	69
4b. Enquête leerkrachtendeel procentuele score	72
5. Enquête leerlingendeel	76
5a. Enquête leerlingendeel totale score	77
5b. Enquête leerlingendeel procentuele score	79

VOORWOORD

Dit praktijkonderzoek heb ik geschreven als afsluiting voor de Master Special Educational Needs.

Mijn onderzoek over leerkrachtcompetenties en het rekenonderwijs aan hoogbegaafden heb ik niet alleen kunnen maken. Het is mede tot stand gekomen door de hulp van anderen. Ik wil hen hierbij bedanken.

In de eerste plaats gaat mijn dank uit naar mijn supervisors Willy van de Meeberg en Piet Koppejan voor hun coaching en ondersteuning. Zij hebben mij geleerd steeds in kansen en mogelijkheden te denken. Altijd met de nodige dosis humor en geduld.

Ook mijn critical friends Petra van Ginkel en Eline van Dalen wil ik bedanken voor hun vertrouwen en openheid en het geven van feedback.

Mijn medestudenten wil bedanken voor het samenwerken en samen leren; meestal met een lach, soms met een traan.

Verder gaat mijn dank uit naar mijn collega's, managementteam en betrokken leerlingen. Zonder hun medewerking had dit onderzoek nooit tot stand kunnen komen. Zij waren altijd welwillend en belangstellend.

Niet in de laatste plaats gaat mijn dank uit naar mijn gezin. Mijn kinderen hebben mij vanuit de eigen ervaring gesteund in de zoektocht naar competentiegericht leren en lieten mij regelmatig in mijn eigen spiegel kijken. Mijn man bedank ik voor alle hulp en begrip gedurende mijn studie.

Delsey Beesems-Peeters

Breda, augustus 2012

SAMENVATTING

In mijn taak als begeleider van hoogbegaafde leerlingen op onze school zie ik nog te vaak dat leerkrachten van deze groep kinderen verwachten dat zij op eigen kracht het onderwijsleerproces doorlopen. Het is mijn ervaring dat hoogbegaafde leerlingen, net als leerlingen die onder het gemiddelde presteren, alleen met passende begeleiding tot zo optimaal mogelijke prestaties kunnen komen.

Voor mijn onderzoek heb ik ervoor gekozen om in beeld te brengen wat de invloed is van de leerkrachtcompetenties op het rekenonderwijs aan hoogbegaafde leerlingen.

Na het vaststellen van de onderzoeksvraag, de deelvragen, het doel van het onderzoek en de doelen in het onderzoek, in de inleiding van mijn meesterstuk, ben ik me gaan verdiepen in de voorhanden zijnde theorie.

In de theorie lees ik onder meer dat een optimale leerontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen geen vanzelfsprekendheid is en dat de door onze school ingeslagen route van handelingsgericht werken (HGW) de mogelijkheid geeft om onderwijs op maat aan alle leerlingen te bieden. Opbrengstgericht werken en compacten en verrijken zijn hierbij sleutelbegrippen.

In mijn onderzoek bekijk ik de rekenontwikkeling van alle leerlingen van de doelgroep in de afgelopen jaren en onderzoek ik, middels een enquête, hoe leerkrachten én leerlingen de leerkrachtcompetenties beoordelen.

Vervolgens presenteer ik de data uit het leerlingvolgsysteem en de resultaten van de enquêtes. Deze data vereenvoudig ik tot analyseerbare uitkomsten.

De data-analyse van het onderzoek onderstreept het belang van de leerkrachtcompetenties, geeft (behoorlijke) verschillen en overeenkomsten aan en laat zien waar de mogelijkheden tot verbetering liggen.

Al deze gegevens stellen mij in staat het antwoord op mijn onderzoeksvraag te genereren, conclusies te trekken en aanbevelingen te doen. Hierbij koppel ik mijn onderzoeksgegevens aan de bestudeerde theorie.

In mijn evaluatie geef ik aan wat mijn persoonlijk leerproces is en wat het onderzoek voor mij heeft betekend. Hierbij maak ik een koppeling naar mijn eigen competenties; bekeken vanuit de driehoek persoon-praktijk-theorie.

HOOFDSTUK 1: INLEIDING

Van de leerlingen die bij ons op school gesignaleerd worden d.m.v. de zorgprocedure hoogbegaafdheid, blijkt het merendeel niet op het werkelijke didactische niveau aangesproken te worden. Op het moment dat deze leerlingen een jaar doorgetoetst worden op rekenen, scoort het merendeel van de leerlingen nóg op A- of B-niveau. Met deze gegevens kunnen we de leerstof van de groep gaan compacten om zodoende ruimte te creëren om leerstof aan te kunnen bieden die aansluit bij het werkelijke didactische niveau van de leerling.

Hierbij valt mij op dat leerkrachten handelingsverlegen raken met betrekking tot het geven van passend rekenonderwijs aan de leerlingen van de doelgroep. Deze handelingsverlegenheid komt tot uiting in bijvoorbeeld het maken van aangepaste takenkaarten, het motiveren van de leerlingen, planning van het onderwijs, klassenmanagement, effectieve interactie met de leerlingen. In de praktijk zie ik dat leerkrachten geen eisen aan het opgegeven werk stellen, want, zo redeneren zij, het is niet erg omdat de leerling toch wel goede resultaten op de methodegebonden toetsen behaalt.

In mijn gesprekken met leerlingen geven zij aan dat het werk vaak niet af is, maar dat de leerkracht dat niet erg vindt zolang de toetsresultaten goed zijn. De leerlingen geven verder aan weinig of geen faalervaringen op te doen en niet hoeven te plannen omdat ze alles wel kunnen onthouden. Het merendeel hoeft daarom ook nooit (thuis) te leren voor toetsen. Verder zeggen de leerlingen weinig feedbackgesprekken met leerkrachten te hebben, want de prestaties zijn goed. Zolang de leerling aan het werk is, is de leerkracht tevreden. Gezien bovenstaande genoemde signalen is het mijn vermoeden dat het geven van passend onderwijs aan hoogbegaafde kinderen vooral te maken heeft met de leerkrachtcompetenties. In het kader van mijn persoonlijke ontwikkeling als IB-er wil ik gedurende dit onderzoek werken aan de volgende competenties:

Competentie 12: draagt zorg voor systematische gegevensverzameling en rapportage ten behoeve van de beleidsontwikkeling

Competentie 8: draagt zorg voor ondersteuning van (sub)groepen binnen het team, c.q. het team als totale groep in het vergroten, c.q. verwerven van handelingsbekwaamheid

Competentie 9: onderhoudt contacten geëigend aan de positie van interne begeleider, specifiek vanuit mijn taak als specialist hoogbegaafdheid.

1.1 ORIENTATIE OP DE ONDERZOEKSVRAAG

In tegenstelling tot denkbepelden uit het verleden, raakt men er tegenwoordig steeds meer van overtuigd dat (hoog)begaafde leerlingen het niet vanzelfsprekend redden op de basisschool. Deze kinderen stromen niet vanzelfsprekend door naar VWO en WO. Er zijn steeds meer scholen die (hoog)begaafde leerlingen binnen hun populatie signaleren.(Doolaard en Oudbier, 2010).

In hun rapport over onderwijs aan bovenstaande doelgroep concluderen zij dat men gelukkig inmiddels is doordrongen van het feit dat deze groep leerlingen evengoed specifieke onderwijsbehoeften heeft. Om deze vast te kunnen stellen is het van belang te kijken naar bijvoorbeeld werk- en leerstrategieën, prestatiemotivatie, sociaal functioneren en zelfbeeld. Hoogbegaafde kinderen onderscheiden zich van andere leerlingen, doordat zij een heel specifieke combinatie van leer- en persoonlijkheidseigenschappen hebben. Vooral deze eigenschappen bepalen hoe de leerstof het beste aangeboden kan worden. Er wordt niet bepaald hoe slim de leerling is, maar hoe deze slim is. Om tegemoet te komen aan de behoeften van leerlingen op verschillende niveaus, zouden we ook bóven het gemiddelde moeten kunnen differentiëren.

Het intelligentieniveau (IQ= Intelligentie Quotiënt) van het kind stelt men vast middels een intelligentietest. Personen die een IQ-score hebben tussen de 115-130 punten kunnen komen tot prestaties op begaafd niveau. Personen die een IQ-score hebben die hoger is dan 130 punten kunnen komen tot prestaties op hoogbegaafd niveau. Wanneer een IQ-score van 130 of hoger het criterium voor hoogbegaafdheid is, dan betekent dat dat 2,5% van de geteste personen een IQ-score op “zeer begaafd niveau” haalt. Dat is ongeveer één leerling per klas. (te Boekhorst-Reuver, Thijs & Roelofs, 2010)

Er valt echter geen precieze grens te trekken. Het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek, (hierna vernoemd als CBO) spreekt daarom liever van de bovenste 5 tot 10 procent van alle leerlingen. Wanneer gekeken wordt naar het percentage leerlingen dat kenmerken van hoogbegaafdheid bezit, hanteert het CBO zelfs een percentage van 10%. Dat zijn dus twee tot vier leerlingen per klas (Mooij, Hoogeveen, Driessen, van Hell, Verhoeven, 2007). Om de leesbaarheid te verhogen spreek ik verder over de hoogbegaafde leerling.

In de praktijk zie ik dat zowel de gediagnosticeerde hoogbegaafde kinderen als de kinderen bij wie het zorgteam hoogbegaafdheid vermoedt, lager scoren op reken-CITO-scores dan verwacht. Onderpresteren dus. Met dit onderzoek wil ik ontdekken of er bij de leerkrachten handelingsverlegenheid is ten aanzien van het rekenonderwijs en hoe die veronderstelde handelingsverlegenheid dan tot uiting komt. De uitkomsten van dit onderzoek wil ik als IB-er gebruiken om de leerkrachtcompetenties te beïnvloeden, om zodoende ook voor de leerlingen van de doelgroep het rekenonderwijs passend te maken.

1.2 ONDERZOEKSVRAAG

Mijn onderzoeksvraag heeft dan ook betrekking op de invloed van leerkrachtgedrag op prestaties van hoogbegaafde leerlingen bij het rekenonderwijs, die ik met de hulpzin van Kallenberg als volgt formuleer:

IK ONDERZOEK wat de invloed is van de competenties van de leerkrachten van de groepen 6, 7 en 8 op het rekenonderwijs aan hoogbegaafde leerlingen (positief gesignaleerd in het protocol hoogbegaafdheid van onze school), OMDAT IK WIL WETEN waarom deze leerlingen geen A/A+ score hebben behaald voor de niet-methodegebonden CITO rekentoetsen, TENEINDE te weten welke pedagogische en didactische beleidsadviezen ik voor de toekomst kan formuleren, ZODAT ik leerkrachten doelgericht kan adviseren, ondersteunen en coachen met betrekking tot het rekenonderwijs.

1.3 DEFINIERING BELANGRIJKSTE TERMEN EN BEGRIPPEN

Hoogbegaafdheid

Kenmerken van hoogbegaafdheid kunnen we onderscheiden in leereigenschappen die gepaard gaan met een (zeer) hoge intelligentie en persoonlijkheidseigenschappen die in combinatie met deze leereigenschappen voorkomen bij (hoog)begaafde mensen. (Drent en van Gerven, 2009)

Zorgprocedure hoogbegaafdheid (bijlage 1)

Door de school vastgesteld stroomschema op basis van signalering en diagnosticering, waardoor uiteindelijk gericht gekeken kan worden naar specifieke onderwijsbehoeften van deze doelgroep met als doel onderwijs op maat te bieden.

CITO-toetsen

Niet-methodegebonden toetsen in opdracht van het OCW, bedoeld als landelijk extern meetinstrument.

A en A+score

Hoogst haalbare niveaus van de niet-methodegebonden toetsen van CITO.

Leerkrachtgedrag

Een effectieve leerkracht van groep 3 tot en met groep 8 heeft veel kennis van de rekenontwikkeling. Daarnaast beschikt de leerkracht in groep 3 tot en met 8 over vaardigheden om dit gebied goed aan te bieden aan de leerlingen. (bijlage 2)

Rekenonderwijs

Uitgangspunt voor het rekenonderwijs op onze school is de methode Pluspunt. Met deze methode leren kinderen evenwichtig rekenen: de kinderen verwerven inzicht én oefenen hun vaardigheden. De lesstof wordt in duidelijke, kleine stappen aangeboden en regelmatig

herhaald. Structureel oefenen en herhalen staat centraal in Pluspunt. De kinderen doen dat zowel zelfstandig als samen. Er is in de methode geen specifieke aandacht voor de leerlingen van de doelgroep.

Intern Begeleider op onze school

Wij vinden dat de zorg en begeleiding voor kinderen ertoe moet leiden dat ze, ongeacht hun capaciteiten, leerproblemen of handicaps, een optimale kans krijgen binnen de basisschool om zich met hun mogelijkheden en die van de school te kunnen ontwikkelen. Dit proberen wij te bereiken door middel van het zorgvuldig en systematisch volgen van de onderwijsbehoeften van iedere leerling en vervolgens daar waar nodig de juiste interventies uit te voeren.

Wij vinden het belangrijk om hierbij leerling en ouders te betrekken, te begeleiden en te steunen.

1.4 DEELVRAGEN:

- Wat vind ik in de theorie over leerkrachtgedrag ten aanzien van hoogbegaafde kinderen?
- Hoe kan ik als IB-er de theorie inzetten om leerkrachtgedrag op positieve wijze te beïnvloeden?
- Welke leerkrachtcompetenties kunnen gestimuleerd worden zodat leerlingen hogere leerrendementen op rekengebied behalen?

1.5 DOEL VAN HET ONDERZOEK

Als specialist hoogbegaafdheid op onze school word ik steeds vaker gevraagd mee te kijken naar het welbevinden van slimme leerlingen: hoe het komt dat zij bijvoorbeeld niet de verwachte schoolresultaten laten zien, hun werk nooit af hebben of niet gemotiveerd lijken te zijn. Eigenlijk komt de hulpvraag steeds op hetzelfde neer: wat heeft dit kind nodig, wat zijn de onderwijsbehoeften? Hierbij zetten we op onze school Handelings Gericht Werken in (HGW). Dit is een planmatige en cyclische werkwijze die adaptief onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding concreet maakt, zodat een schoolteam effectief kan omgaan met verschillen tussen leerlingen. (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009).

Als aanvulling op het Handelings Gericht Werken starten we de procedure hoogbegaafdheid. Een onderdeel daarvan is de leerling een jaar doortoetsen (rekenen-spelling-begrijpend lezen) met als doel het werkelijke didactische niveau van de leerling bepalen. Na analyse blijkt meestal dat het didactische niveau van de leerling hoger ligt dan gedacht. Als we weten

wat de onderwijsbehoeften van de leerling zijn én wat het werkelijke didactische niveau van de leerling is, kunnen we rekenonderwijs op maat bieden.

Met mijn verworven expertise op het gebied van hoogbegaafdheid als ervaringsdeskundige en als professional, zowel als leerkracht als Intern Begeleider, hoop ik een structurele bijdrage te kunnen leveren aan het hoger leggen van de lat voor deze doelgroep, zodat deze kinderen zichzelf blijven ontwikkelen en onderwijs op maat krijgen. Hoe meer ik lees over hoogbegaafdheid, hoe vaker ik lees dat leerstof op niveau aanbieden voorwaarde is voor deze doelgroep om goed te kunnen (leren) presteren. Het is blijkbaar heel belangrijk dat leerkrachten ook op hoger niveau differentiëren om passend onderwijs te kunnen bieden.

1.6 DOEL IN HET ONDERZOEK

Met de uitkomsten van mijn onderzoek wil ik vaststellen hoe het komt dat deze kinderen lagere rekenscores hebben dan verwacht en vervolgens wil ik met deze gegevens vaststellen welke didactische en pedagogische interventies nodig zijn om deze kinderen rekenonderwijs op maat te kunnen bieden. Vervolgens wil ik beleidsvoorstellen doen. Als er beleid vastgesteld is, kunnen wij op onze school deze groep leerlingen zo passend mogelijk onderwijs bieden op rekengebied, waarbij we zoveel mogelijk kunnen voldoen aan de leer- en onderwijsbehoeften van de doelgroep.

HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER

2.1 AAN DE SLAG

Uit de enorme hoeveelheid verschillende (internationale) bronnen valt af te leiden dat over de hele wereld verschillen in inzicht bestaan over wat nu passend onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen is. Kennelijk heeft hoogbegaafdheid evenveel gezichten als er begaafde leerlingen zijn en zijn er evenveel verschillende begeleidingsstrategieën te bedenken. Om na mijn onderzoek gerichte aanbevelingen te kunnen doen, ben ik me verder gaan inlezen in literatuur over hoogbegaafden: specifiek gericht op (specifieke) onderwijsbehoeften van leerlingen, dit alles zoveel mogelijk toegespitst op het domein rekenen.

2.2 PROFESSIONEEL OMGAAN MET HOOGBEGAAFDE LEERLINGEN

Van Gerven (2009) stelt dat hoogbegaafde leerlingen zich niet uitsluitend op basis van hun hoogbegaafdheid ontwikkelen. Voorwaardelijk voor hun ontwikkeling zijn zaken als competent leerkrachtgedrag, leerverantwoordelijkheid, leerstof op maat en planmatig werken. Voor het onderwijs betekent dit dat er geen kant-en-klare onderwijsarrangementen zijn die voor iedere hoogbegaafde leerling passend zijn. Waar de ene hoogbegaafde leerling baat heeft bij een intensieve en sturende begeleiding, komt de andere leerling meer tot zijn recht met een relativerende en kindvolgende begeleiding. Dit heeft tot gevolg dat het accent ligt op de interactie tussen kind en leerkracht.

In mijn gesprekken met leerlingen geven zij aan dat het werk vaak niet af is, maar dat de leerkracht dat niet erg vindt zolang de toetsresultaten goed zijn. De leerlingen geven verder aan weinig of geen faalervaringen op te doen en niet hoeven te plannen omdat ze alles wel kunnen onthouden. Het merendeel hoeft daarom ook nooit (thuis) te leren voor toetsen. Verder zeggen de leerlingen weinig feedbackgesprekken met leerkrachten te hebben, want de prestaties zijn goed. Zolang de leerling aan het werk is, is de leerkracht tevreden.

2.3 HANDELINGSGERICHT WERKEN

Pameijer, van Beukering en de Lange (2009) stellen dat Handelingsgericht werken beoogt de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren. HGW maakt adaptief onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding concreet, zodat een schoolteam effectief kan omgaan met verschillen tussen leerlingen. HGW is een planmatige en cyclische werkwijze waarbij onderwijsprofessionals (leerkracht, IB-er en managementteam) de volgende zeven uitgangspunten toepassen:

1. De onderwijsbehoeften van de leerlingen staan centraal: Wat heeft de hoogbegaafde leerling nodig om zijn/haar persoonlijke doelen (op sociaal-emotioneel en didactisch

gebied) te behalen? Bijvoorbeeld instructie op een andere manier, extra leertijd of uitdaging. Hoe kan de leerkracht de leerling hierbij zo goed mogelijk ondersteunen? Door de belemmerende en stimulerende factoren van de doelgroep te inventariseren krijgt de leerkracht zicht op de onderwijsbehoeften van de leerling. In de praktijk zie ik dat leerkrachten nog te vaak onderwijsbehoeften met aanpak verwarren.

2. Het gaat om afstemming en wisselwerking: Ieder mens is uniek, dus ook iedere ouder, iedere leerkracht en iedere leerling. Ik vind het heel belangrijk dat de leerkracht steeds opnieuw de afweging maakt: Wat heeft deze leerling, bij mij als leerkracht, op dit moment, in deze groep, nodig?
3. De leerkracht doet ertoe: Als leerkracht en leerling met elkaar in gesprek gaan en blijven, zal er optimale afstemming en wederzijds begrip zijn. De leerkracht kan aangeven hoe en waarom de leerling kan werken en de leerling kan aangeven op welke manier of onder welke voorwaarden hij/zij de beste resultaten kan behalen. Feedbackgesprekken met hoogbegaafde leerlingen op vaste tijden in de week (en als het kan ook tussendoor) zijn mijns inziens een must voor het welbevinden van de leerling.
4. Positieve aspecten van kind, leerkracht, groep, school en ouders zijn van groot belang: Naast problematische aspecten zijn deze nodig om de situatie te begrijpen, ambitieuze doelen te stellen en om een succesvol plan van aanpak te maken en uit te voeren. In de praktijk vraag ik altijd naar de uitzondering, wanneer gaat het wél goed?
5. We werken constructief samen met alle bij de leerling betrokken personen: één kind, één plan. Samen de situatie analyseren en zoeken naar oplossingen.
6. Ons handelen is doelgericht: Het team formuleert korte- en lange termijn doelen voor het leren, de werkhouding en het sociaal functioneren van alle leerlingen en evalueert deze in een cyclus van planmatig handelen. Doelgericht handelen is in ontwikkeling op onze school. Door trends te bekijken kan de intern begeleider samen met de leerkrachten doelen gaan stellen.
7. De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant: Het is voor de betrokkenen duidelijk hoe de school wil werken en waarom. Er zijn heldere afspraken over wie wat doet, waarom, hoe en wanneer. Formulieren en checklists ondersteunen dit streven. Teamleden zijn open over hun manier van werken en over hun plannen en motieven.

Op onze school geven directie en IB-ers leiding aan de implementatie van HGW. Om het fundament van HGW op onze school goed te kunnen leggen is afgesproken dat we het

afgelopen en komende schooljaar alle uitgangspunten van HGW in bouwvergaderingen behandelen en leren toe te passen om zo als schoolteam tot een omslag in denken te komen. Als aan bovenstaande zeven punten wordt voldaan is HGW zeer geschikt voor alle leerlingen, dus óók voor hoogbegaafde leerlingen.

2.4 OPBRENGSTGERICHT WERKEN; LEG DE LAT HOGER

Opbrengstgericht werken is het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van prestaties van de leerlingen.

Indicatoren van opbrengstgericht werken zijn:

- Leraren volgen vorderingen van leerlingen systematisch
- De school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van leerlingprestaties
- De school gaat de effecten van de zorg na
- De school evalueert jaarlijks systematisch de kwaliteit van haar opbrengsten
- De school evalueert regelmatig het onderwijsproces (Henkens, L., 2010)

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) vindt het belangrijk te werken aan een slim, vaardig en creatief Nederland. (Onderwijsverslag Inspectie, 2010) Voor excellente leerlingen in het basisonderwijs is de afgelopen jaren 10 miljoen euro uitgetrokken voor projecten, gericht op het stimuleren van excellente leerlingen en een bijpassende omgeving op basisscholen. Kinderen die iets sneller kunnen leren, krijgen vaak niet de aandacht die ze verdienen. Dat is wel nodig, ongeveer één derde van deze leerlingen wordt niet meer uitgedaagd en heeft geen plezier meer in het leren (en soms ook in het leven (Kieboom, 2007). Goed onderwijs is van belang, omdat het bijdraagt aan het welbevinden van een kind. Ieder kind heeft dus recht op onderwijs dat het verdient en te worden uitgedaagd om het beste uit zichzelf te halen.

Ook schoolbesturen en managementteams vinden het belangrijk dat leerlingen op hun niveau aangesproken worden, waardoor de leerrendementen zo optimaal mogelijk zullen zijn. (Henkens, L., 2010). Dit heeft ook weer gevolgen voor bijv. schoolresultaten op bepaalde vakgebieden en trendanalyses. De leerkrachten willen graag weten op welke wijze zij de (hoog)begaafde leerlingen een zo optimaal mogelijk leerstofaanbod kunnen bieden. Excellente leerlingen verdienen de kans om hun talenten te ontplooien en hun potentieel om tot betere prestaties te komen te benutten. Het is daarom van belang dat ook bij hen systematisch en doelgericht gewerkt wordt aan het maximaliseren van prestaties. Het principe van opbrengstgericht werken. Op onze school bekijken we met het zorgteam de opbrengsten en maken we trendanalyses. Deze trendanalyses bespreken we met de leerkrachten, zodat ze mee kunnen kijken waar en op welke vakgebieden de opbrengsten

hoger kunnen. Ik, als IB-er, stimuleer de leerkrachten met elkaar te bespreken welke competenties en acties zij ingezet hebben om hoge(re) opbrengsten te behalen. Door te kijken naar wat al goed gaat; kunnen teamleden met en van elkaar leren. Vervolgens kan een leerkracht nieuwe doelen stellen voor de eigen groep in de komende periode.

2.5 COMPACTEN EN VERRIJKEN

In de theorie over professioneel omgaan met hoogbegaafde kinderen (Van Gerven en Drent, 2009) lees ik dat leerstof aan te passen is door leerlijnen te bieden op basis van compacten en verrijken:

Het is mijn ervaring dat leerkrachten weinig of geen eisen stellen aan de leerstof (en dus aan leerlingen), waardoor e.e.a. een zeer vrijblijvend karakter heeft. Met als gevolg dat leerlingen steeds minder gaan rekenen in de beschikbare rekentijd en dat er van uitdaging zodoende absoluut geen sprake is. Daardoor wordt het steeds moeilijker voor de leerlingen om opdrachten binnen een gestelde tijd af te hebben; ze raken gedemotiveerd en gaan zich vervelen. De prestaties dalen. In de theorie wordt dit onderpresteren genoemd. De gevolgen van onderpresteren kunnen variëren van gemiddelde of slechte prestaties en acting-outgedrag tot ernstige fysieke en/of psychische klachten. Het uiteindelijke resultaat kan zelfs zijn dat de hoogbegaafde leerling later in het voortgezet onderwijs een drop-out wordt en zonder diploma de school verlaat. (Drent en van Gerven, 2009, p.128-129)

De leerling doet het in het basisonderwijs goed, maar functioneert eigenlijk voortdurend onder het eigen niveau. Hij/zij heeft de ervaring opgedaan dat leren op school betekent: ik kijk ernaar en ik weet/snap/kan het: de 'veni vidi vici' ervaring. Leertaken die uitdagen tot grenzen verleggen en de bijbehorende ervaring oproepen 'ik kijk ernaar en ik heb nog géén idee' bezorgen deze leerling een grote schrik: dit kan ik niet, nu heb ik mijn top bereikt, ik ben hier niet op m'n plek. Deze leerlingen hebben niet de geruststellende notie dat dit er bij hoort en dat dit dus de fase is van even doorbijten. En ze hebben in het voorafgaande, voor hen té gemakkelijke onderwijs, niet de kans gekregen om strategieën aan te leren die nodig zijn om tot dieper begrip en grotere vakbekwaamheid te komen. (Van Gerven, 2009)

Drent (2008) noemt de volgende voorwaarden voor verrijkingsonderwijs:

- De leerling heeft (deels) keuzevrijheid in wat hij wil leren.

De leerkracht is in eerste instantie verantwoordelijk voor de keuze van verrijkingsstof.

Verrijkingsstof komt in principe in plaats van de reguliere leerstof. De leerling mag evt. voor een deel zelf een keuze maken wat hij wil leren; bijv. bij het werken aan projecten zou de leerling zelf kunnen kiezen aan welk onderwerp hij wil werken. Wanneer de leerling klaar is met zijn verplichte werk, kan hij net als de andere leerlingen een activiteit naar keuze doen. Waar het gaat om keuzeactiviteiten die vallen onder het verplichte werk op de weektaak, is het uiteraard wel van belang dat er door de leerkracht eisen gesteld worden aan het

geleverde werk. Kiezen voor vrijheid in gebondenheid: de leerkracht bepaalt welke basisstof gemaakt wordt, maar ook een deel van de te maken verrijkingsstof.

Omdat het een verplicht aanbod betreft dat voor de hoogbegaafde leerling tot zijn gewone weektaak behoort, is het de bedoeling dat dit werk aan het eind van de week tenminste aan de onderstaande criteria voldoet:

-Het opgegeven werk is op tijd klaar.

-De kwaliteit van het werk is goed.

-De verzorging van het werk is goed.

-De leerling kan zelfstandig werken.

- De leerling heeft begeleiding nodig.

Binnen de school zullen alle leerlingen met dezelfde verrijkingsmaterialen moeten werken, zodat leerkrachten zich ook kunnen verdiepen in deze materialen. Begeleiding vindt plaats door de eigen leerkracht. Het werk van de leerling wordt nagekeken.

Het is belangrijk dat de leerkracht zicht houdt op het leerproces van de leerling; hoe is de taakaanpak en welke oplossingsstrategieën gebruikt de leerling? Het werk wordt beoordeeld en wordt op het rapport vermeld.

De Bruin-de Boer, A. en van Gerven, E. (2008) stellen dat verrijkingsmateriaal noodzakelijk is voor hoogbegaafde leerlingen, omdat deze leerlingen door verveling beperkt arbeidssatisfactie ervaren en zodoende plezier in het werk verliezen.

Uitdagend leerstofaanbod motiveert.

- 1) Doordat deze leerlingen maar zelden te maken krijgen met faalervaringen bij het verrichten van een leertaak, bouwen ze een beeld op van zichzelf waarbij ze zichzelf altijd als succesvol zien. Dit kan leiden tot zelfoverschatting of zelfonderschatting bij nieuwe leertaken.
- 2) Het kind leert niet omgaan met wezenlijke tegenslag als het een keer niet lukt, met mogelijk faalangst als gevolg. Een bij herhaling foutloos gemaakte taak heeft geen leermoment gekend. De leerling hoeft niet naar de naastgelegen zone van ontwikkeling te reiken om beheersing te tonen.
- 3) Het inzetten van uitdagend materiaal leidt tot het ontwikkelen van een goede werkhouding en goede werk-en leerstrategieën. Een goede verrijkingstaak eist intrinsiek een langere periode van inspanning om de taak te kunnen verrichten. Hierdoor leert het kind dat het, om te leren, net als andere kinderen tijd moet investeren in de taak als zodanig.

Ook Termeer P.(2003) zegt dat verrijkingsonderwijs motiveert en het daardoor het zelfbeeld van de leerling beïnvloedt. Verrijkingsonderwijs heeft als doel de vaardigheid van het leren te koppelen aan kennisontwikkeling. Verrijking vereist compacting. Als er niet geschapt wordt

in het aanbod van reguliere leerstof, is het redelijkerwijs niet van een leerling te verwachten dat hij tijd en ruimte heeft om aan verrijkingsstof toe te komen: zinvolle onderwijsactiviteiten die aansluiten op de brede ontwikkeling van de leerling en die aanzetten tot leren denken, leren leren en leren leven (Peters, n.d.)

2.6 WAT IS LEREN?

Leren is je iets eigen maken, tot beheersing komen van kennis en vaardigheid waar je dat in een eerder stadium nog niet kon. Leren is daarmee het verleggen van je eigen grenzen in kennis en vaardigheid (Wientjes, 2008). Termeer (2003) legt dit uit door te zeggen dat het betekent dat iedereen die leert fouten maakt en de dingen niet zomaar vanzelf kan. In de opvattingen over hoogbegaafde leerlingen zien we dat hier vaak een misverstand optreedt: ze zouden taken in één keer foutloos moeten kunnen maken en dit bij voorkeur ook nog zonder instructie of begeleiding. Hoogbegaafde kinderen beschikken over een groter denkvermogen, maar dat wil niet zeggen dat ze alles zo maar weten. Leren heeft betrekking op drie aspecten: pure kennis, het ontwikkelen van cognitieve vaardigheden en het ontwikkelen van sociaal-emotionele vaardigheden. Peters (n.d.) spreekt hierbij over leren denken, leren leren en leren leven.

Bij het LEREN DENKEN gaat het om het ontwikkelen van en reflecteren op hogere denkvaardigheden (analytisch denken, creatief denken, kritisch denken).

Bij het LEREN LEREN gaat het om het ontwikkelen van inzichten en vaardigheden die wezenlijk zijn voor het verwerven en toepassen van kennis. In dat proces zijn taakgerichtheid, doorzettingsvermogen en motivatie (kortom een goede werkhouding) van groot belang.

Bij het LEREN (VOOR HET) LEVEN gaat het om het ontwikkelen van kennis, houding en vaardigheden op het intra persoonlijke en interpersoonlijke gebied. Inzicht in jezelf vormt de basis voor het leren (voor het) leven.

Ik vind het belangrijk dat kinderen eigenaarschap hebben. Daar heeft de leerkracht een grote rol: zij helpt de leerling bij het leren plannen, leren reflecteren en bij het stellen van (persoonlijke) doelen. Dan pas kan een leerling optimaal leren.

2.7 TEAMCOACHING

Teamcoachen is het stimuleren van het nemen van gezamenlijk eigenaarschap voor professionele team(competentie)ontwikkeling en het resultaat ervan.

De teamcoach (Lingsma, 2005) richt zich op een wakker schudden en alert houden door:

- Vorm te geven aan “eigenaarschap” van medewerkers, zodat ze kritischer en actiever worden in (mee)denken en handelen.
- De verdere ontwikkeling van persoonlijke vaardigheden, teamvaardigheden en denkpatronen.
- Dat medewerkers zich meer bewust worden van de effecten van hun eigen gedrag op elkaar.
- Dat medewerkers verantwoordelijkheid nemen voor de gevolgen van hun eigen gedrag.
- Het vergroten van handelings- en analysemogelijkheden voor het team rond het werk: wat kunnen/willen/mogen teamleden zelf doen?

Van leerlingen kan niet verwacht worden dat zij hun persoonlijk leerproces zelfstandig doorlopen. Van leerkrachten kan dit net zo min worden verwacht. Coaching van leerkrachten door de IB-er is daarom noodzakelijk.

2.8 INCLUSIE

Een school is een plek waar...

...iedereen welkom is om bij te dragen aan het doel van de school

...iedereen wordt gezien als een mens met waarde

...alle leerlingen en volwassenen elkaar ondersteunen en actief leren

Het doel van goed onderwijs is om samen met ouders, volwassenen en kinderen binnen een school te werken aan een optimale en excellente leerervaring op cognitief en sociaal terrein.

Onderwijs bereidt voor op een volwassenheid waarin zowel plaats is voor persoonlijk presteren als voor zaken als respect, invoelend vermogen, tolerantie, eerlijkheid en verantwoordelijkheid (Stichting Inclusief Onderwijs, n.d.)

Met de opkomst van passend onderwijs is duidelijk geworden dat ook hoogbegaafde leerlingen een speciale leerbehoefte hebben en er recht op hebben dat ook zij onderwijs op maat moeten krijgen. Door aan die leerbehoefte te voldoen en door gebruik te maken van de capaciteiten van hoogbegaafde leerlingen kan de positie van de deze leerlingen een positieve ontwikkeling doormaken. Voor onze school betekent dit waardering voor de mogelijkheden van de individuele leerling (dus persoonlijke groei), voor de medeleerlingen betekent het dat zij kunnen ontdekken dat de kwaliteiten van anderen ook hen ten goede kunnen komen. De leerkracht heeft in dit proces een belangrijke rol. Succes van inclusief onderwijs is grotendeels afhankelijk van een positieve houding van de leerkrachten, zij zijn immers de sleutelfiguren voor de implementatie van inclusief onderwijs (Dijkstra n.d.)

De doelen die inclusief onderwijs nastreeft, zijn ook voor hoogbegaafde leerlingen heel belangrijk, volgens Booth & Ainscow (2007):

- Leerlingen meer laten participeren aan de cultuur, het onderwijsprogramma en de omgeving van de school en hun uitsluiting hiervan verminderen.
- Barrières bij leren en participeren terugdringen voor alle leerlingen, niet alleen voor degenen met een beperking of zij die zogenaamde “specifieke onderwijsbehoeften” hebben.
- Verschillen tussen leerlingen beschouwen als een hulpmiddel om het leren te bevorderen in plaats van barrières die overwonnen moeten worden.
- Gelijke waardering van alle leerlingen en personeel.
- Inzien dat inclusie in het onderwijs een aspect van inclusie in de maatschappij is.

HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

3.1 ONDERZOEKSVORM

Omdat ik mijn onderzoek richt op een kleinere groep, nl. de groep (hoog)begaafden uit groep 6-7-8, gebruik ik het actieonderzoek op meso-niveau: bovenbouw- en klasniveau. Deze onderzoeksmethode is gericht op het handelen van, in dit onderzoek, de leerkrachten. Er wordt gerichte informatie verzameld, die leidt tot reflectie op het handelen, zonodig resulterend in het bijsturen hiervan (Harinck, 2009, p. 65). Adviezen tot bijsturing zullen na overleg met de betrokken leerkrachten worden aangeboden aan het management van de school met als doel het rekenonderwijs aan hoogbegaafden passend te maken.

3.2 OPBOUW ONDERZOEK

Het domein dat ik wil onderzoeken bestaat uit de leerlingen van groep 6,7 en 8, die positief gesignaleerd zijn in het protocol hoogbegaafdheid van onze school. Deze leerlingen zitten verdeeld over vijf homogene groepen; één groep 6, twee groepen 7 en twee groepen 8. Ik wil weten wat de invloed van het leerkrachtgedrag is op het feit dat deze groep leerlingen op rekengebied niet maximaal (blijft) scoren op de niet-methodegebonden toetsen van CITO, terwijl je mag verwachten dat zij wel de capaciteiten hebben.

Afgeleide onderzoeksvragen:

- Ik wil vaststellen hoe de rekenontwikkeling van de hoogbegaafde leerlingen van groep 6, 7 en 8 gedurende de afgelopen drie jaar is verlopen. Dit doe ik door de voorhanden zijnde gegevens met betrekking tot het rekenonderwijs te analyseren.
- Ik wil weten hoe de leerkrachten van de groepen 6, 7 en 8 reflecteren op het eigen leerkrachtgedrag met betrekking tot het rekenonderwijs. Dit doe ik door middel van een schriftelijke enquête in de vorm van een gesloten vragenlijst.
- Ik wil weten hoe de hoogbegaafde leerlingen van groep 6, 7 en 8 het leerkrachtgedrag beoordelen. Dit doe ik door middel van een schriftelijke enquête in de vorm van een gesloten vragenlijst.
- Ik wil weten wat de reactie van de leerkrachten is op de verzamelde data.

Kijkend naar de doelen binnen het onderzoek richt mijn onderzoek zich op het vaststellen of de leerlingen van de doelgroep optimale leerrendementen behalen, vaststellen welke (specifieke) onderwijsbehoeften de leerlingen van de doelgroep hebben en vaststellen hoe het onderwijs afgestemd moet worden op de (specifieke) onderwijsbehoeften van de doelgroep.

Vervolgens ga ik de verzamelde gegevens omrekenen naar procentuele scores. Alle informatie die ik in het theoretisch kader heb beschreven zijn hierbij mijn leidraad.

Als laatste wil ik alle door mij geïnterpreteerde informatie met betrekking tot de doelgroep verwerken tot een schoolbreed beleidsvoorstel. Met als doel het verhogen van de kwaliteit van het rekenonderwijs aan de hoogbegaafde kinderen op onze school.

Door de leerlingenquêtes te analyseren breng ik de problemen en/of behoeften van de leerlingen van de doelgroep in kaart. Door de leerkrachtenenquêtes te analyseren en met de deelnemende leerkrachten te evalueren, krijg ik inzicht in behoeften van de leerkrachten, zoals middelen en materialen, organisatie van het rekenonderwijs en leerkrachtcompetenties.

Ik wil onderzoeken welke (pedagogische en didactische) interventies in de praktijk het meest gewenst zijn: interventies gebaseerd op resultaten van onderzoek en niet gebaseerd op eigen gevoel. Hierbij maak ik onderscheid tussen interventies t.a.v. leerlingen en interventies t.a.v. leerkrachten. Uiteindelijk zal ik het managementteam voorstellen doen t.a.v. beleid.

Daarom ga ik planmatig handelen, onderzoeken en reflecteren. Het is gericht op mijn handelen als leerkracht op groepsniveau en op mijn handelen als Intern Begeleider op schoolniveau. Er vindt onderzoek en reflectie plaats, waaruit nieuw handelen volgt. Dit is dus een cyclisch proces.

3.3 VERZAMELEN DATA

Mijn onderzoek richt zich allereerst op de individuele rekenontwikkeling van de leerlingen van de doelgroep. Deze informatie is terug te vinden in het leerlingvolgsysteem van de school. Ik gebruik hiervoor de voorhanden zijnde data uit het leerlingvolgsysteem. Deze gegevens verwerk ik in een grafiek die mij vervolgens helderheid geeft over de ontwikkelingslijn van de leerlingen tot nu toe. Om een objectieve meting te doen maak ik gebruik van een extern meetinstrument en niet van de methode-afhankelijke toetsen.

Hiermee stel ik vast hoe de rekenontwikkeling van de leerlingen van de doelgroep verloopt. Ik breng de DLE-scores van de toetsen Rekenen en Wiskunde van CITO uit het leerlingvolgsysteem ParnasSys in kaart.

Het didactische leeftijdsequivalent (DLE) is een maat voor de vordering in de leerstof. Het DLE drukt uit op welk niveau een leerling staat met het beheersen van de leerstof. Eén DLE is wat de gemiddelde leerling na één maand onderricht op de basisschool onder de knie heeft. Een schooljaar omvat circa 10 maanden onderricht, zodat een DLE van 10 overeenkomt met wat de gemiddelde leerling op het einde van het eerste leerjaar of groep 3 heeft bereikt.

Zo kan dus de individuele uitslag op een gestandaardiseerde toets de leerling situeren ten opzichte van zijn groep én ten opzichte van de vorderingen in het leerprogramma. Bovendien

kan hiermee een oordeel over het niveau van de groep en de school als geheel worden gegeven.

Per leerjaar is er sprake van twee toetsmomenten; één in januari en één in juni. Er is niet bij alle leerlingen van de doelgroep over dezelfde periode gemeten. Dit heeft te maken met de gefaseerde invoering van het huidige (digitale) leerlingvolgsysteem ParnasSys en de daarmee gepaard gaande administratie. De metingen zijn zeker voldoende om trends te zien en conclusies te trekken.

Vervolgens stel ik een enquête op in de vorm van een gesloten vragenlijst voor de leerkrachten. Deze enquête is gebaseerd op de Kwaliteitskaart Opbrengstgericht Werken (OWG).(bijlage 2). De enquête zal inzicht moeten geven in de competenties en vaardigheden van de leerkracht:

- Kennis over basisvaardigheden
- Pedagogische ondersteuning
- Instructievaardigheden
- Volgen van de ontwikkeling van de leerlingen
- Planning en organisatie
- Klassenmanagement

Deze enquête geeft mij inzicht in de manier waarop de leerkrachten het rekenonderwijs binnen hun groep beleven. Vinden zij zichzelf voldoende capabel om de (hoog)begaafde leerlingen met hun (specifieke) onderwijsbehoeften te kunnen begeleiden?

De volgende stap is een enquête voor de leerlingen samen te stellen, waar ook de competenties van de leerkrachten beoordeeld worden, maar nu door leerlingen. Hierbij merk ik op dat ik het onderdeel “kennis van de basisvaardigheden” niet door de leerlingen laat beoordelen omdat ik geloof dat zij daar onvoldoende inzicht in hebben. Deze enquête geeft mij inzicht in hoe de leerlingen van de doelgroep het hen aangeboden rekenonderwijs beleven.

Vervolgens plan ik een bijeenkomst met de deelnemende leerkrachten om de analyse van zowel de leerlingenquêtes als de leerkrachtenquêtes met hen te bespreken.

3.4 ANALYSE DATA

De data m.b.t. gegevens uit het leerlingvolgsysteem (bijlage 3) zet ik in grafieken die mij duidelijkheid geven over de rekenontwikkeling van de leerlingen.

De uitkomsten van de leerkrachtenenquête herleid ik naar procenten en plaats ik in een staafdiagram, waardoor inzichtelijk wordt op welke onderdelen van de Kwaliteitskaart Opbrengstgericht Werken mijn beleidsvoorstel zich moet gaan richten.

Hetzelfde doe ik met de gegevens uit de leerlingenenquête. Vervolgens vergelijk ik de uitkomsten van de beide enquêtes met elkaar.

3.5 VERANTWOORDING VAN TRIANGULATIE, VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID

Triangulatie

Voor het verzamelen van gegevens voor mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van meerdere gegevensbronnen; literatuur over hoogbegaafdheid, het leerlingvolgsysteem, de leerkrachten van de groep 6, 7 en 8 en de hoogbegaafde leerlingen van de groep 6, 7, en 8. Hierdoor kan ik als onderzoeker vanuit verschillende invalshoeken/gegevens naar leerkrachtgedrag ten aanzien van rekenonderwijs aan hoogbegaafde kinderen kijken.

Validiteit en betrouwbaarheid

Een betrouwbaar onderzoek levert bij herhaling van de meting hetzelfde beeld op en is voldoende nauwkeurig om aan de hand van de uitslagen beleidsvoorstellen te kunnen formuleren. Door meer dan één instrument in te zetten op de onderzoeksvraag (triangulatie) vergroot ik als onderzoeker de betrouwbaarheid en validiteit van mijn onderzoek; de in te zetten instrumenten meten hetgeen ik wil onderzoeken. Door de onderzoeksvragen om te zetten in enquêtevragen op basis van de Kwaliteitskaart Opbrengstgericht Werken verkrijg ik een betrouwbaar onderzoeksinstrument. Ik heb gekozen voor een enquête voor zowel leerlingen als leerkrachten in de vorm van een gesloten vragenlijst. Nauwkeurigheid tracht ik te benaderen door:

- De leerlingen een keuze te geven uit drie scoremogelijkheden: eens, ??? en oneens. Zo daag ik ze uit scherpe keuzes te maken als het gaat om hun oordeel over de kwaliteiten van de leerkracht.
- De leerlingen hebben de enquêtes onafhankelijk van elkaar ingevuld.
- Alle gesignaleerde leerlingen uit het protocol hoogbegaafdheid hebben de enquête ingevuld.
- Van de leerkrachten verwacht ik dat zij met meer nuance naar hun eigen gedrag kunnen kijken. Daarom geef ik de leerkrachten een keuze uit 5 scoremogelijkheden: ++, +, +/-, - en –. Door deze nuance aan te geven hoeft de leerkracht niet per definitie positief of negatief te scoren maar kan hij/zij ook zijn/haar twijfel met betrekking tot de eigen competenties aangeven.

3.6 ETHISCHE REFLECTIE

Als basis voor de enquête heb ik gekozen voor de Kwaliteitskaart Opbrengstgericht Werken. Door het gebruik van deze kaart zijn de vragen neutraal en zorgvuldig geformuleerd. Samen geven zij een volledig beeld van de competenties van de leerkracht m.b.t. het te onderzoeken gebied. Ik vertrouw er dan ook op dat de scores zuiver zijn en niet worden beïnvloed door veronderstellingen en aannames van mijn kant. Het selecteren en herfraseren van de leerkrachtenvragen naar de vragen voor de leerlingen heeft mogelijk wat ruis in het onderzoek met zich mee gebracht.

Om volledig te kunnen zijn, zijn alle leerkrachten van de groepen 6, 7 en 8 en alle gesignaleerde leerlingen uit het protocol hoogbegaafdheid uitgenodigd. Zij hebben zonder uitzondering aan de enquête deelgenomen.

Na afronding en beoordeling zal het onderzoek beschikbaar komen voor de leerkrachten en het managementteam. In het onderzoek zullen geen zaken worden gemeld die te herleiden zijn naar de individuele mensen die aan het onderzoek hebben deelgenomen.

HOOFDSTUK 4: DATA PRESENTATIE EN ANALYSE RESULTATEN

In dit hoofdstuk presenteer ik de data uit het leerlingvolgsysteem, de data verkregen uit de leerkracht- en leerlingenquêtes en de verkregen informatie uit het gesprek met de leerkrachten vanuit de rekenontwikkeling van de leerlingen en de analyse van de beide enquêtes. Om dit te realiseren neem ik de volgende stappen:

De verzamelde data hebben betrekking op een viertal onderdelen:

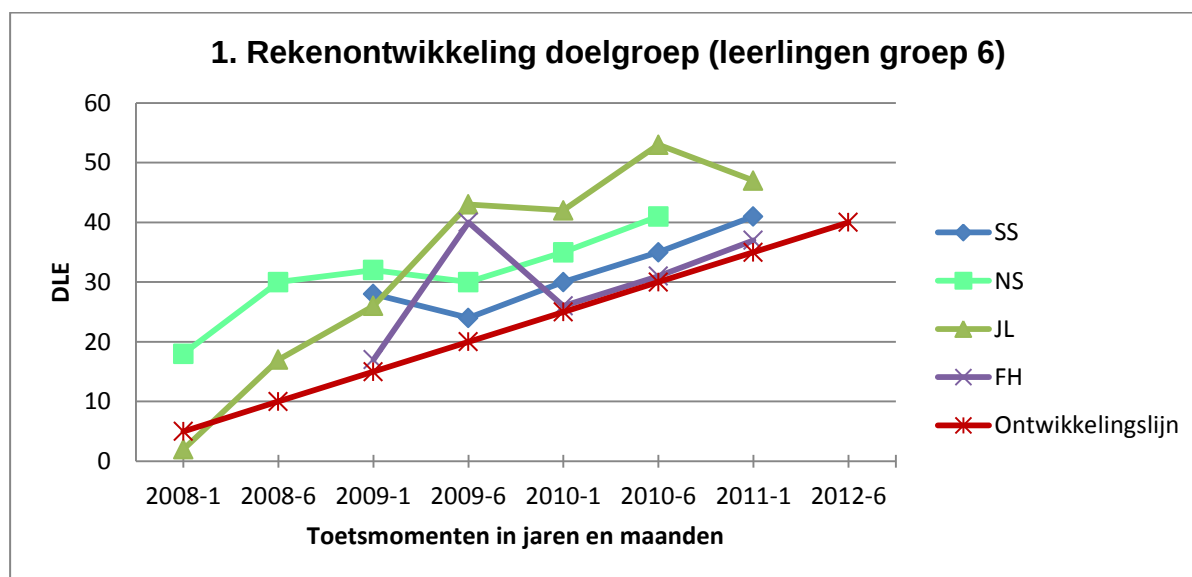
1. Het onderzoek naar de genormeerde toetsscores (bijlage 3) van de hoogbegaafde leerlingen (groep 6, 7 en 8) van de niet-methodegebonden toetsen Rekenen en Wiskunde (CITO) in het leerlingvolgsysteem. (Parnassys, 2004)
2. Het onderzoek d.m.v. een enquête over leerkrachtcompetenties onder 7 leerkrachten die werken met de leerlingen van de omschreven doelgroep. (bijlage 4)
3. Een onderzoek d.m.v. een enquête over leerkrachtcompetenties onder 18 hoogbegaafde leerlingen van de groepen 6, 7 en 8. (bijlage 5)
4. Een gesprek met de leerkrachten naar aanleiding van de analyse van de enquêtes.

4.1 DE REKENONTWIKKELING

De resultaten

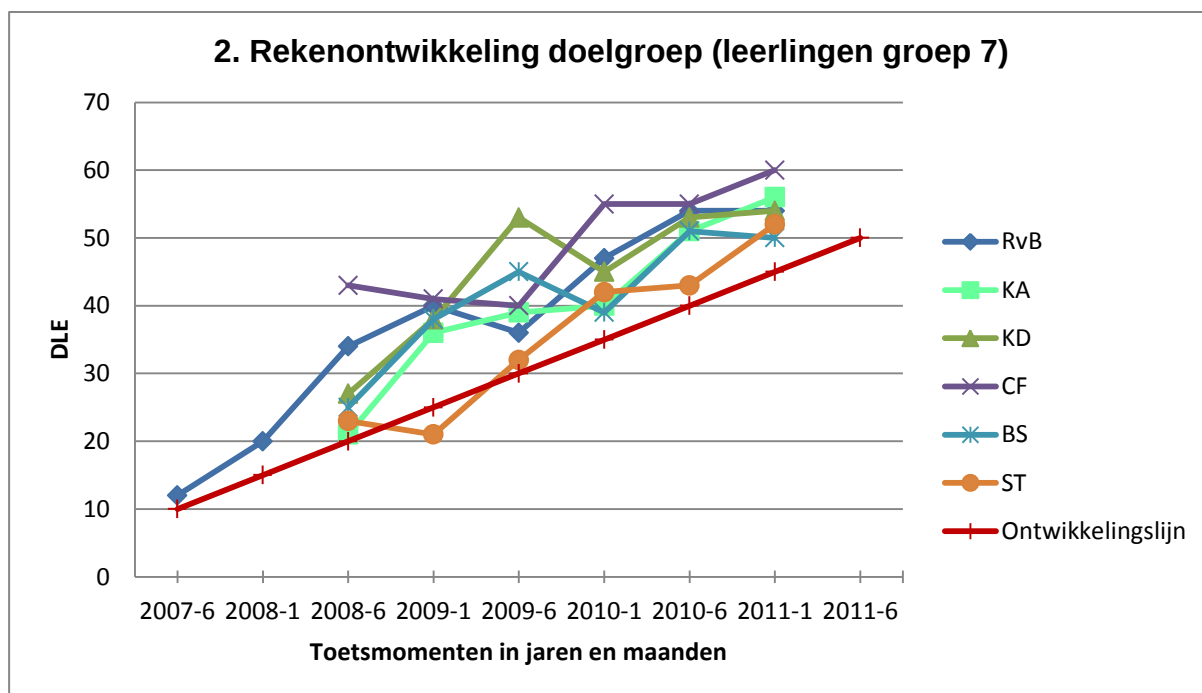
De gegevens uit het leerlingvolgsysteem heb ik tot drie grafieken verwerkt om in één oogopslag te kunnen zien hoe de rekenontwikkeling van de individuele leerling zich verhoudt tot de gemiddelde ontwikkelingslijn van de jaargroep.

De eerste grafiek toont de resultaten van de doelgroepleerlingen van groep 6 in de periode vanaf medio groep 3 tot en met medio groep 6.



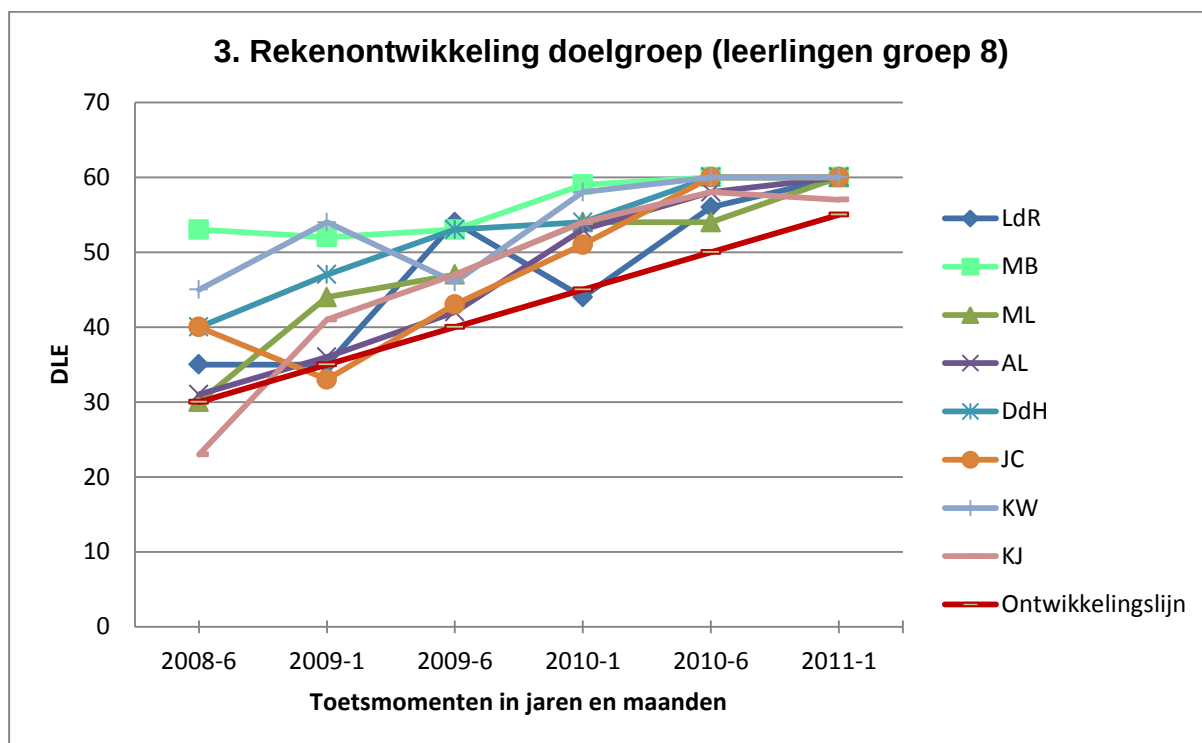
Grafiek 1

De tweede grafiek toont de resultaten van de doelgroepleerlingen van groep 7 in de periode vanaf medio groep 3 tot en met medio groep 7.



Grafiek 2

De derde grafiek toont de resultaten van de doelgroepleerlingen van groep 8 in de periode vanaf eind groep 5 tot en met medio groep 8.



Grafiek 3

De analyse

Uit de drie getoonde grafieken wordt duidelijk dat de scores van vrijwel alle leerlingen van de doelgroep steeds boven de ontwikkelingslijn liggen. Opvallend hierbij is dat de afstand tot de ontwikkelingslijn ongeveer hetzelfde blijft. Er is bij de hoogbegaafde leerlingen dus meer sprake van een consolidatie van de ontwikkelingsvoorsprong dan van een verdere uitgroei. Gezien de capaciteiten van de leerlingen zou men een andere uitslag verwachten.

De grafieken van groep 7 en 8 laten zien dat veel leerlingen ruim voor het einde van de basisschool het rekenonderwijs hebben afgerond. De grafiek van groep 6 vertoont ook deze tendens. Dit betekent dat de leerlingen van de doelgroep, naast het feit dat de leerlingen hun ontwikkelingsvoorsprong niet vergroten, het rekenonderwijs van de basisschool vaak al een jaar voor het einde van groep 8 afronden. De vraag die hierbij rijst is, wat de inhoud van het rekenonderwijs in groep 8 is en/of zou moeten zijn.

De drie grafieken laten, voor wat betreft de individuele ontwikkeling, bij vrijwel alle leerlingen, een periode van geringe groei tot zelfs een afname van de rekenvaardigheden zien. Uit het beeld van de scores valt hier geen eenduidige conclusie te halen. Het gaat hier dus niet om een hiaat in de methode of om specifiek leerkrachten gedrag. Uit het leerlingvolgsysteem blijkt dat de leerlingen de onbestendige groei op verschillende momenten in de schoolloopbaan laten zien en er is geen sprake van een concentratie van lage(re) scores bij individuele leerkrachten.

4.2 DE LEERKRACHTENENQUETE

De resultaten

Het OGW heeft in het kader van opbrengstgericht werken een kwaliteitskaart “Kennis en vaardigheden leerkracht groep 3 t/m 8” (met praktische handvatten voor het taalles- en rekenonderwijs) samengesteld. Deze kwaliteitskaart is als basis voor de enquête gebruikt.

De kwaliteitskaart is onderverdeeld in 6 onderdelen:

1. Kennis over basisvaardigheden
2. Pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback
3. Instructievaardigheden
4. Volgen van de ontwikkeling van de leerlingen
5. Planning en organisatie
6. Klassenmanagement

Bij elk onderdeel is een aantal leerkrachtcompetenties geformuleerd. Voor de enquêtes zijn met name de voor het rekenonderwijs geformuleerde competenties overgenomen. De leerkrachten is gevraagd in welke mate zij over de genoemde competenties denken te

beschikken. Men kon de eigen competenties beoordelen als: ruim voldoende (++), voldoende (+), matig (+/-), onvoldoende (-) en ruim onvoldoende(--).

Uit de gescoorde vragenlijsten is een absolute score gekomen (Bijlage 4a). Deze absolute score is vertaald naar een procentuele score (Bijlage 4b) en terug gebracht naar de 6 onderdelen van de genoemde kwaliteitskaart, waarvan in tabel 1 “Weergave van de scores per onderdeel” hierna de weergave.

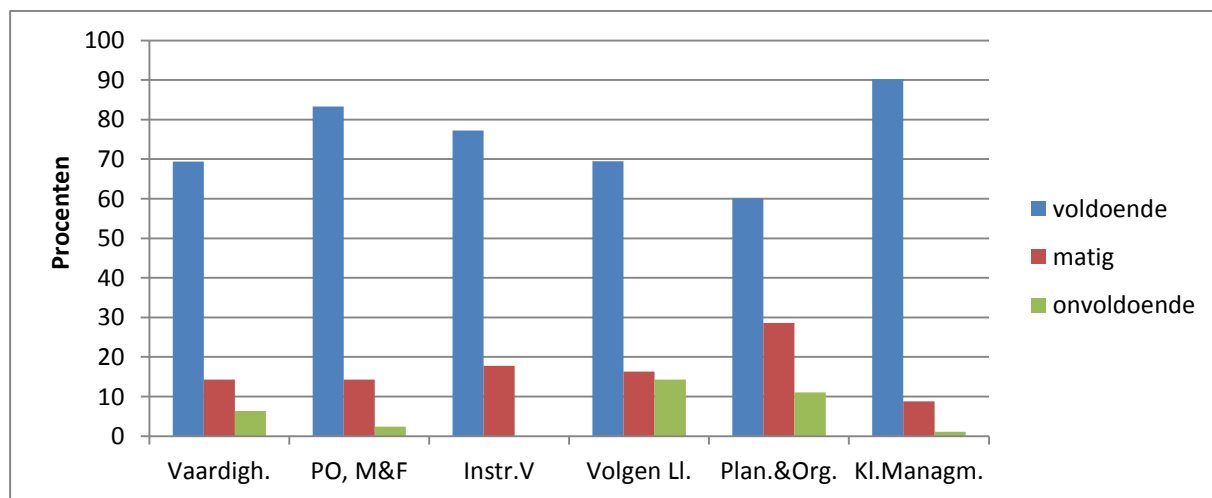
Als voorbeeld: Voor wat betreft de kennis over de basisvaardigheden betekenen onderstaande cijfers dat 30,2 % van de leerkrachten zichzelf ruim voldoende competent acht, 49,2% voldoende, 14,3% matig, 3,2% onvoldoende en 3,2% ruim onvoldoende.

Weergave van de scores per onderdeel:

Beoordeling in procenten		++	+	+/-	-	--
		voldoende		matig	onvoldoende	
Onderdeel						
1	Kennis over basisvaardigheden	30,2%	49,2%	14,3%	3,2%	3,2%
2	Pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback	44,0%	39,3%	14,3%	2,4%	
3	Instructievaardigheden	47,2%	30,0%	17,2%	5,7%	
4	Volgen van de ontwikkeling van de leerlingen	36,8%	32,7%	16,3%	12,3%	2,0%
5	Planning en organisatie	31,5%	28,6%	28,6%	8,6%	2,9%
6	Klassenmanagement	46,2%	44,0%	8,8%	0,0%	1,1%

Tabel 1

De gegevens uit tabel 1 “Weergave van de scores per onderdeel” zijn herleid tot een staafdiagram, omdat hierdoor in één oogopslag zichtbaar wordt in welke mate leerkrachten zich competent achten m.b.t. het geven van rekenonderwijs.



Beoordeling leerkrachtcompetenties door leerkrachten per item van de kwaliteitskaart.

Grafiek 4

1. Kennis over basisvaardigheden:

Op dit onderdeel geeft 79,4 % van de leerkrachten aan, zichzelf voldoende tot ruim voldoende te beoordelen. Opvallend is dat de beide vragen die specifiek verwijzen naar het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen minder positief worden gescoord, hetgeen afwijkend is van het totaalbeeld. Vooral het hebben van kennis m.b.t de persoonlijke doelen van de hoogbegaafde leerlingen wordt door meer als de helft van de leerkrachten met matig beoordeeld en in een geval zelfs met ruim onvoldoende. Opvallend is ook dat twee leerkrachten aangeven onvoldoende tot ruim onvoldoende kennis te hebben van de leerstof van de komende leerjaren. Van de leerkrachten wordt namelijk verwacht dat zij op de hoogte zijn van de leerlijnen van het rekenonderwijs.

2. Pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback:

Ook bij dit onderwerp is te zien dat leerkrachten eigen kennis en vaardigheden positief beoordelen. 83,3 % Van de leerkrachten vindt zichzelf voldoende tot ruim voldoende competent. Geen enkele leerkracht beoordeelt zichzelf op dit onderdeel als ruim onvoldoende competent. Slechts een tweetal leerkrachten geeft aan een onvoldoende gevarieerd aanbod aan rekenmaterialen te kunnen bieden.

3. Instructievaardigheden:

Bij de competenties die getuigen van instructievaardigheden is een meer genuanceerd beeld te zien dan bij de twee vorige onderdelen. Toch is de totale score van de leerkrachten zodanig dat geconcludeerd kan worden dat men zichzelf op dit onderdeel over het algemeen als competent kwalificeert. Bij de vraag of de samenwerking en interactie tussen de hoogbegaafde leerlingen in de school wordt gestimuleerd, geeft ruim de meerderheid van de leerkrachten aan dit matig tot onvoldoende te doen. De overige vragen die specifiek met de hoogbegaafde leerlingen te maken hebben worden over het algemeen positief beoordeeld.

4. Volgen van de ontwikkeling van de leerlingen:

Met betrekking tot het volgen van de leerling vindt ongeveer 70 % van de leerkrachten zichzelf voldoende tot ruim voldoende competent. Toch zien we bij dit onderdeel dat de beoordeling “matig” relatief vaker wordt gescoord dan bij de vorige onderdelen. Het voeren van individuele diagnostische gesprekken en het betrekken van de leerling bij de leerdoelen springen er voor wat betreft de scores uit; hier wordt opvallend laag op gescoord. De verklaring hiervoor ga ik zoeken in het gesprek met de leerkrachten.

5. Planning en organisatie:

Van alle onderdelen is dit het onderdeel waar de leerkrachten zichzelf het minst competent waarderen. 60 % Van de leerkrachten geeft zichzelf een voldoende tot ruim voldoende waardering. Het valt vooral op dat het inzetten van computers laag wordt gewaardeerd. Maar ook het werken met uitgestelde aandacht en het structureel inplannen van tijd voor individuele leerlingen wordt volgens 3 leerkrachten niet hoger als “matig” gescoord.

6. Klassenmanagement:

Het onderdeel klassenmanagement levert weer hoge beoordelingen op bij de zelfreflectie van de leerkrachten. 90 % Van de leerkrachten waardeert zichzelf met de score voldoende tot ruim voldoende.

De onvoldoende (-) en ruim onvoldoende (- -) scores van de leerkrachtenenquête

In de leerkrachtenenquête wordt op een aantal vragen gescoord met een beoordeling: onvoldoende en ruim onvoldoende. Deze – en - - scores zijn op de volgende wijze over de individuele leerkrachten verdeeld:

Onvoldoende en ruim onvoldoende scores

Aantal leerkrachten	- score	- - score
1	1	0
1	2	0
1	3	0
1	3	1
1	4	5
2	0	0

Tabel 2

Opvallend verschil

Als ik de leerkrachtenenquêtes onderling vergelijk zie ik dat de meeste leerkrachten zich voldoende competent achten om rekenonderwijs te kunnen geven. Ik constateer echter ook dat er een enkele keer grote verschillen zijn als het gaat om de eigen beoordeling. Waar de ene leerkracht zichzelf 50 maal beoordeelt met (ruim) voldoende en 5 maal keer met matig, scoort een andere leerkracht zichzelf op de 55 genoemde competenties 9 maal (ruim) onvoldoende en 17 maal matig (Bijlage 4a).

De analyse

Als alle scores uit de leerkrachten enquête bij elkaar worden opgeteld, ontstaat het volgende totaalbeeld:

Beoordeling in procenten	++	+	+/-	-	--
Onderdeel					
Rekencompetenties leerkrachten	39,3	37,3	16,6	5,5	1,5

In totaal wordt dus 76,6% van de benoemde rekencompetenties van de ondervraagde leerkrachten gewaardeerd op voldoende tot ruim voldoende, 16,6% op matig en 7% op onvoldoende tot ruim onvoldoende. De waardering die de leerkrachten zichzelf geven getuigt van vertrouwen in de eigen competenties. Hiermee geven de leerkrachten aan dat zij zich over het algemeen voldoende competent voelen om het rekenonderwijs gestalte te (kunnen) geven. Voor het vervolg op het onderzoek betekent dat, dat eventuele aanbevelingen in de afzonderlijke deelgebieden van de kwaliteitskaart zullen moeten liggen.

Als dan teruggekeken wordt naar de scores van de onderdelen, blijkt dat de leerkrachten zichzelf op de onderdelen planning en organisatie (5) en volgen van de leerlingen (4) het minst competent voelen. Zij geven niet echt aan handelingsverlegen te zijn, maar toch valt te constateren dat een bovengemiddeld aantal leerkrachten op zijn minst hier zoekende is. Deze uitslag zal zeker mee worden genomen in de aanbevelingen n.a.v. dit onderzoek. Deze aanbevelingen zullen schoolbreed uitgezet moeten worden en niet alleen onder de ondervraagde leerkrachten.

Als de enquête van vraag tot vraag wordt bekeken valt op dat enkele deelvragen, zoals het niet voorhanden zijn van individuele takenkaarten, het structureel inroosteren van tijd voor hoogbegaafde leerlingen en het werken met een systeem van uitgestelde aandacht, de totale score van het betreffende onderdeel sterk negatief beïnvloeden. Hieruit ontstaat het vermoeden dat het doorvoeren van (betrekkelijk) kleine interventies, zoals bijvoorbeeld het invoeren van de individuele takenkaart voor hoogbegaafde leerlingen, direct een positieve invloed op het hele onderdeel heeft.

De scores van de leerkrachten op de afzonderlijke vragen geven aanleiding om op basis van (persoonlijke) behoefte ondersteuning en/of coaching te geven. Hier is zeker duidelijk geworden dat de groep hoogbegaafden niet altijd de ondersteuning krijgt waar ze recht op heeft.

Als gekeken wordt naar de individuele enquêtes, wordt duidelijk dat ook op het persoonlijke niveau winst te behalen valt. De scores die met een - of met - - worden beoordeeld zijn scores die niet bij ons rekenonderwijs passen en geven een persoonlijke begeleidings- en /of

coachingsbehoefte aan. Hiervoor zullen in samenspraak met het zorgteam afspraken gemaakt moeten worden.

De onvoldoende (-) en ruim onvoldoende (- -) scores van de leerkrachtenenquête

De – en de - - score geven of een leerkracht in bepaalde mate handelingsverlegen is als het gaat over één of een aantal competenties. (Tabel 2 Onvoldoende en ruim onvoldoende scores). Deze scores komen bij één van de leerkrachten nadrukkelijk meer voor dan bij de andere leerkrachten. Navraag over deze afwijkende score bij de betreffende leerkracht leert dat zij dit jaar de overstap heeft gemaakt van de onderbouw (groep 3) naar de middenbouw (groep 6). Voorheen heeft de betreffende leerkracht steeds in de onderbouw gewerkt.

4.3 DE LEERLINGENENQUETE

Resultaten

De kwaliteitskaart “Kennis en vaardigheden leerkracht groep 3 t/m 8” (met praktische handvatten voor het taalles- en rekenonderwijs) is, net zoals bij de leerkrachten, de leidraad geweest voor het onderzoek onder de leerlingen. Deze kwaliteitskaart is als basis voor de enquête gebruikt. De kwaliteitskaart is onderverdeeld in 6 onderdelen:

1. Kennis over basisvaardigheden
2. Pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback
3. Instructievaardigheden
4. Volgen van de ontwikkeling van de leerlingen
5. Planning en organisatie
6. Klassenmanagement

De leerlingen werd gevraagd om de leerkrachten te beoordelen op de punten 2 tot en met 6 van de kwaliteitskaart. Daarnaast is de enquête gestart met een vijftal vragen die te maken hebben met het zelfbeeld van de leerlingen m.b.t. het rekenonderwijs. In de enquête konden zij de vragen scoren met de keuze : Eens, ???? en Oneens.

De vragenlijsten voor de leerlingen hebben een score opgeleverd. Om tot deze score te komen zijn de ingevulde vragenlijsten middels het turven van de lijsten gescoord (bijlage 5a) en vervolgens omgezet in procenten (bijlage 5b), per vraag en per punt van de kwaliteitskaart. De scores zijn teruggebracht naar de onderdelen van de kwaliteitskaart, waarbij ik opmerk dat onderdeel 1 “Zelfbeeld van de leerling m.b.t. rekenonderwijs” geen deel uitmaakt van de items van de kwaliteitskaart.

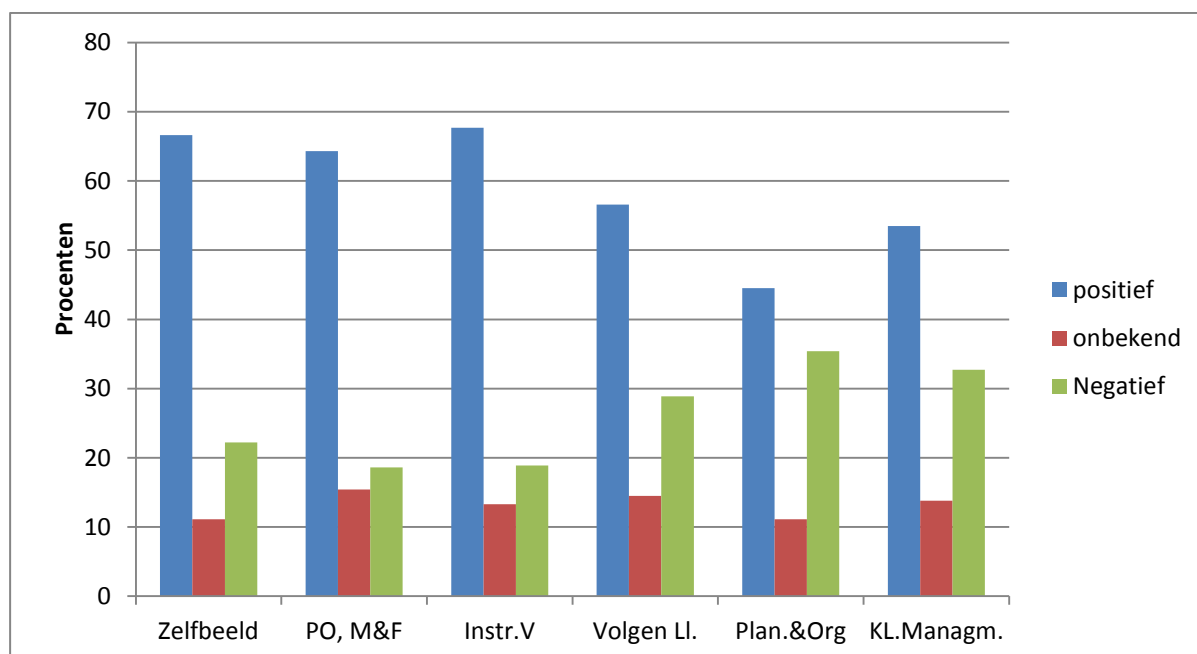
Weergave van de scores per onderdeel:

Beoordeling in procenten		Positief	Weet niet	Negatief
		voldoende	matig	onvoldoende
Onderdeel				
1	Zelfbeeld van de leerling m.b.t. rekenonderwijs.	66,6%	11,1%	22,2%
2	Pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback	64,3%	18,9%	16,7%
3	Instructievaardigheden	67,7%	13,3%	18,9%
4	Volgen van de ontwikkeling van de leerlingen.	67,7%	14,4%	17,8%
5	Planning en Organisatie	44,5%	11,1%	35,4%
6	Klassenmanagement	53,5%	13,8%	32,7%

Tabel 3

Opmerking: Het zelfbeeld van de leerlingen is geen onderdeel van leerkrachtcompetenties, maar wel onderdeel van de afgenomen enquête. Daarom is dit onderdeel wel in het staafdiagram opgenomen. Temeer daar het zelfbeeld een factor in het voorspellen van de rekenontwikkeling is.

De gegevens uit tabel 3 “Weergave van de scores per onderdeel” zijn herleid tot een staafdiagram, omdat hierdoor in één oogopslag zichtbaar wordt in welke mate leerlingen de leerkrachten competent achten m.b.t. het geven van rekenonderwijs.



Beoordeling leerkrachtcompetenties door leerlingen per item van de kwaliteitskaart.

Grafiek 5

1. Zelfbeeld:

Over het algemeen valt uit de scores van de leerlingen te concluderen dat zij rekenen een leuk vak vinden en dat zij zichzelf voldoende competenties toedichten als het gaat om hun prestaties bij het rekenen. 94,4% Van de leerlingen vindt rekenen leuk en beoordeelt zichzelf positief op de eigen prestaties bij het rekenen. De score van 66,6% is nog behoorlijk gedrukt door de vraag m.b.t. het willen hebben van (meer) huiswerk.

Indien deze score wordt gecombineerd met de hoogbegaafdheid van de leerlingen, kun je stellen dat de doelgroep hoogbegaafde leerlingen met de juiste leerkrachtbenadering de potentie heeft om hoog te scoren op testen en toetsen.

2. Pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback

De pedagogische ondersteuning wordt door de leerlingen over het algemeen positief ervaren. Een ruime meerderheid van de hoogbegaafde leerlingen heeft het gevoel volwaardig onderdeel van de groep te zijn. Zij worden blijkbaar nadrukkelijk bij de klas betrokken. Opvallend is wel dat m.b.t. het onderdeel feedback een groot aantal leerlingen (38,9%) aangeeft dat toetsen niet worden nabesproken en dat bij slechts 55,5% van de leerlingen onvoldoende gemaakt werk wordt geëvalueerd. Een nog groter aantal leerlingen (61,1%) scoort negatief als het gaat om planning van het vervolgtraject.

3. Instructievaardigheden:

Bij het onderdeel instructievaardigheden beoordelen de leerlingen de leerkrachten voornamelijk positief. Het hanteren van verschillende werkvormen bij de instructie en de creativiteit van de leerkrachten tijdens individuele instructiemomenten wordt door de leerlingen gewaardeerd. Daarnaast worden de hoogbegaafde leerlingen in de gelegenheid gesteld hun eigen pad uit te zetten. De meeste leerlingen voelen daardoor de vrijheid om, op het door hun gekozen moment, met het eigen werk aan de slag te gaan.

4. Volgen van de ontwikkeling van de leerlingen:

Positief bij het volgen van de ontwikkeling is, dat de leerlingen het gevoel hebben dat de leerkrachten weten waar zij mee bezig zijn en dat zij de gelegenheid krijgen om met andere leerlingen, zelfs klas-doorbrekend, samen te werken. Op het krijgen van opdrachten die passen bij het ontwikkeling en het rekenniveau van de leerlingen van de doelgroep beoordelen de leerlingen de leerkrachten echter weer negatief. Een groot aantal leerlingen vindt het werk te makkelijk en niet passen bij het persoonlijke rekenniveau.

5. Planning en Organisatie:

Het onderdeel Planning en Organisatie wordt door de leerlingen over het algemeen onvoldoende beoordeeld. Het is de ervaring van veel leerlingen dat zij snel klaar zijn met het hen opgedragen werk en het is onvoldoende duidelijk wat zij moeten doen als zij de verplichte opdrachten hebben afgerond. Daarnaast geven de leerlingen aan dat er in veel gevallen geen sprake is van een aparte takenkaart. Positief is dat in de meeste gevallen de te maken toetsen klaar liggen voor de leerlingen die daar aan toe zijn.

6. Klassenmanagement:

Bij de beoordeling van het klassenmanagement geven de leerlingen aan dat de leerkracht over het algemeen onvoldoende initiatief in de richting van de hoogbegaafde leerlingen neemt (vragen 32 en 35). Ook het inzetten van computers (multimedia) wordt door de leerlingen als onvoldoende beoordeeld. Daarnaast geven de leerlingen ook bij dit onderdeel aan dat er onvoldoende extra werk voor hen voorhanden is. Positief is dat de leerlingen het idee hebben, op eigen initiatief, steeds bij de leerkrachten terecht te kunnen met hun vragen. Opvallend is wel dat de uitkomsten van vraag 31 en vraag 37 in bepaalde mate in strijd zijn met elkaar. Hierbij geven leerlingen enerzijds aan altijd contact met de leerkracht te kunnen zoeken, anderzijds geven ze aan dat de leerkracht niet altijd beschikbaar is.

Resultaten

Als alle scores uit de leerlingenenquête bij elkaar worden opgeteld, ontstaat het volgende totaalbeeld:

Beoordeling in procenten	Positief	Weet niet	Negatief
Onderdeel			
Beleving van het rekenonderwijs door de leerlingen	60,9%	13,9%	24,1%

De leerlingen beoordelen de competenties van de leerkrachten voornamelijk positief op de onderdelen pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback (onderdeel 2), instructievaardigheden (onderdeel 3) en het volgen van de leerlingen (onderdeel 4). Het ontbreken van feedback op gemaakte opdrachten en toetsen is bij onderdeel 2 wel een duidelijk punt van aandacht, evenals het voorhanden zijn van opdrachten die horen bij het individuele rekenontwikkelingsniveau van de hoogbegaafde leerling (onderdeel 4). Onderdeel 5 van de enquête geeft een heel ander beeld van de competenties van de leerkrachten. De leerlingen beoordelen de leerkrachten hier veel minder positief. Zij geven bij

dit onderdeel aan dat er onvoldoende rekening wordt gehouden met de (specifieke) onderwijsbehoefte(n) van de individuele (hoogbegaafde) leerling. Volgens de leerlingen is er in veel gevallen geen individuele takenkaart, is men snel klaar met de vastgestelde opdrachten en liggen er geen extra opdrachten klaar.

Ook het zesde onderdeel, het klassenmanagement, wordt door de leerlingen matig beoordeeld. De score wordt hier negatief beïnvloed doordat de leerlingen aangeven te weinig individuele aandacht te krijgen en onvoldoende gebruik te kunnen maken van multimedia zoals computers.

4.4 VERGELIJKEN LEERKRACHT- EN LEERLINGENQUETES

Als ik de gegevens van de leerkrachtenenquête vereenvoudig naar voldoende, matig en onvoldoende en ik vergelijk die met de gegevens van de leerlingen, dan kom ik tot de volgende vergelijking:

Score in procenten:		voldoende		matig		onvoldoende	
Beoordeling door:		LK	LL	LK	LL	LK	LL
Onderdeel							
2	Pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback	83,3%	64,3%	14,3%	11,1%	2,4%	16,7%
3	Instructievaardigheden	77,2%	67,7%	17,2%	13,3%	5,7%	18,9%
4	Volgen van de ontwikkeling van de leerlingen	69,5%	67,7%	16,3%	14,4%	14,3%	17,8%
5	Planning en organisatie	60,1%	44,4%	28,6%	11,1%	11,5%	35,4%
6	Klassenmanagement	90,2%	53,5%	8,8%	13,8%	1,1%	32,7%

Tabel 4

De scores laten zien dat in het “voldoende” gebied, de leerlingen de competenties van de leerkrachten m.b.t. het rekenonderwijs in alle gevallen minder voldoende beoordelen als de leerkrachten zelf. Waarbij vooral de onderdelen 2 (pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback), 5 (planning en organisatie) en 6 (klassenmanagement) een duidelijke afwijking vertonen. Dit zal onderwerp van gesprek zijn in het gesprek met de leerkrachten.

De scores in het “matig” gebied ontlopen elkaar niet al te veel als het gaat om de onderdelen 2, 3, 4 en 6. Bij punt 5, planning en organisatie, zien we een duidelijk verschil. De leerkrachten beoordelen zichzelf vaker met een matige score dan dat de leerlingen dat doen. Bij de scores in het “onvoldoende” gebied zien we dat de leerlingen vaker een onvoldoende score geven dan dat de leerkrachten dit doen.

4.5 GESPREK MET DE LEERKRACHTEN

Voorafgaand aan het gesprek met de leerkrachten heb ik hen de grafieken van de rekenontwikkeling en de uitslagen van de beide enquêtes toegezonden met de vraag of zij deze scores willen bestuderen om hier vervolgens samen met mij over in gesprek te gaan. Zes van de zeven leerkrachten die aan de enquête hebben deelgenomen zijn in de gelegenheid om het gesprek bij te wonen. Als ik het gesprek inleid, geef ik aan dat het de bedoeling is om over de totaalscore/de tendens van de enquête-uitslagen te spreken en niet over individuele scores. Mijn rol in het gesprek is die van vragensteller, luisteraar en notulant, dus beslist niet sturend. De resultaten van mijn onderzoek, inclusief de inhoud van het gesprek met de leerkrachten, vormen de basis voor mijn aanbevelingen aan het management.

Inhoud van het gesprek met de leerkrachten

Bij de grafieken van de rekenontwikkeling van de doelgroep valt de leerkrachten het volgende op: de individuele rekenontwikkeling van de leerlingen is niet gelijkmatig en de leerlingen scoren al ruim voor het einde van de schoolloopbaan een DLE van 60 op rekengebied. Voor het grillige verloop in de rekenontwikkeling hebben de leerkrachten geen eenduidige verklaring. Zij geven aan nog nooit op deze wijze naar de rekenontwikkeling van de doelgroep te hebben gekeken. Ook het feit dat leerlingen al voor het einde van de basisschool de rekenstof beheersen wordt als opvallend, maar tevens ook als problematisch ervaren. Dit roept de vraag op waar de leerlingen na het afronden van de stof mee bezig (moeten) zijn. Meestal krijgen de leerlingen naast het reguliere werk van de groep wel aanvullend rekenwerk, maar het niveau van dit aanvullend rekenwerk is niet passend bij de rekenontwikkeling van de leerlingen. Alle leerkrachten geven aan dat zij naar niveau van de CITO toetsscores kijken. Als een leerling een toets op A of B niveau maakt, is er voor de leerkrachten geen signaal om een passende actie te ondernemen.

Bij het bespreken van de uitslagen van de leerkrachtenenquête springt het punt “planning en organisatie” er uit: leerkrachten geven aan dat ze de planning en organisatie rondom de hoogbegaafde leerling als een probleem ervaren. Redenen die zij hiervoor aangeven zijn hoge werkdruk, nog meer registratie, het onvoldoende kunnen beschikken over passende rekenmaterialen en onvoldoende mogelijkheden zien om de begeleiding van de hoogbegaafde leerling binnen de organisatie van de groep gestalte te geven. Tijdens het gesprek komen de leerkrachten tot de conclusie dat het voor de hoogbegaafde leerlingen duidelijk moet zijn welk rekenwerk zij moeten maken. Het maken van een aangepaste takenkaart voor de hoogbegaafde leerlingen zal een duidelijke tijdswinst voor de leerkracht opleveren.

Bij het bespreken van de uitslagen van de leerlingenenquête begrijpen de leerkrachten de scores bij het onderdeel “planning en organisatie”. Wat zij opvallend vinden zijn de lage scores met betrekking tot het klassenmanagement. Bij het bestuderen van de uitslagen van de leerlingenenquête is opgevallen dat hoogbegaafde leerlingen óók behoefte hebben aan persoonlijke aandacht van de leerkracht. Verder valt op dat leerlingen aangeven té weinig gebruik te kunnen maken van computers. De leerkrachten vinden zelf drie computers per groep ook veel te weinig. De computers worden met name ingezet voor de zwakkere leerlingen en dan nog is er te weinig tijd om iedereen aan bod te laten komen.

Afsluitend kan ik zeggen dat de leerkrachten geschrokken zijn van de uitslagen van de grafieken en de enquêtes, maar meteen ook aangeven open te staan voor verbeteringen van het rekenonderwijs om zodoende de leerlingen van de doelgroep beter te kunnen begeleiden. De leerkrachten vragen mij om met voorstellen te komen. Zij zien tevens graag extra handen in de klas en aanvulling van materialen voor hoogbegaafde leerlingen.

HOOFDSTUK 5: ANTWOORDEN OP ONDERZOEKSVRAAG: CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

5.1 ANTWOORDEN EN CONCLUSIES

In dit hoofdstuk wil ik de conclusies aangeven van het onderzoek. Daarbij ga ik uit van de onderzoeksvraag, zoals verwoord in de inleiding:

Ik onderzoek wat de invloed is van de competenties van de leerkrachten van de groepen 6, 7 en 8 op het rekenonderwijs aan hoogbegaafde leerlingen (positief signaleerd in het protocol hoogbegaafdheid van onze school), omdat ik wil weten waarom deze leerlingen geen A/A+ score hebben behaald voor de niet-methodegebonden CITO rekentoetsen, teneinde te weten welke pedagogische en didactische beleidsadviezen ik voor de toekomst kan formuleren, zodat ik leerkrachten doelgericht kan adviseren, ondersteunen en coachen met betrekking tot het rekenonderwijs.

Eerst zal ik de deelvragen beantwoorden.

Deelvragen

1. *Wat vind ik in de theorie over leerkrachtgedrag ten aanzien van hoogbegaafde kinderen?*

Competent leerkrachtgedrag is, evenals leerverantwoordelijkheid, leerstof op maat en planmatig werken, voorwaardelijk voor de ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen. (Van Gerven, 2009). Zij ontwikkelen zich immers niet op basis van hun hoogbegaafdheid. Uit mijn onderzoek blijkt echter dat er op onze school onvoldoende aandacht is voor de interactie tussen kind en leerkracht. Het kindgesprek (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009, p.103) is voorwaardelijk voor het ontdekken van de eigen onderwijsbehoeften van de leerling. Als dit gesprek niet planmatig plaatsvindt blijft de kans om de leerverantwoordelijkheid bij de leerling te leggen onbenut. De leerling ervaart zodoende geen eigenaarschap en levert prestaties die onder zijn mogelijkheden liggen. Het feit dat er op onze school onvoldoende aandacht is voor het kindgesprek is onderdeel van de verklaring waarom leerlingen niet op hun maximale niveau presteren.

Kieboom (2007) stelt dat leerlingen die sneller kunnen leren niet de aandacht krijgen die ze verdienen. Gevolg van dit gebrek aan uitdaging is dat het plezier in het leren afneemt. Uit mijn onderzoek blijkt dat de meeste hoogbegaafde leerlingen zich vervelen en zich niet uitgedaagd voelen, waardoor hun rekenontwikkeling niet optimaal verloopt. Het is dus belangrijk om leerstof op maat te bieden door middel van compacten en verrijken (Van Gerven en Drent, 2009). Uit mijn onderzoek blijkt dat er wel gecompact en verrijkt wordt, maar dat hieraan geen eisen worden gesteld. Leerlingen krijgen hierdoor onvoldoende

feedback, wat stagnerend werkt voor de rekenontwikkeling. Gevolg is dat deze leerlingen niet met faalervaringen om leren gaan en niet onder tijdsdruk leren werken.

2.Hoe kan ik als IB-er de theorie inzetten om leerkrachtgedrag op positieve wijze te beïnvloeden?

Net zo min als van leerlingen kan worden verwacht dat zij hun persoonlijk leerproces zelfstandig doorlopen, kan dit van iedere leerkracht worden verwacht. Ik als IB-er vind (team)coaching een prima middel om vorm te geven aan het “eigenaarschap” van de leerkrachten. Lingsma (2005, p.14) definieert teamcoachen als het stimuleren van het nemen van gezamenlijk eigenaarschap voor professionele team(competentie)ontwikkeling en het resultaat daarvan. Als gevolg van het eigenaarschap worden leerkrachten kritischer en actiever in (mee)denken en handelen.

Op onze school werken we al langer met het principe van teamcoaching en we hebben daar positieve ervaringen mee opgedaan. Het geeft het team de mogelijkheid om met elkaar, van elkaar te leren. Vanuit een persoonlijk eigenaarschap kunnen we zodoende werken aan gezamenlijk eigenaarschap, wat zich terugvertaalt naar de visie van onze school:

“SAMENWERKEN AAN VEELZIJDIG “JONG”-LEREN”. De visie is ons gemeenschappelijk vertrekpunt op weg naar het individueel eigenaarschap. Zowel mijn expertise op het gebied van hoogbegaafdheid als de modules van het eerste jaar Master SEN, die mij nog meer hebben geleerd met een helicopterview naar onze organisatie te kijken, stellen mij in staat als IB-er leerkrachtgedrag op positieve wijze te beïnvloeden en aanbevelingen voor passend rekenonderwijs aan hoogbegaafde leerlingen te doen. Dit natuurlijk in overleg met het management.

3.Welke leerkrachtcompetenties kunnen gestimuleerd worden zodat leerlingen hogere leerrendementen op rekengebied behalen?

De Kwaliteitskaart Opbrengstgericht werken (bijlage 2) verdeelt de leerkrachtcompetenties in zes onderdelen:

1. Kennis over basisvaardigheden
2. Pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback
3. Instructievaardigheden
4. Volgen van de ontwikkeling van kinderen
5. Planning en organisatie
6. Klassenmanagement

Uit mijn onderzoek blijkt dat de onderdelen “Planning en organisatie” en “Volgen van de ontwikkeling van kinderen” bij zowel leerkrachten als leerlingen de zwakste scores opleveren. Van Gerven (2009) en Pameijer, van Beukering en de Lange (2009) geven aan

dat planmatig werken voorwaardelijk is voor de ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen (Van Gerven, 2009). Het rekenonderwijs aan hoogbegaafde leerlingen op onze school vindt onvoldoende planmatig en georganiseerd plaats. De leerlingen krijgen te weinig individuele aandacht in de vorm van structureel ingeplande contactmomenten (feedback), te weinig aanpassingen in taak- en leertijd en leerkrachten hebben onvoldoende zicht op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Interventies op het gebied van planning en organisatie, waarbij de leerlingen van de doelgroep gevolgd worden in product én proces, zullen naar verwachting sterk bijdragen aan het behalen van A en A+ scores op CITO rekentoetsen door de leerlingen van de doelgroep.

Bij de beoordeling van het klassenmanagement is het juist het verschil in score wat opvallend is. Leerkrachten beoordelen zichzelf op dit onderdeel veel positiever dan dat de leerlingen dit doen. Leerlingen geven aan dat ze zich vervelen, dat er te weinig werk (op maat) voorhanden is en dat er onvoldoende initiatieven in hun richting worden ondernomen.

5.2 AANBEVELINGEN

De leerkracht móet dus structureel tijd besteden aan de hoogbegaafde leerlingen. Die aandacht start met het verwerven van eventueel ontbrekende kennis m.b.t. het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Daarnaast is het noodzakelijk dat de leerkracht kennis heeft van de methode en van verrijkingsmaterialen. Het werk moet worden nagekeken en van feedback worden voorzien. Om dit te kunnen realiseren is een planmatige aanpak een noodzakelijkheid en als zodanig zichtbaar in het klassenmanagement. (van Gerven, 2008) Het structureel inzetten van multimedia, zoals computers en digibord, als onderdeel van het klassenmanagement levert tijdwinst op en bevordert de zelfstandigheid.

Interventies op het onderdeel klassenmanagement zullen in eerste instantie gericht moeten zijn op de bewustwording van de discrepantie in de uitslagen van de leerlingen- en de leerkrachtenenquêtes en het ontdekken van de oorzaak van deze discrepantie. Pas als de oorzaak bekend is, kunnen conclusies getrokken worden met betrekking tot de verbeterpunten.

Doortoetsen is de manier om het (reken)beheersingsniveau van de individuele leerling te bepalen. Het verdient vervolgens aanbeveling de betere rekenaars in een groepje te clusteren. Je kunt met deze leerlingen spreken over de voorwaarden voor hun taakaanpak, motivatie en werkhouding om tot gewenste resultaten te (kunnen) komen. Tijdens zo'n gesprek met de leerlingen kan de leerkracht meer zicht krijgen op hun (specifieke) onderwijsbehoeften. Mijn voorstel om in de groepen de betere rekenaars te clusteren zie ik terug in de literatuur. (de Bruin en van Gerven, 2008)

Vervolgens wordt gestart met pré-toetsen. Zo krijgt de leerkracht op een verantwoorde wijze inzicht in welke leerstof gecompact kan worden. (Janson en Noteboom, 2004).

Vervolgens wordt de verwerkte leerstof met de leerlingen van de clustergroep doorgesproken, zo wordt het eigenaarschap van de verantwoording voor het rekenonderwijs bij de leerlingen gebracht, wordt samenwerking gestimuleerd en groeien zelfstandigheid, motivatie en positief zelfbeeld.

De clustergroep op haar beurt krijgt op structureel ingeplande tijden feedback van de leerkracht. Er kan met de leerlingen gesproken worden over hun ervaringen en (specifieke) onderwijsbehoeften, er kan vooruit gekeken worden naar stof die nog komen gaat. Bij deze feedback zal ook aan de orde moeten komen dat de gemaakte leerstof wel degelijk aan een aantal algemene eisen zal moeten voldoen. Het werk moet op tijd klaar zijn, er verzorgd uitzien, kwalitatief in orde zijn en voldoende zelfstandig gemaakt.

Voor de individuele, hoogbegaafde leerlingen dienen momenten van (uitgestelde) aandacht gecreëerd te worden. De leerkracht geeft hiermee de leerling het gevoel dat hij/zij net zo belangrijk is als de andere leerlingen van de klas. (van Gerven, 2009)

Rekening houdend met de persoonlijke kwaliteiten van de leerkrachten zal bij een aantal het competentieniveau verbeterd moeten worden. Om dit te bereiken stel ik voor om tijdens de groepsbezoeken het onderwijs aan hoogbegaafden als onderdeel op te nemen. Verder stel ik voor collegiale consultatie te gebruiken, zodat leerkrachten met elkaar, van elkaar kunnen leren.

Bij de data analyse is naar voren gekomen dat tenminste een van de leerkrachten zichzelf zodanig beoordeelt dat hier reden voor acute zorg is. Samen met deze leerkracht heb ik de behoeften in kaart gebracht en een aantal afspraken gemaakt met betrekking tot observaties, coachingsgesprekken en het geven van coteaching. Daarnaast heb ik haar gekoppeld aan een collega die kennis heeft van de leerlijnen en ervaring heeft op het gebied van rekenonderwijs in de bovenbouw.

Een individuele weektakenkaart is voorwaarde bij het geven van (reken)onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Deze takenkaart moet voldoen aan een aantal voorwaarden:

- de taken moeten passend zijn bij het ontwikkelingsniveau van de leerling
- de taken zijn door leerkracht én leerling bepaald
- op de takenkaart staan structurele evaluatie- en feedbackmomenten vermeld
- op de takenkaart staan zowel verplichte als facultatieve taken
- verplicht werk dat niet af is wordt huiswerk
- de leerling is verantwoordelijk voor het beheer van de takenkaart

Ik ben mij ervan bewust dat het geven van passend (reken)onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen een onderdeel is van het totale onderwijsaanbod. Maar van de leerkracht mag wel worden verwacht dat dit onderdeel van zijn of haar competenties is.

5.3 VALIDITEIT

Terugkomend op mijn onderzoeksvraag, kan ik concluderen dat ik heb aangetoond hoe belangrijk leerkrachtcompetenties zijn bij het geven van passend rekenonderwijs aan hoogbegaafde leerlingen op onze school. In gesprek met de leerkrachten over de leerkrachtenenquêtes, geven zij aan het geschetste beeld te herkennen. Men herkent, ieder voor zich, dat binnen één of meerdere onderdelen persoonlijke groeiruumte is. Dit geldt ook voor de leerkrachten die zichzelf al ruim voldoende competent achten om passend rekenonderwijs te bieden.

Hoewel de leerkrachten zichzelf niet handelingsverlegen noemen, is er het besef dat vooral door het verwerven van competenties als planning en organisatie winst valt te behalen.

Op het gebied van het klassenmanagement, waar de discrepantie tussen leerkrachten en leerlingen het grootst is, geeft men aan reflectief te willen zijn op het eigen handelen om zodoende te ontdekken waarom de leerlingen een andere beleving van dit onderdeel hebben.

HOOFDSTUK 6: EVALUATIE

Tijdens de opleiding Master SEN kreeg ik op mijn school steeds meer taken in de Interne Begeleiding. Ik was bijzonder gemotiveerd om in deze taken te investeren. Gevolg was wel dat het steeds moeilijker werd om studie en werk te combineren. Uiteindelijk heb ik de keuze gemaakt om de resterende modules en het praktijkonderzoek op een later moment af te ronden om zodoende alle tijd aan mijn leerproces op de werkvloer te kunnen besteden.

Voor mijn praktijkonderzoek had dat als gevolg dat ik in juni 2011 alle informatie compleet had. Tijdens schooljaar 2011-2012 heb ik me eerst gericht op het afronden van de modules, zodat ik alle aandacht aan het maken van het praktijkonderzoek kon besteden. Dit bleek in de praktijk erg moeilijk omdat alle verzamelde informatie de vorm van puzzelstukjes had aangenomen. Puzzelstukjes die ik maar met moeite aaneen kon leggen omdat ik het “Handboek Meesterstuk versie 1” als uitgangspunt heb genomen en me te weinig heb laten leiden door het “Handboek Leer- en Onderzoekslijn” en onderzoeksliteratuur (Harinck).

Hierin zaten significante verschillen, waardoor ik op het verkeerde been ben gezet.

Bijkomend nadeel was dat ik op dat moment geen critical friends meer had, die waren inmiddels al klaar met de opleiding. Hierdoor ben ik mijn eigen pad gaan volgen.

Na de feedback van de eerste en tweede beoordelaar, die ik gezien heb als feedback van critical friends, was voor mij duidelijk dat ik mijn eerste versie van het praktijkonderzoek in belangrijke mate moest gaan herschrijven en aanvullen met nog niet verwerkte gegevens. Ik heb ervaren dat mijn proces met betrekking tot het totstandkoming van het praktijkonderzoek omslachtig en verwarrend is geweest; een les die meeneem voor de toekomst. Hierbij heb ik ongepland gewerkt aan competentie 14: *reflecteert op de eigen opvatting en competenties met betrekking tot de diverse rollen en taken binnen interne begeleiding*. Vanuit deze eigen ervaringen zal ik als IB-er collega's bij hun onderzoeken planmatiger kunnen begeleiden.

Door alles wat ik geleerd heb tijdens het maken van dit onderzoek heb ik een behoorlijke groei in competenties gemaakt. Vanuit de aangegeven competenties in de inleiding wil ik dit nader bekijken:

Competentie 12: *draagt zorg voor systematische gegevensverzameling en rapportage ten behoeve van de beleidsontwikkeling*

Als onderzoeker heb ik geleerd dat een gedegen opzet en het in de juiste volgorde doorlopen van een onderzoek voorwaardelijk is voor de validiteit van het onderzoek. Valide onderzoeksgegevens zijn nodig om een veranderingsproces te legitimeren. Het veranderingsproces wordt dan niet ingezet vanuit veronderstellingen, maar vanuit feitelijkheden die door de deelnemers aan het proces worden erkend. Deze erkenning is nodig om de deelnemers aan het proces het eigenaarschap van de problematiek te laten ervaren. Ik ben mij er nog meer van bewust geworden dat de effectiviteit van mijn handelen

en dat van mijn collega's wordt vergroot, als het opzetten van een onderzoek tot het doen van aanbevelingen in een vooraf afgesproken volgorde en tijdsplan plaatsvindt. In de theorie zegt Harinck (2009, p.132) "Professioneel, planmatig handelen is dus een voorwaarde voor effectief praktijkonderzoek."

Onderzoeken is ook een bezigheid die om geduld vraagt.

Competentie 8: draagt zorg voor ondersteuning van (sub)groepen binnen het team, c.q. het team als totale groep in het vergroten, c.q. verwerven van handelingsbekwaamheid.

Om te kunnen werken aan het vergroten van handelingsbekwaamheid dienen teamleden zich ervan bewust te zijn waar hun handelingsbekwaamheid overgaat in handelingsverlegenheid. Daarom heb ik bewust gekozen de opzet van dit onderzoek als volgt te laten verlopen; allereerst moet iedereen op de hoogte zijn van de onregelmatige rekenontwikkeling van de hoogbegaafde leerlingen, vervolgens biedt het invullen van een persoonlijke, anonieme enquête teamleden de gelegenheid tot zelfreflectie op het eigen handelen. Het bespreken van de anonieme enquête-uitslagen in de groep, geeft een gezamenlijk reflectiemoment waardoor gezamenlijke verantwoordelijkheid en gezamenlijk eigenaarschap tot stand kan komen. Dit gezamenlijk eigenaarschap, de wil om te veranderen, is volgens Lingsma (2005, p. 147) de basis voor "triple-loop leren". En daarmee de basis voor een effectief coachingstraject. Indien de leerkrachten, als gevolg van een veranderde aanpak, betere resultaten binnen het domein rekenen zien, zullen zij ook gemotiveerd zijn andere onderwijsgebieden aan te passen aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen.

Competentie 9: onderhoudt contacten geëigend aan de positie van interne begeleider, specifiek vanuit mijn taak als specialist hoogbegaafdheid.

Vanaf de start van de uitvoering van mijn onderzoek door middel van de enquête is bij de leerkrachten mijn taak als specialist hoogbegaafdheid meer helder geworden. Op mijn uitnodiging om gebruik te maken van mijn expertise krijg ik een groeiend aantal reacties, zelfs van leerkrachten die niet bij mijn onderzoek betrokken waren. Men durft zich meer kwetsbaar op te stellen en hulp te vragen, onder andere in de vorm van observaties en coteaching. Vooruitlopend op de aanbevelingen van mijn onderzoek aan het management, is al in het schooljaar 2010-2011 een beweging op gang gekomen met betrekking tot het (reken)onderwijs aan hoogbegaafden op onze school. Tijdens deelvergaderingen is meerdere malen tijd besteed aan de theorie en de praktijk van het (reken)onderwijs aan hoogbegaafden (Van Gerven, 2009).

NAWOORD

Het besluit een procedure vast te stellen om hoogbegaafde leerlingen te signaleren heeft als logische consequentie dat gesignaleerde leerlingen als gevolg hiervan ook passend (reken)onderwijs aangeboden moeten krijgen. Het verzorgen van passend rekenonderwijs aan hoogbegaafde leerlingen dient op onze school dan ook doorontwikkeld te worden. Er zal een inhaalslag gemaakt moeten worden.

Leerkrachten dienen ervan doordrongen te zijn dat ook hoogbegaafde leerlingen recht hebben op structurele aandacht en ondersteuning.

Vanuit de dagelijkse praktijk weet ik dat op onze school een hoge werkdruk wordt ervaren en dat het planmatig besteden van aandacht aan hoogbegaafde leerlingen gezien wordt als een verdere verhoging van die werkdruk. Leerkrachten zullen overtuigd moeten zijn van het feit dat de tijdsinvestering die zij doen zich op termijn terugbetaalt. De investering levert niet alleen tijd op, maar vooral ook beter presterende, meer gemotiveerde en gelukkigere leerlingen.

LITERATUUR/BRONNEN

- de Bruin-de Boer, A. en van Gerven, E. (2008). *Verrijken, hoe doe ik dat?* Over de aanpak in de groep. Geraadpleegd 14 mei 2012, via <http://www.slimeducatief.nl/nl/artikelen/verrijkingsonderwijs>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2007). *Index voor inclusie: werken aan leren en participeren op school*. Tilburg/Antwerpen/Apeldoorn: Garant Fontys OSO.
- Dijkstra, K. (n.d.). *De houding van leerkrachten ten aanzien van inclusief onderwijs*. Geraadpleegd 19 juli 2012, via <http://www.collectief-inclusief.nl/media/pdf-files/knowledge/houding-leerkrachten-inclusie.pdf>
- Doolaard, S. en Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Geraadpleegd 15 maart 2012, via <http://www.rug.nl/qion/nieuws/RapportHoogbegaafdheid.pdf>
- Drent, S. (2008) *Hoe vrijblijvend is verrijkingsonderwijs?* Geraadpleegd 12 mei 2012, via <http://www.slimeducatief.nl/nl/artikelen/verrijkingsonderwijs>
- Drent, S. en Gerven van, E. (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum. 3e druk
- Eyre, D. (2007) *Structured tinkering: Improving provision for the gifted in primary schools*. Uit: Gifted and Talented International - Volume 22 Number 1: June 2007
- Gerven van, E. (2008). *Slim beleid Keuzes en consequenties bij beleid voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum.
- Gerven van, E. (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke van Gorcum BV.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Henkens, L. (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs. Een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Geraadpleegd 18 juli 2012, via http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2010/Opbrengstgericht+werken+in+het+basisonderwijs.pdf%5B2%5D
- Janson, D. en Noteboom, A. (2004). *Compacten en verrijken van de rekenles voor (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Enschede: SLO
- Kieboom, T. (2007). *Hoogbegaafd Als je kind (g)een Einstein is*. Tielt: Uitgeverij Lannoo NV

- Lingsma, M. (2005). *Aan de slag met teamcoaching*. Soest: Uitgeverij Nelissen
- Pameijer, N. en Beukering van, T. (2008). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- ParnasSys (2004) Digitaal leerlingvolgsysteem (LVS) voor de basisschool.
- *Verrijkingsonderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen: wat en hoe*. Enschede: SLO, Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling
- Publicatie SLO. *Compacten en verrijken van de rekenles*. Geraadpleegd 17 maart 2012, via <http://www.slo.nl/primair/publicaties/compacten/rekenles>
- Stichting Inclusief onderwijs (n.d.). *Visie*. Amsterdam. Geraadpleegd 19 juli 2012, via <http://www.inclusiefonderwijs.nl/visie.php>
- Termeer, P. (2003). *Mag het iets meer zijn? Praktijkboek voor het begeleiden van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de klas*. Etten-Leur: Uitgeverij BubbelDeBub
- Vugt van, J.M.C.G. en Wösten, A. (2009). *Rekenen: een hele opgave*. Baarn: HBuitgevers
- Wientjes, H. (2008). Moeilijk moet! De hoogbegaafde leerling en het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 17, 3, 14-19.

BIJLAGEN

Bijlage 1

Zorgprocedure voor kinderen die meer begaafd (kunnen) zijn (groep 3-8)

Niveau 0	Algemene zorg; problemen worden voorkomen
	Signalering door ouder(s)/verzorger(s) en/of leerkracht(en) en medeleerlingen: - Signalering bij binnenkomst school d.m.v. intakegesprek. - De leerkracht signaleert door observaties en het invullen van het groepsoverzicht/sociogram. - Signalering op initiatief van/door ouders - Signalering door het afnemen van toetsen (methodegebonden- en CITO-toetsen) - Het kind valt op door (ontwikkelings-)gedrag, dat bij een hogere leeftijd past. - Het kind trekt negatieve aandacht. - Het kind verveelt zich vaak. - Het kind wil niet naar school. - Het leerlingvolgsysteem geeft (plotseling) een ander beeld dan verwacht. - Het kind zit niet goed in haar/zijn vel. - Het kind wordt besproken in het groepsgesprek met IB-er. - Leerkracht heeft gesprekje met ouders, daarna: De leerkracht geeft e-mailadres van ouders en geboortedatum van leerling door aan Delsey en vraagt om vragenlijsten digitaal klaar te zetten voor ouders, leerkracht(en) en leerling. De toegangsgegevens (gebruikersnaam en wachtwoord) worden vervolgens in een e-mailbericht aan betrokkenen gestuurd. - Leerkracht(en), ouders en leerling vullen de vragenlijst, de zgn. Kwadrant-schets in. De Kwadrant-schets is een eerste, eenvoudige en dus ruwe check op de indicatie "ontwikkelingsvoorsprong". Delsey stuurt de resultaten van de vragenlijsten (in een PDF-bestand) door naar de leerkracht(en). → N1 ↓

Niveau 1	1. De leerkracht (en evt. de IB-er) heeft een gesprek met de ouder(s)/verzorger(s). Als uit de Kwadrant-schets blijkt dat er sprake zou kunnen zijn van meerbegaafdheid vullen de leerkracht(en), ouders en leerling de Kwadrant-tekening in, dit is een uitgebreide digitale vragenlijst. Ook hier vraagt de leerkracht aan Delsey om de vragenlijsten digitaal klaar te zetten. Delsey stuurt de resultaten van de vragenlijsten (in een PDF-bestand) door naar de leerkracht(en).		
	2. M.b.v. de CITO-toetsen Rekenen & Wiskunde, Begrijpend Lezen en Spelling wordt de leerling door de leerkracht 1 leerjaar doorgetoetst (zie stroomschema op Learning Gateway), de uitslagen worden ingevoerd in ParnasSys.		
	3. De leerkracht verzamelt: -de PGK-gegevens en evt. sociogram van de groep. -de toetsgegevens. -de resultaten van de Kwadrant-schets en Kwadrant-tekening.		
	4. De gegevens van 1 t/m 3 worden verzameld. De leerkracht heeft een gesprek met ouders en afspraken (over bijv. verrijken binnen de groep: wat, wanneer en hoe) worden in ParnasSys gezet. Zijn nog niet alle onderwijsbehoeften duidelijk, dan wordt het zorgteam ingeschakeld. Ook als een leerling in aanmerking komt voor de plusklas of versnellen wordt de leerling aangemeld bij het zorgteam.		
	De volgende mogelijkheden kunnen zich voordoen:		
	→ Het vermoeden bestaat dat het kind onderpresteert, het kind zou veel meer moeten kunnen, maar laat het niet zien.	→	N2 ↓
	→ Het kind presteert prima, zit goed in haar/zijn vel, maar kan veel meer cognitieve uitdaging aan d.m.v. verrijken binnen de groep.	→	N0 ↑
	→ Het kind presteert prima, zit goed in haar/zijn vel, maar kan veel meer cognitieve uitdaging aan d.m.v. verrijken binnen de groep en in de plusklas.	→	N2 ↓ en procedure plusklas
	→ Het kind werkt onder haar/zijn niveau en verveelt zich vaak.	→	procedure versnellen en/of plusklas
Niveau 2	- Bij vermoeden van onderpresteren of wanneer er meer cognitieve uitdaging nodig is: - Diagnosticeren van het probleem m.b.v. de signaleringslijst onderpresteren. Voor deze lijst zie Learning Gateway. - Het zorgteam beslist of een kind kan versnellen of in aanmerking komt voor de plusklas. - De leerling gaat een periode naar de plusklas, waarna evaluatie (in maart en november) met leerkracht plusklas en groepsleerkracht en ouders en evt. kind volgt. - De leerkracht maakt (evt. in overleg met de IB-er) hulplan. (voor format zie ParnasSys) - Overleg over het hulplan tussen leerkracht en ouders en vervolgens definitief vaststellen van het hulplan. - De leerkracht informeert ouders daarna 1x per 8 weken over de voortgang. - Uitvoering hulplan door de leerkracht in één RT-periode. - Evaluatie hulplan door leerkracht en leerling. - Leerkracht bespreekt evaluatie plan van aanpak met ouders.		
	→ De problemen zijn verholpen	→	N0 ↑
	→ Het behandelen heeft meer tijd nodig	→	N2
	→ Er is geen vooruitgang	→	N3 ↓

Niveau 3	- De leerkracht maakt een (vervolg)plan van aanpak of de leerling wordt (weer) besproken bij het zorgteam. - Er zal verder onderzoek verricht moeten worden door een extern deskundige. (Bijv. Edux) - Er wordt een plan van aanpak opgesteld n.a.v. de bevindingen uit het onderzoek. - Overleg over het plan van aanpak tussen leerkracht en ouders en vervolgens definitief vaststellen van het plan van aanpak. De leerkracht informeert ouders daarna 1x per 8 weken over de voortgang. - Uitvoering plan van aanpak door de leerkracht in één RT-periode. - Evaluatie plan van aanpak door leerkracht en leerling. - Leerkracht bespreekt evaluatie plan van aanpak met ouders.			
	➔	De problemen zijn verholpen	➔	N0 ↑
	➔	Het behandelen heeft meer tijd nodig	➔	N3
	➔	Er is geen vooruitgang	➔	N4 ↓
	➔	Het kind krijgt een aangepast programma	➔	N3
Niveau 4	- De school is niet of niet voldoende in staat om de juiste hulp te bieden. - Het zorgteam adviseert de ouders om hun kind aan te melden bij de CVI om te kijken of het kind in aanmerking komt voor een rugzak bij een Regionaal Expertise Centrum.			



Opbrengstgericht werken (OGW)

Kennis en vaardigheden leerkracht groep 3-8

Praktische handvatten voor het taalles- en rekenonderwijs zoals deze Kwaliteitskaart Opbrengstgericht Werken zijn te vinden op www.schoolaanzet.nl, www.taalpilots.nl en www.rekenpilots.nl. De rubriek 'implementatiekoffer' bevat alle informatie en handreikingen die in het kader van de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs worden ontwikkeld om het onderwijs in de basisvaardigheden te verbeteren.

Een effectieve leerkracht van groep 3 tot en met 8 heeft veel kennis van de taal- en rekenontwikkeling. Daarnaast beschikt de leerkracht in groep 3 tot en met 8 over vaardigheden om deze gebieden goed aan te bieden aan de leerlingen.

Deze kwaliteitskaart geeft een overzicht van de kennis en vaardigheden van de leerkracht. Hierbij worden de volgende onderdelen onderscheiden:

- Kennis over basisvaardigheden
- Pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback
- Instructievaardigheden
- Volgen van de ontwikkeling van kinderen
- Planning en organisatie
- Klassenmanagement

Voor elk van deze onderdelen is een checklist uitgewerkt. Leerkrachten kunnen onderdelen van deze lijsten gebruiken om de eigen kennis en vaardigheden in kaart te brengen. Op deze manier kunnen leerkrachten ontdekken wat hun sterke en zwakke punten zijn en welke kennis en vaardigheden ze verder willen ontwikkelen.

In overleg met de leerkracht kan de intern begeleider tijdens een klassenbezoek de lijsten gebruiken om gericht specifieke vaardigheden van de leerkracht te observeren. Dit kan een bijdrage leveren aan een gestructureerde observatie en nabespreking.





KW
kaart



Kennis over basisvaardigheden

Leerkrachten in groep 3 tot en met 8 beschikken over voldoende kennis om de taal- en rekenontwikkeling van kinderen uit te lokken, te stimuleren en te begeleiden. Hiervoor is het nodig dat u bekend bent met de factoren van effectief onderwijs, vakinhoudelijke kennis heeft op het gebied van de basisvaardigheden en de doorgaande lijn in de leesontwikkeling en rekenontwikkeling kent. U beschikt ook over specifieke kennis van ontwikkeling van basisvaardigheden in het betreffende onderwijsjaar en weet welke interventies van belang zijn voor de risicoleerlingen.

Kennis over basisvaardigheden	++	+	±	–	– –	Vraagt actie op korte termijn	Vraagt actie op lange termijn
U heeft kennis van de factoren van effectief onderwijs:							
○ het stellen van hoge doelen ○ hoeveelheid tijd die besteed moet worden aan de basisvaardigheden ○ convergente differentiatie als uitgangspunt ○ het geven van een effectieve instructie ○ vroegtijdig signaleren en reageren ○ monitoring							
U beschikt over vakinhoudelijke en didactische kennis:							
○ U heeft inhoudelijke kennis van de doorgaande lijn van groep 1 t/m 8. ○ U weet welke vakinhoudelijke doelen u aan het eind van groep 3 t/m 8 wilt bereiken. ○ U weet wat u de leerlingen in groep 3 t/m 8 kunt aanbieden om de geformuleerde doelen te bereiken. ○ U kunt een inschatting maken van de te verwachten moeilijkheden. ○ U weet aan welk doel gewerkt wordt tijdens een activiteit. ○ U kent de zwakke en sterke punten van uw methode/programma en weet hoe de zwakke punten aangevuld en versterkt kunnen worden. ○ U weet welke didactische aspecten van belang zijn voor doelgerichte activiteiten. ○ U bent op de hoogte van effectieve werkvormen om leerlingen te ondersteunen bij het behalen van de gestelde doelen. ○ U weet hoe u kinderen kunt motiveren. ○ U weet dat oefening nodig is om geleerde vaardigheden te onderhouden. ○ U weet welke (kennis, inzicht), vaardigheden getoetst worden en wat toetsuitslagen betekenen.							



Kennis over basisvaardigheden	++	+	±	–	– –	Vraagt actie op korte termijn	Vraagt actie op lange termijn
U heeft kennis van de factoren van effectief onderwijs:							
Specifiek voor lezen: ○ U kent de leesvaardigheden die in het betreffende leerjaar aan de orde komen. ○ U weet dat er oefening nodig is op woord-, zins- en tekstniveau ○ U weet dat het belangrijk is om instructie en oefening te bieden op het gebied van correct, vlot en vloeiend lezen (N.B. vloeiend lezen = correct + vlot + met intonatie). ○ U weet dat het gemotiveerd stillezen door leerlingen een bijdrage kan leveren aan de leesontwikkeling van kinderen. Specifiek voor rekenen: ○ U weet welke kennis, inzicht en vaardigheden in het betreffende leerjaar aan de orde komen. ○ U weet in iedere les zowel instructie- als oefendoelen te benoemen.							
U heeft kennis over interventies voor risicoleerlingen:							
○ U beschikt over basiskennis van ontwikkelingsproblemen op het gebied van taalontwikkeling en rekenontwikkeling. ○ U kent de interventies die van belang zijn in de betreffende onderwijsperiode. ○ U bent op de hoogte van remediërende mogelijkheden van de methode en remediërende programma's.							
U heeft kennis op het gebied van toetsen:							
○ U weet welke toetsen afgenomen worden op welke momenten. ○ U kent de correcte procedure voor de afname van de toetsen. ○ U kunt een overzicht van toetsresultaten samenstellen. ○ U kunt toetsresultaten analyseren en verklaren op het niveau van de groep als geheel. ○ U kunt toetsresultaten van individuele leerlingen analyseren en verklaren. ○ U kunt trendanalyses en dwarsdoorsneden van toetsresultaten 'lezen' en verklaren.							



Pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback

Voor het stimuleren van de motivatie van leerlingen op het gebied van taal- en rekenontwikkeling is het een voorwaarde dat het pedagogisch klimaat goed is en dat de leerkracht een positieve en motiverende houding heeft. Het geven van positieve feedback is in dit kader een belangrijke vaardigheid van de leerkracht.

Pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback	++	+	±	–	– –	Vraagt actie op korte termijn	Vraagt actie op lange termijn
U biedt pedagogische ondersteuning en motiveert de leerlingen:							
○ U heeft positieve verwachtingen met betrekking tot de ontwikkeling van geletterdheid en gecijferdheid van leerlingen en spreekt deze ook uit. ○ U ondersteunt leerlingen bij zaken waarbij ze hulp nodig hebben. ○ U toont belangstelling voor de taakbeleving van kinderen. ○ U biedt leerlingen uitzicht op succes. ○ Laat alle leerlingen succeservaringen opdoen. ○ Stimuleert interactie en samenwerking tussen leerlingen. ○ U stimuleert het geloof in het eigen kunnen en plezier in de eigen mogelijkheden. ○ U helpt leerlingen bij het zoeken van verklaringen voor succes en falen en zoekt met leerlingen naar productieve attributies. ○ U geeft zwakke lezers nooit onvoorbereid een beurt.							
U stimuleert leesplezier en leesmotiveert:							
○ U leest voor. ○ U laat zien dat u plezier heeft in het lezen. ○ U zorgt voor een gevarieerde verzameling teksten, boeken, informatieve boeken, luisterboeken en cd-roms in de groep. ○ U betreft de leerlingen bij het samenstellen van het leesaanbod in de groep. ○ U richt in het lokaal een gezellige lees/luisterhoek in. ○ U stelt de boeken op een aantrekkelijke en toegankelijke manier uit. ○ U maakt leesmandjes met verschillende genres boeken.							



Pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback	++	+	±	–	– –	Vraagt actie op korte termijn	Vraagt actie op lange termijn
○ U ondersteunt het kiezen van boeken. ○ U praat met de leerlingen over verhalen die u heeft voorgelezen. ○ U introduceert boeken en geeft leerlingen leestips. ○ U laat leerlingen boeken beoordelen (bijvoorbeeld met leeslogboekjes). ○ U laat leerlingen vertellen over boeken die ze met plezier hebben gelezen. ○ U geeft de gelegenheid tot vrije schrijfactiviteiten en koppelt het lezen aan functionele schrijfp opdrachten.							
U stimuleert leesplezier en leesmotivatie:							
○ Laat zien dat u plezier heeft in rekenen. ○ U zorgt voor een gevarieerde verzameling rekenmaterialen, rekenspelletjes en informatieve boeken in de groep. ○ U betreft de leerlingen bij het samenstellen van het extra rekenaanbod in de groep. ○ U stimuleert alle kinderen om rekenspelletjes te doen. ○ U bent alert op kansen om getallen uit de realiteit te bespreken met de leerlingen.							
U geeft leerlingen feedback:							
○ U geeft positief geformuleerde feedback aan alle leerlingen. ○ U geeft concrete feedback aan alle leerlingen. ○ U gaat in op non-verbale reacties van leerlingen. ○ U geeft veel complimenten, afwisselend met een woord, gebaar, houding of mimiek. ○ U herhaalt en beloont goede antwoorden. ○ U verbetert het kind impliciet, door het goede antwoord voor te zeggen of voor te doen. ○ U geeft leerlingen voldoende ruimte om na te denken en te reageren. ○ U laat leerlingen hun eigen fouten verbeteren en helpt daarbij. ○ U geeft procesterugkoppeling. ○ U stimuleert interactie tussen leerlingen. ○ U breidt de inhoud van het antwoord van de leerling uit. ○ U ordent en vat samen. ○ U parafraseert, herhaalt in de juiste bewoordingen wat de leerling gezegd heeft.							



Instructievaardigheden

Het IGDI-model (Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie¹ biedt voor het geven van een effectieve les goede handreikingen.

De stappen van dit model zijn als volgt:

- gezamenlijke start met de hele groep
- interactieve groepsinstructie
- begeleid (in)oefenen (grote groep)
- verlengde instructie (kleine groep)
- zelfstandig oefenen gecombineerd met verlengd oefenen onder begeleiding (grote en kleine groep)
- gezamenlijke afsluiting (grote groep)

De specifieke vaardigheden worden hieronder per fase uitgewerkt.

Instructievaardigheden	++	+	±	–	– –	Vraagt actie op korte termijn	Vraagt actie op lange termijn
Algemeen:							
<i>De les wordt gestart met een automatiseringsoefening</i> ○ U start met een passende automatiseringsoefening. ○ U zorgt ervoor dat de oefening intensief en interactief is. ○ U zorgt er voor dat iedere leerling kan meedoen. ○ U bewaakt dat de oefening maximaal vijf minuten duurt.							
1. Gezamenlijke start							
○ U geeft een samenvatting van of blikt terug op een voorafgaande activiteit. ○ U haalt de benodigde voorkennis op. ○ U biedt leerlingen die boven niveau presteren en niet meedoen met de groepsinstructie activiteiten op hun niveau. Deze leerlingen gaan direct na de gezamenlijke start zelfstandig aan het werk.							
2. Interactieve groepsinstructie							
○ U geeft voor alle leerlingen het lesdoel en de activiteit aan (in eenvoudige bewoording). ○ U geeft een activiteitenoverzicht. ○ U deelt de activiteit op in kleine stapjes. ○ U bent model: u doet voor, denkt hardop.							

¹ Houtveen, T., Koekebacker, E., Meijs, D., Vernooy, K., (2005). Succesvolle aanpakken van risicoleerlingen. Wat kan een school doen? Antwerpen/Apeldoorn: Garant.



Instructievaardigheden	++	+	±	–	– –	Vraagt actie op korte termijn	Vraagt actie op lange termijn
○ U gebruikt concrete voorbeelden. ○ U gaat na of de leerlingen de activiteit begrijpen. ○ U laat de leerlingen onder nauwgezette begeleiding (het gepresenteerde) oefenen. ○ U bevordert leren van elkaar (oplossingsproces). ○ U hanteert samenwerkend leren werkvormen. ○ U relateert de uit te voeren opdrachten expliciet aan het lesdoel. ○ U zorgt voor interactie tijdens de instructie. ○ U zorgt voor afwisseling en betreft de leerlingen actief bij de les/activiteit. ○ U gaat na of de leerlingen de activiteit begrijpen/beheersen.							
3. Begeleid (in)oefenen (grote groep)							
○ U zorgt ervoor dat de oefenopdrachten goed aansluiten bij de inhoud van de instructiefase. ○ U begeleidt het toepassen van de lesstof. ○ U zorgt er voor dat leerlingen succeservaringen opdoen. ○ U controleert expliciet of de leerlingen de uitleg hebben begrepen. ○ U gaat door met oefenen tot de meeste leerlingen de opdracht/vaardigheid onder de knie hebben. ○ U begeleidt risicoleerlingen extra, zodat zij ook over de benodigde voorwaarden beschikken (de leerkracht breidt de instructietijd uit). Specifiek voor lezen: ○ U geeft niet alleen aan wat de leerlingen gaan oefenen, maar ook hoe het moet. ○ U heeft een voorbeeldfunctie: u doet voor en denkt hardop. ○ U stelt vragen. Specifiek voor rekenen: ○ U geeft duidelijk aan wat de leerlingen gaan oefenen. ○ U geeft handreikingen waarmee kinderen zelf aan het werk kunnen gaan. ○ U stimuleert het zelf aan de slag gaan en het nadenken van kinderen door het stellen van vragen.							



KW
kaart

Planning en organisatie	++	+	±	–	– –	Vraagt actie op korte termijn	Vraagt actie op lange termijn
4. Verlengde instructie (kleine groep)							
○ U heeft de ruimte om verlengde instructie te geven, direct volgend op de begeleide inoefening. De rest van de leerlingen is zelfstandig aan het werk. ○ U activeert voorkennis door zonodig een stap terug te gaan in de leerlijn. ○ U herhaalt in kleinere stappen de groepsinstructie. ○ U maakt gebruik van materialen en modellen passend bij de methode. ○ U laat de verlengde instructie naadloos aansluiten bij de gegeven groepsinstructie. ○ U begeleidt de leerlingen bij het maken van de opdracht. ○ U schept veel ruimte voor interactie. ○ U gaat na of de leerlingen de verlengde instructie begrijpen. ○ U oefent samen met de leerlingen tot alle leerlingen het begrijpen.							
5. Zelfstandig oefenen (overige leerlingen)							
○ U geeft de leerlingen opdrachten die goed aansluiten bij de inhoud van de instructiefase. ○ U differentieert bij het geven van verwerkingsopdrachten. ○ U geeft extra stof aan goed presterende leerlingen. ○ U organiseert mogelijkheden voor samenwerkend leren. ○ U stelt duidelijke eisen aan het werk. ○ U laat leerlingen weten dat hun werk wordt gecontroleerd. ○ U zorgt dat leerlingen weten wat ze kunnen doen als ze klaar zijn. Specifiek voor rekenen: ○ U geeft minimale instructie bij opgaven met een oefendoel ○ U stimuleert leerlingen hun berekening weer te geven							
6. Gezamenlijke afsluiting (grote groep)							
○ U zorgt voor een inhoudelijke afsluiting van de activiteit. ○ U laat leerlingen vertellen wat goed ging en wat ze de volgende keer anders gaan doen. ○ U gaat na of lesdoelen bereikt zijn.							



Volgen van de ontwikkeling van leerlingen

De effectieve leerkracht beschikt over verschillende vaardigheden rond het volgen van de ontwikkeling van de leerlingen. Naast het afnemen van de toetsen zijn met name de observaties erg belangrijk.

Volgen van de ontwikkeling van leerlingen	++	+	±	–	– –	Vraagt actie op korte termijn	Vraagt actie op lange termijn
U heeft zicht op de taal- rekenontwikkeling van de leerlingen:							
○ U observeert de leerlingen dagelijks en richt zich op de taal/rekenontwikkeling van de leerling als individu, maar ook als onderdeel van de groep. ○ U volgt de leerlingen op de verschillende aspecten van taal/rekenontwikkeling. ○ U voert individuele diagnostische gesprekken met kinderen. ○ U legt uw observaties beknopt vast in een observatiesysteem. ○ U benut oudergesprekken om aanvullende informatie te verzamelen over de taal/rekenontwikkeling. ○ U zorgt ervoor dat u relevante informatie van mogelijk betrokken specialisten (zoals een logopedist) ontvangt.							
U volgt de taal- en rekenontwikkeling van de leerlingen:							
○ U plant toetsafname in. ○ U neemt de toetsen af volgens de handleiding. ○ U observeert de leerling tijdens de toetsafname en noteert observaties. ○ U praat met leerlingen over hun ontwikkeling. ○ U legt informatie over toetsen, observaties en gesprekken vast in het leerlingvolgsysteem en groepsoverzicht. ○ U interpreteert toetsresultaten op groepsniveau. ○ U interpreteert toetsresultaten op individueel niveau. ○ U maakt groepsplannen. ○ U maakt zo nodig handelingsplannen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. ○ U volgt de ontwikkeling van de leerlingen regelmatig tussen de toetsmomenten in en past instructie daarop aan.							



KW
kaart



Planning en organisatie

Om een goed didactisch aanbod te kunnen realiseren, is een goede planning en organisatie noodzakelijk in groep 3 tot en met 8.

Planning en organisatie	++	+	±	–	– –	Vraagt actie op korte termijn	Vraagt actie op lange termijn
U plant het aanbod:							
○ U maakt een jaarplanning aan de hand van de methode die u gebruikt. Hierbij houdt u rekening met de dagen die uitvallen door vakantie en andere activiteiten, zodat zich in de loop van het jaar geen verrassingen voordoen. ○ U plant de methode helemaal in. ○ U maakt een weekrooster waarin dagelijks tijd is opgenomen voor de lees- en de rekenles en voor andere leesvormen/rekenactiviteiten. ○ U maakt een rooster waarin (dagelijks of minstens drie keer per week) tijd is opgenomen voor de extra instructie en begeleiding van zwakke leerlingen (waaronder preteaching).							
U organiseert het aanbod:							
○ U benut de tijd in de lessen optimaal. ○ U realiseert, in aanvulling op de lessen, tijd voor verschillende leesvormen/rekenactiviteiten. ○ U organiseert extra tijd voor instructie, begeleide oefening en zelfstandige oefening met behulp van de computer voor risicoleerlingen.							



Klassenmanagement

Organisatievormen waarbij sprake is van differentiatie en niet alle leerlingen op hetzelfde moment met dezelfde activiteit bezig zijn, doen een sterk beroep op het klassenmanagement van de leerkracht. Het klassenmanagement van de leerkracht is bepalend voor een rustige werksfeer in de klas en het efficiënt benutten van de tijd.

Klassenmanagement	++	+	±	-	--	Vraagt actie op korte termijn	Vraagt actie op lange termijn
Algemeen							
○ U bent duidelijk in het gedrag dat u van leerlingen verwacht. ○ U spreidt de aandacht, houdt overzicht, houdt oogcontact met de leerlingen, stopt snel bij beginnende onrust. ○ U herkent en reageert alert op signalen van leerlingen. ○ U geeft leerlingen verantwoordelijkheid, waardeert eigen initiatief en oplossingen van leerlingen en waardeert onderlinge hulp.							
Vorbereitung							
○ U heeft het benodigde materiaal geordend klaar liggen. ○ U zorgt voor voldoende materiaal voor alle leerlingen. ○ U zorgt ervoor dat het materiaal goed bereikbaar is voor de leerlingen. ○ U zorgt voor een goede plek voor de instructietafel op een doordachte plaats in het lokaal, zodat u zicht kunt houden op de groep. ○ U realiseert een doordachte, rijke inrichting van het lokaal met looproutes die werkende leerlingen zo min mogelijk storen.							
Uitvoering van de activiteit							
○ U maakt een gezamenlijke start. ○ U laat de overgangen vlot verlopen. ○ U benut de tijd zo effectief mogelijk. ○ U verdeelt de tijd over de fasen van de activiteit. ○ U houdt vaart in de activiteiten. ○ U besteedt veel aan de risicoleerlingen. ○ U wisselt de intensieve instructie in de kleine groep af met aandacht voor de andere leerlingen door bijvoorbeeld hulproutes te lopen.							



KW
kaart

Klassenmanagement	++	+	±	–	– –	Vraagt actie op korte termijn	Vraagt actie op lange termijn
○ U zet de computer efficiënt in. ○ U sluit de activiteit duidelijk af.							
Zelfstandig werken							
○ U hanteert duidelijke afspraken en routines rond met betrekking tot het zelfstandig werken, onder andere rond materiaal pakken, elkaar helpen, werk dat klaar is en vervolgoopdrachten. ○ U zorgt ervoor dat de leerlingen precies weten wat ze kunnen doen. ○ U geeft voor het zelfstandig werken opdrachten die aansluiten bij de instructie en de inhoud van de les. ○ U geeft de leerlingen opdrachten die zijn afgestemd zijn op het niveau van de leerling en die zinvol en betekenisvol zijn. ○ U geeft leerlingen die iets meer aankunnen opdrachten/materialen die voor hen geschikt zijn. ○ U geeft aan welke eisen aan het werk gesteld worden. ○ U zorgt ervoor dat de leerlingen direct aan het werk gaan. ○ U biedt leerlingen gelegenheid elkaar te helpen bij het uitvoeren van de opdrachten. ○ U heeft (uitgestelde) aandacht voor de leerlingen die zelfstandig werken. ○ U heeft (uitgestelde) aandacht voor de leerlingen die zelfstandig werken.							

Bronnen:

Cijvat, I., Dijk, M., Förer, M., Hortensius, L., With, T. de. (2010). Bouwen en vasthouden. Effectieve schoolverbetering: implementatie en borging. Bijlage: CR-rom Toolkit Effectief technisch lezen. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en Advies.

Forrer, M. & Schouten, E. (2009) Klassenmanagement in de basisschool. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Houtveen, T., Koekebacker E., Mijs, D., Vernooy, K. (2005) Succesvolle aanpakken van risicoleerlingen. Wat kan een school doen? Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Colofon

Deze Kwaliteitskaart OGW is samengesteld door Ina Cijvat (TSE/Expertis, Hengelo) en Mariët Förer (CPS onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort) en is een uitgave van Projectbureau Kwaliteit. Het Projectbureau Kwaliteit draagt zorg voor de uitvoering van de Kwaliteitsagenda PO Scholen voor morgen. Dit gebeurt onder verantwoordelijkheid van de PO-Raad. Voor vragen rond de kwaliteitskaarten OGW kunt u contact opnemen met PK: Jos van der Pluijm of Gea Spaans; info@schoolaanzet.nl

© Buiten het downloaden zijn alle rechten op dit product voorbehouden aan:



Postbus 85246 - 3508 AE Utrecht
e-mail: info@schoolaanzet.nl
www.schoolaanzet.nl

Bijlage 3

NIET-METHODEGEBONDEN TOETSEN REKENEN EN WISKUNDE

B. v S.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde											
Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
LOVS E4	10-06-2008	Nee	Totaal	46	68	20	25	125	5	4,0	A
LOVS M4	23-06-2008	Nee	Totaal	27	37	20	11	55	-9	1,9	D
			Totaal	45	60	20	21	105	1	4,1	A
LOVS M5	27-01-2009	Nee	Totaal	50	85	25	38	152	13	4,1	A
LOVS E5	23-06-2009	Nee	Totaal	74	96	30	45	150	15	4,3	A+
LOVS M6	23-01-2010	Nee	Totaal	69	87	35	39	111	4	3,4	B
LOVS E6	17-06-2010	Nee	Totaal	84	101	40	51	127	11	4,1	A
LOVS M7	11-02-2011	Nee	Totaal	67	100	46	50	109	4	3,4	B

C.F.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde											
Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
LOVS E4	12-06-2008	Nee	Totaal	53	93	20	43	215	23	4,6	A+
LOVS E5	20-06-2009	Nee	Totaal	79	116	30	>56	>187	>26	4,7	A+
LOVS M5	07-07-2009	Nee	Totaal	51	88	30	40	133	10	4,2	A+
LOVS E6	23-01-2010	Nee	Totaal	89	107	35	55	157	20	4,2	A+
LOVS M7	25-01-2010	Nee	Totaal	83	113	35	59	169	24	4,2	A
LOVS E6	17-06-2010	Nee	Totaal	89	107	40	55	138	15	4,2	A+
LOVS M7	19-06-2010	Ja	Totaal	87	118	40	>59	>148	>19	4,2	A
LOVS E7	23-06-2010	Ja	Totaal	86	119	40	>59	>148	>19	4,2	A
LOVS M8	16-02-2011	Nee	1+2+3	79	118	46	>59	>128	>13	4,0	A
			1+2+3+4	97	119	46	>59	>128	>13	4,0	A

F.H.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde											
Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
LOVS M3	23-01-2009	Nee	Totaal	47	50	5	17	340	12	4,3	A+
LOVS E3	18-06-2009	Nee	Totaal	50	88	10	40	400	30	5,0	A+
LOVS M4	22-01-2010	Nee	Totaal	45	60	15	21	140	6	4,1	A
LOVS E4	04-03-2010	Ja	Totaal	47	70	17	26	153	9	4,1	A
LOVS M5	11-03-2010	Ja	Totaal	40	70	17	26	153	9	3,0	B
LOVS E5	15-03-2010	Ja	Totaal	57	76	17	31	182	14	3,1	B
LOVS M6	02-02-2011	Nee	Totaal	66	85	36	37	103	1	3,2	B

J.L.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde											
Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
LOVS E4	22-05-2008	Nee	Totaal	32	51	19	17	89	-2	2,4	C
LOVS E4	21-01-2009	Nee	Totaal	47	70	15	26	173	11	4,1	A
LOVS E4	18-06-2009	Nee	Totaal	53	93	20	43	215	23	4,6	A+
LOVS M5	22-01-2010	Nee	Totaal	52	91	25	42	168	17	4,3	A+
LOVS E5	16-06-2010	Nee	Totaal	77	104	30	53	177	23	4,4	A+
LOVS M6	24-09-2010	Nee	Totaal	72	89	31	41	132	10	3,7	B
LOVS E6	19-10-2010	Nee	Totaal	77	95	32	44	138	12	3,9	B
LOVS M6	02-02-2011	Nee	Totaal	82	98	36	47	131	11	4,1	A

K.D.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde

Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
LOVS E4	10-06-2008	Nee	Totaal	48	72	20	28	140	8	4,1	A
LOVS M4	23-06-2008	Nee	Totaal	49	72	20	27	135	7	4,3	A+
LOVS M5	27-01-2009	Nee	Totaal	50	85	25	38	152	13	4,1	A
LOVS E5	23-06-2009	Nee	Totaal	77	104	30	53	177	23	4,4	A+
LOVS E6	20-01-2010	Ja	Totaal	79	97	35	45	129	10	4,0	A
LOVS M6	23-01-2010	Nee	Totaal	77	93	35	43	123	8	4,0	A
LOVS M7	29-03-2010	Ja	Totaal	61	96	37	45	122	8	2,9	C
LOVS E7	15-06-2010	Ja	Totaal	69	104	40	53	133	13	3,4	B
LOVS E6	17-06-2010	Nee	Totaal	84	101	40	51	127	11	4,1	A
LOVS M7	11-02-2011	Nee	Totaal	76	106	46	54	117	8	4,0	A

K.A.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde

Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
LOVS M4	22-05-2008	Nee	Totaal	44	58	19	21	111	2	4,0	A
2002 E4	06-06-2008	Nee	Totaal	45	73	20	21	105	1	3,3	B
LOVS M5	22-01-2009	Nee	Totaal	49	83	25	36	144	11	4,1	A
LOVS M4	07-05-2009	Nee	Totaal	44	58	29	21	72	-8	4,0	A
LOVS E5	17-06-2009	Nee	Totaal	66	84	30	36	120	6	4,0	A
LOVS M6	01-07-2009	Ja	Totaal	69	87	30	39	130	9	3,4	B
LOVS E6	05-11-2009	Ja	Totaal	65	88	33	40	121	7	3,0	B
LOVS M6		Ja	Totaal	71	88	33	40	121	7	3,6	B
LOVS M6	29-01-2010	Nee	Totaal	71	88	35	40	114	5	3,6	B
LOVS E6	17-06-2010	Nee	Totaal	84	101	40	51	127	11	4,1	A
LOVS M7	07-02-2011	Nee	Totaal	78	108	46	56	122	10	4,1	A

R.v.B.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde

Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
2002 E3	06-06-2007	Nee	Totaal	43	56	10	12	120	2	3,4	B
LOVS E4	12-06-2008	Nee	Totaal	51	81	20	34	170	14	4,3	A+
LOVS E5	20-06-2009	Nee	Totaal	76	101	30	51	170	21	4,4	A+
LOVS M5	07-07-2009	Nee	Totaal	51	88	30	40	133	10	4,2	A+
LOVS E6	23-01-2010	Nee	Totaal	80	98	35	47	134	12	4,0	A
LOVS M7	25-01-2010	Nee	Totaal	62	97	35	46	131	11	3,0	B
LOVS E6	17-06-2010	Nee	Totaal	92	113	40	59	148	19	4,4	A+
LOVS M7	19-06-2010	Ja	Totaal	79	109	40	56	140	16	4,1	A
LOVS E7	23-06-2010	Ja	Totaal	67	103	40	53	133	13	3,3	B
LOVS M8	16-02-2011	Nee	1+2+3	57	105	46	54	117	8	2,7	C
			1+2+3+4	66	104	46	53	115	7	2,6	C

S.S.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde

Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
LOVS E3	22-01-2009	Nee	Totaal	49	72	5	28	560	23	4,6	A+
LOVS M4	05-03-2009	Nee	Totaal	42	55	7	19	271	12	3,7	B
LOVS E4	18-06-2009	Ja	Totaal	45	67	10	24	240	14	4,0	A
LOVS M5	22-01-2010	Nee	Totaal	44	75	25	30	120	5	3,5	B
LOVS E5	16-06-2010	Nee	Totaal	64	82	30	35	117	5	3,8	B
LOVS M6	02-02-2011	Nee	Totaal	73	89	36	41	114	5	3,7	B

S.T.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde

Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
LOVS E3	11-06-2008	Nee	Totaal	48	65	10	23	230	13	4,5	A+
LOVS M4	21-01-2009	Nee	Totaal	45	60	15	21	140	6	4,1	A
2002 E4	18-06-2009	Nee	Totaal	48	75	20	22	110	2	3,6	B
LOVS M5	09-07-2009	Ja	Totaal	52	91	20	42	210	22	4,3	A+
LOVS M5	23-09-2009	Ja	Totaal	46	78	21	32	152	11	3,8	B
LOVS E5	25-11-2009	Nee	Totaal	68	86	23	39	170	16	4,0	A
LOVS M5		Nee	Totaal	46	78	23	32	139	9	3,8	B
LOVS E6	17-06-2010	Nee	Totaal	74	93	40	43	108	3	3,6	B
LOVS M7	07-02-2011	Nee	Totaal	71	103	46	52	113	6	3,8	B

N.S.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde

Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
LOVS E3	03-06-2008	Nee	Totaal	45	52	10	18	180	8	4,4	A
LOVS M4	12-09-2008	Ja	Totaal	43	56	11	20	182	9	3,9	B
LOVS E4	21-01-2009	Nee	Totaal	49	75	15	30	200	15	4,4	A
LOVS E4	18-06-2009	Nee	Totaal	50	78	20	32	160	12	4,6	A+
LOVS M5	22-01-2010	Nee	Totaal	54	99	25	50	200	25	4,8	A+
LOVS M6	01-02-2010	Ja	Totaal	79	95	26	44	169	18	4,2	A
LOVS E5	02-02-2010	Nee	Totaal	74	96	26	45	173	19	4,6	A+
LOVS M6	03-02-2010	Nee	Totaal	79	95	26	44	169	18	4,2	A
LOVS E6	26-02-2010	Nee	Totaal	67	89	26	41	158	15	3,2	B
LOVS E5	16-06-2010	Nee	Totaal	75	98	30	47	157	17	4,6	A+
LOVS E6	02-02-2011	Nee	Totaal	82	99	36	50	139	14	4,2	A

K.W.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde

Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
2002 E5	05-06-2008	Nee	Totaal	74	119	30	57	190	27	5,0	A+
LOVS E5	19-06-2008	Nee	Totaal	74	96	30	45	150	15	4,6	A+
LOVS E6	25-11-2008	Nee	Totaal	85	102	33	52	158	19	4,4	A
LOVS M6		Nee	Totaal	88	106	33	54	164	21	4,6	A+
LOVS M6	21-01-2009	Nee	Totaal	88	106	35	54	154	19	4,6	A+
LOVS E4	29-04-2009	Nee	Totaal	52	86	38	38	100	0	4,8	A+
2002 M7	17-09-2009	Nee	Getallen en bewerkingen	59	90	41	54	132	13	4,2	A
			Meten, tijd en geld	38	94	41	65	159	24	4,6	A+
			Totaal	97	118	41	56	137	15	4,4	A
2002 E7	23-10-2009	Ja	Getallen en bewerkingen	53	93	42	56	133	14	3,9	B
			Meten, tijd en geld	38	102	42	>65	>155	>23	4,6	A+
			Totaal	91	121	42	59	140	17	4,3	A
2002 M8	17-12-2009	Ja	Getallen en bewerkingen	49	94	44	57	130	13	3,4	B
			Meten, tijd en geld	31	92	44	63	143	19	3,8	B
			Totaal	80	120	44	58	132	14	3,5	B
2002 M8	24-06-2010	Ja	Getallen en bewerkingen	56	101	50	62	124	12	4,0	A
			Meten, tijd en geld	32	94	50	65	130	15	4,0	A
			Totaal	88	123	50	61	122	11	4,1	A
LOVS M8	14-02-2011	Nee	1+2+3	87	127	56	>59	>105	>3	4,5	A
			1+2+3+4	107	129	56	>59	>105	>3	4,6	A

K.J.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde

Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
LOVS M4	22-05-2008	Nee	Totaal	44	58	19	21	111	2	4,0	A
2002 E4	06-06-2008	Nee	Totaal	50	78	20	23	115	3	4,0	A
LOVS M5	20-10-2008	Ja	Totaal	47	80	32	33	103	1	4,0	A
LOVS M6	22-10-2008	Ja	Totaal	65	84	32	36	113	4	3,2	B
2002 E7	03-11-2008	Ja	Totaal	54	104	33	44	133	11	1,9	D
2002 M7		Nee	Getallen en bewerkingen	31	64	33	36	109	3	1,4	D
			Meten, tijd en geld	23	67	33	40	121	7	2,3	C
LOVS E5	11-11-2008	Ja	Totaal	69	88	33	40	121	7	4,2	A
LOVS E6		Ja	Totaal	57	84	33	37	112	4	2,6	C
LOVS M6	29-01-2009	Nee	Totaal	73	89	35	41	117	6	3,8	B
LOVS M4	07-05-2009	Nee	Totaal	44	58	39	21	54	-18	4,0	A
LOVS E6	19-06-2009	Nee	Totaal	80	98	40	47	118	7	4,1	A
2002 M7	03-12-2009	Ja	Getallen en bewerkingen	52	81	44	47	107	3	3,4	B
			Meten, tijd en geld	33	81	44	53	120	9	4,0	A
			Totaal	85	110	44	50	114	6	3,6	B
LOVS M7	21-01-2010	Nee	Totaal	75	105	45	54	120	9	4,1	A
2002 M8	16-06-2010	Ja	Getallen en bewerkingen	51	96	50	58	116	8	3,6	B
			Meten, tijd en geld	29	89	50	60	120	10	3,5	B
			Totaal	80	120	50	58	116	8	3,5	B
LOVS E7		Nee	Totaal	79	112	50	58	116	8	4,2	A
LOVS M8	21-02-2011	Nee	1+2+3+4	80	110	56	57	102	1	3,3	B

L.de R.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde

Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
2002 E3	12-06-2008	Nee	Totaal	43	56	10	12	120	2	3,5	B
2002 E5	02-06-2008	Nee	Totaal	63	95	30	36	120	6	3,9	B
LOVS M5	03-06-2008	Nee	Totaal	47	80	30	33	110	3	4,0	A
LOVS M6	11-06-2008	Nee	Totaal	54	77	30	32	107	2	2,5	C
LOVS M6	26-01-2009	Nee	Totaal	63	83	35	35	100	0	3,0	B
LOVS E6	17-06-2009	Nee	Totaal	88	106	40	54	135	14	4,5	A+
LOVS M7	21-01-2010	Nee	Totaal	58	95	45	44	98	-1	2,8	C
LOVS E7	10-06-2010	Nee	Totaal	76	109	50	56	112	6	4,0	A
LOVS M8	11-02-2011	Nee	1+2+3+4	96	119	56	>59	>105	>3	4,1	A

M.B.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde

Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
LOVS E5	12-06-2008	Nee	Totaal	77	104	30	53	177	23	4,8	A+
LOVS M6	29-01-2009	Nee	Totaal	86	103	35	52	149	17	4,5	A+
LOVS E4	30-04-2009	Nee	Totaal	50	78	38	32	84	-6	4,6	A+
LOVS M5		Nee	Totaal	53	95	38	44	116	6	4,7	A+
LOVS E6	19-06-2009	Nee	Totaal	86	103	40	53	133	13	4,4	A
2002 M7	04-11-2009	Ja	Getallen en bewerkingen	60	91	43	54	126	11	4,3	A
			Meten, tijd en geld	31	78	43	51	119	8	3,6	B
			Totaal	91	113	43	53	123	10	4,1	A
2002 E7	09-11-2009	Ja	Getallen en bewerkingen	54	94	43	57	133	14	4,0	A
			Meten, tijd en geld	33	87	43	58	135	15	4,0	A
			Totaal	87	119	43	57	133	14	4,1	A
LOVS M7	21-01-2010	Nee	Totaal	83	113	45	59	131	14	4,4	A
2002 M8	15-06-2010	Ja	Getallen en bewerkingen	62	111	50	>65	>130	>15	4,6	A+
			Meten, tijd en geld	35	99	50	>65	>130	>15	4,3	A
			Totaal	97	130	50	>65	>130	>15	4,5	A+
LOVS E7	16-06-2010	Nee	Totaal	90	126	50	>59	>118	>9	4,7	A
LOVS M8	21-02-2011	Nee	1+2+3+4	107	129	56	>59	>105	>3	4,6	A

M.L.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde

Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
LOVS E4	19-05-2008	Ja	Totaal	53	93	19	43	226	24	4,9	A+
LOVS M4	22-05-2008	Nee	Totaal	48	68	19	24	126	5	4,5	A+
2002 E4	06-06-2008	Nee	Totaal	53	82	20	25	125	5	4,4	A
LOVS M5	04-07-2008	Ja	Totaal	44	75	20	30	150	10	3,6	B
2002 E5	01-09-2008	Ja	Totaal	64	96	31	36	116	5	4,0	A
LOVS E5	11-09-2008	Ja	Totaal	64	82	31	35	113	4	3,8	B
LOVS M6	29-01-2009	Nee	Totaal	79	95	35	44	126	9	4,2	A
LOVS M4	07-05-2009	Nee	Totaal	48	68	39	24	62	-15	4,5	A+
LOVS E6	19-06-2009	Nee	Totaal	80	98	40	47	118	7	4,1	A
2002 M7	03-12-2009	Ja	Getallen en bewerkingen	52	81	44	47	107	3	3,4	B
			Meten, tijd en geld	33	81	44	53	120	9	4,0	A
			Totaal	85	110	44	50	114	6	3,6	B
LOVS M7	21-01-2010	Nee	Totaal	75	105	45	54	120	9	4,1	A
2002 M8	15-06-2010	Ja	Getallen en bewerkingen	43	90	50	54	108	4	2,9	C
			Meten, tijd en geld	19	76	50	49	98	-1	2,1	C
			Totaal	62	113	50	53	106	3	2,5	C
LOVS M8	21-02-2011	Nee	1+2+3+4	84	112	56	58	104	2	3,5	B

A.L.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde

Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
LOVS E5	11-04-2008	Ja	Totaal	58	77	18	31	172	13	3,3	B
LOVS M5		Ja	Totaal	39	69	18	25	139	7	2,9	C
LOVS M4	22-05-2008	Nee	Totaal	44	58	19	21	111	2	4,0	A
LOVS M6	29-01-2009	Nee	Totaal	65	84	35	36	103	1	3,2	B
LOVS M4	07-05-2009	Nee	Totaal	44	58	39	21	54	-18	4,0	A
LOVS E6	19-06-2009	Nee	Totaal	71	92	40	42	105	2	3,5	B
2002 M7	24-11-2009	Ja	Getallen en bewerkingen	47	76	43	44	102	1	2,8	C
			Meten, tijd en geld	35	85	43	57	133	14	4,3	A
			Totaal	82	109	43	49	114	6	3,4	B
LOVS M7	21-01-2010	Nee	Totaal	73	104	45	53	118	8	3,9	B
2002 M8	15-06-2010	Ja	Getallen en bewerkingen	51	96	50	58	116	8	3,6	B
			Meten, tijd en geld	35	99	50	>65	>130	>15	4,3	A
			Totaal	86	122	50	60	120	10	3,9	B
LOVS E7	16-06-2010	Nee	Totaal	93	135	50	>59	>118	>9	4,9	A
LOVS M8	21-02-2011	Nee	1+2+3+4	88	114	56	>59	>105	>3	3,7	B

D.den H.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde

Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
2002 E3	12-06-2006	Nee	Totaal	43	56	10	12	120	2	3,5	B
2002 E5	02-06-2008	Nee	Totaal	74	119	30	57	180	27	5,0	A+
LOVS M5	03-06-2008	Nee	Totaal	51	80	30	40	133	10	4,4	A+
LOVS M6	11-06-2008	Nee	Totaal	60	81	30	31	113	1	2,8	C
LOVS M6	26-01-2009	Nee	Totaal	82	98	35	47	134	12	4,3	A
LOVS E6	17-06-2009	Nee	Totaal	88	103	40	53	133	13	4,4	A
LOVS M7	21-01-2010	Nee	Totaal	75	105	45	54	120	9	4,1	A
LOVS E7	10-06-2010	Nee	Totaal	86	119	50	>59	>118	>9	4,5	A
LOVS M8	11-02-2011	Nee	1+2+3+4	101	123	56	>59	>105	>3	4,4	A

J.C.:

REKENEN/WISKUNDE - CITO Rekenen-Wiskunde

Toetsnaam	Datum	Ind.	Onderdeel	Score	Schaal	DL	DLE	LR%	LR	Nw.	Niv.
2002 E3	12-06-2006	Nee	Totaal	46	61	10	14	140	4	4,0	A
2002 E5	02-06-2008	Nee	Totaal	71	109	30	48	160	18	4,7	A+
LOVS M5	03-06-2008	Nee	Totaal	51	88	30	40	133	10	4,4	A+
LOVS M6	11-06-2008	Nee	Totaal	57	79	30	33	110	3	2,7	C
LOVS M6	26-01-2009	Nee	Totaal	78	94	35	43	123	8	4,1	A
LOVS E6	17-06-2009	Nee	Totaal	84	101	40	51	127	11	4,3	A
LOVS M7	21-01-2010	Nee	Totaal	87	118	45	>59	>131	>14	4,6	A
LOVS E7	10-06-2010	Nee	Totaal	90	126	50	>59	>118	>9	4,7	A
LOVS M8	11-02-2011	Nee	1+2+3+4	105	127	56	>59	>105	>3	4,5	A

Bijlage 4

ENQUETE LEERKRACHTENDEEL TOTALE SCORE:

Toelichting:

Beste collega's,

Ik heb jullie gevraagd om deze enquête in te vullen. De enquête is een (belangrijk) onderdeel van het meesterstuk wat ik maak in het kader van de studie intern begeleider (master SEN).

Ik vraag jullie de enquête in zijn geheel in te vullen, zodat een zo volledig mogelijk beeld ontstaat m.b.t. de specifieke vraag die (hoog)begaafde leerlingen aan het onderwijs stellen. De enquête vertegenwoordigt jouw mening. Er zijn geen goede of foute antwoorden, er zijn alleen jouw antwoorden. Jouw antwoorden zijn dan ook mede maatgevend voor het vervolg op mijn onderzoek.

De uitkomst van de enquête die een leerkrachtendeel en een leerlingendeel behelst, wordt het startpunt voor het protocolleren van de invoering van een verbetertraject met betrekking tot het rekenonderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen, tenminste als uit het onderzoek komt dat er voldoende draagkracht is voor een dergelijk protocol.

Ik bedank jullie vast hartelijk voor jullie moeite en zeg toe dat ik jullie op de hoogte zal houden van de uitkomsten van de enquête.

Delsey Beesems

Bijlage 4a

ENQUETE LEERKRACHTENDEEL ABSOLUTE SCORE:

Deel 1: Kennis over basisvaardigheden:

		++	+	+/-	-	--
1	Ik heb zicht op de mogelijkheden van de (hoog)begaafde leerlingen van mijn klas.		4	2	1	
2	Ik heb kennis van de leerstof van mijn jaar	4	3			
3	Ik heb kennis van de leerstof van de komende jaren.	2	3		1	1
4	Ik weet hiaten in de methode op te vullen.	1	5	1		
5	Ik heb kennis van ontwikkelingsproblemen op het gebied van rekenontwikkeling.	2	4	1		
6	Ik kan een inschatting maken van te verwachten moeilijkheden.	1	6			
7	Ik heb kennis van de persoonlijke doelen van de (hoog)begaafde leerlingen.	1	1	4		1
8	Ik ken de correcte procedure voor de afname van toetsen.	5	2			
9	Ik kan de uitslagen van toetsen lezen en omzetten in acties.	3	3	1		

Deel 2: Pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback:

		++	+	+/-	-	--
1	Ik bied de leerlingen uitzicht op succes.	2	5			
2	Ik stimuleer interactie en samenwerking tussen de leerlingen.	3	3	1		
3	Ik stimuleer het geloof in eigen mogelijkheden.	3	3	1		
4	Ik geef de leerling inzicht in falen en succes.	3	2	2		
5	Ik heb een gevarieerd aanbod van rekenmaterialen..	2	1	2	2	
6	Ik straal plezier in rekenen uit.	4	2	1		
7	Ik laat rekenwerk ook in andere vakgebieden aan de orde komen.	1	4	2		
8	Mijn focus ligt bij positieve feedback.	5	2			
9	Goede antwoorden worden door mij herhaald en beloond.	4	2	1		
10	Leerlingen krijgen bij mij voldoende bedenktijd om na te denken en te reageren.	3	4			
11	Ik orden en vat samen.	2	4	1		
12	Ik zorg dat (hoog)begaafde leerlingen deel uit blijven maken	5	1	1		

	van de klas.					
--	--------------	--	--	--	--	--

Deel 3: Instructievaardigheden:

		++	+	+/-	-	--
1	(Hoog)begaafde leerlingen die niet meedoen aan de groepsinstructie kunnen zelfstandig starten.	6	1			
2	De (hoog)begaafde kennen een lesdoel.	3	2	2		
3	Ik zorg dat de (hoog)begaafde leerlingen tijdens de les voldoende aandacht krijgen.	1	4	2		
4	Ik stimuleer samenwerking en interactie tussen de (hoog)begaafde leerlingen in de klas.	4	2	1		
5	Ik stimuleer samenwerking en interactie tussen de (hoog)begaafde leerlingen in de school.	1	1	2	3	
6	Ik zorg voor afwisseling van activiteiten voor de zelfstandig werkende leerlingen.	2	3	2		
7	Mijn instructie zet kinderen aan het denken en motiveert om probleemoplossend aan het werk te gaan.	4	2	1		
8	Mijn leerlingen zijn nooit klaar. Er ligt altijd een nieuwe rekentaak klaar.	3	2	2		
9	Hoewel de leerlingen zelfstandig werken zorg ik ervoor dat ze deel van de groep blijven.	4	3			
10	(Hoog)begaafde leerlingen kunnen altijd bij mij aan de instructietafel aanschuiven.	5	1		1	

Deel 4: Volgen van de ontwikkeling van de leerlingen:

		++	+	+/-	-	--
1	Ik observeer de individueel werkende kinderen in de groep.	1	5		1	
2	Ik voer individuele diagnostische gesprekken met (hoog)begaafde leerlingen.	2	1	3	1	
3	Ik benut oudergesprekken om aanvullende informatie te krijgen over de leerlingen.	4	3			
4	(Extra) toetsafnames zijn voor (hoog)begaafde leerlingen ingepland.	4	1	1		1
5	Ik analyseer toetsen en aan de hand hiervan plan ik acties voor de (nabije) toekomst.	3	3		1	
6	(Hoog)begaafde leerlingen hebben voor rekenen een	3	2	1	1	

	individueel handelingsplan.					
7	Ik betrek de leerling bij het opstellen van de leerdoelen.	1	1	3	2	

Deel 5: Planning en organisatie:

		++	+	+/-	-	--
1	De (hoog)begaafde leerlingen hebben een weekrooster, waarin ook hun zelfstandige activiteiten staan ingepland.	3	2	1	1	
2	De lesstof is evenredig over het jaar verdeeld.	3	2	1	1	
3	Ik organiseer structureel tijd voor individueel werkende leerlingen.	1	3	2		1
4	Ik werk met een systeem van (uitgestelde) aandacht voor zelfstandig werkende leerlingen.	2	2	2	1	
5	Individueel werkende leerlingen hebben tijdens de les, op afgesproken momenten, de beschikking over computers.	2	1	4		

Deel 6: Klassenmanagement:

		++	+	+/-	-	--
1	Ik ben duidelijk in wat ik van de (individuele) leerlingen verwacht.	3	3	1		
2	Ik geef leerlingen verantwoordelijkheid, waardeer eigen initiatief en onderlinge hulp van leerlingen.	5	2			
3	Mijn lessen zijn goed voorbereid. Ik heb voldoende, bereikbaar materiaal klaarliggen		7			
4	Vanaf mijn instructietafel heb ik een goed zicht op de groep.	5	2			
5	Mijn lokaal is zodanig ingericht dat er looproutes zijn die andere leerlingen niet verstoren.	3	1	2		1
6	Ik heb in beeld welke leerlingen om specifieke aandacht vragen.	3	3	1		
7	Ik maak altijd een gezamenlijke start.	4	3			
8	Ik varieer met werkvormen.		6	1		
9	Ik loop vaste hulproutes door de klas, zodat ik alle leerlingen tijdens de les zie/controleer.	1	4	2		
10	Ik zet multimedia volgens plan in tijdens de lessen.	2	4	1		
11	Zelfstandig werkende leerlingen weten aan welke afspraken zij zich moeten houden.	4	3			
12	Leerlingen weten welke eisen er aan hun werk worden gesteld.	6	1			
13	Ik bied leerlingen de mogelijkheid om elkaar te helpen.	6	1			

ENQUETE LEERKRACHTENDEEL TOTALE SCORE IN PROCENTEN:**Deel 1: Kennis over basisvaardigheden:**

		++	+	+/-	-	--
1	Ik heb zicht op de mogelijkheden van de (hoog)begaafde leerlingen van mijn klas.		57,2	28,6	14,3	
2	Ik heb kennis van de leerstof van mijn jaar	57,2	42,9			
3	Ik heb kennis van de leerstof van de komende jaren.	28,6	42,9		14,3	14,3
4	Ik weet hiaten in de methode op te vullen.	14,3	71,5	14,3		
5	Ik heb kennis van ontwikkelingsproblemen op het gebied van rekenontwikkeling.	28,6	57,2	14,3		
6	Ik kan een inschatting maken van te verwachten moeilijkheden.	14,3	85,8			
7	Ik heb kennis van de persoonlijke doelen van de (hoog)begaafde leerlingen.	14,3	14,3	57,2		14,3
8	Ik ken de correcte procedure voor de afname van toetsen.	71,5	28,6			
9	Ik kan de uitslagen van toetsen lezen en omzetten in acties.	42,9	42,9	14,3		
	Procentuele score: Kennis over basisvaardigheden	30,2	49,2	14,3	3,2	3,2

Deel 2: Pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback:

		++	+	+/-	-	--
1	Ik bied de leerlingen uitzicht op succes.	28,6	71,5			
2	Ik stimuleer interactie en samenwerking tussen de leerlingen.	42,9	42,9	14,3		
3	Ik stimuleer het geloof in eigen mogelijkheden.	42,9	42,9	14,3		
4	Ik geef de leerling inzicht in falen en succes.	42,9	28,6	28,6		
5	Ik heb een gevarieerd aanbod van rekenmaterialen..	28,6	14,3	28,6	28,6	
6	Ik straal plezier in rekenen uit.	57,2	28,6	14,3		
7	Ik laat rekenwerk ook in andere vakgebieden aan de orde komen.	14,3	57,2	28,6		
8	Mijn focus ligt bij positieve feedback.	71,5	28,6			
9	Goede antwoorden worden door mij herhaald en	57,2	28,6	14,3		

	beloond.					
10	Leerlingen krijgen bij mij voldoende bedenktijd om na te denken en te reageren.	42,9	57,2			
11	Ik orden en vat samen.	28,6	57,2	14,3		
12	Ik zorg dat (hoog)begaafde leerlingen deel uit blijven maken van de klas.	71,55	14,3	14,3		
	Procentuele score: Pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback	44,0	39,3	14,3	2,4	

Deel 3: Instructievaardigheden:

		++	+	+/-	-	--
1	(Hoog)begaafde leerlingen die niet meedoen aan de groepsinstructie kunnen zelfstandig starten.	85,8	14,3			
2	De (hoog)begaafde kennen een lesdoel.	42,9	28,6	28,6		
3	Ik zorg dat de (hoog)begaafde leerlingen tijdens de les voldoende aandacht krijgen.	14,3	57,2	28,6		
4	Ik stimuleer samenwerking en interactie tussen de (hoog)begaafde leerlingen in de klas.	57,2	28,6	14,3		
5	Ik stimuleer samenwerking en interactie tussen de (hoog)begaafde leerlingen in de school.	14,3	14,3	28,6	42,9	
6	Ik zorg voor afwisseling van activiteiten voor de zelfstandig werkende leerlingen.	28,6	42,9	28,6		
7	Mijn instructie zet kinderen aan het denken en motiveert om probleemoplossend aan het werk te gaan.	57,2	28,6	14,3		
8	Mijn leerlingen zijn nooit klaar. Er ligt altijd een nieuwe rekentaak klaar.	42,9	28,6	28,6		
9	Hoewel de leerlingen zelfstandig werken zorg ik ervoor dat ze deel van de groep blijven.	57,2	42,9			
10	(Hoog)begaafde leerlingen kunnen altijd bij mij aan de instructietafel aanschuiven.	71,5	14,3		14,3	
	Procentuele score: Instructievaardigheden	47,2	30,0	17,2	5,7	

Deel 4: Volgen van de ontwikkeling van de leerlingen:

		++	+	+/-	-	--
1	Ik observeer de individueel werkende kinderen in de groep.	14,3	71,5		14,3	

2	Ik voer individuele diagnostische gesprekken met (hoog)begaafde leerlingen.	28,6	14,3	42,9	14,3	
3	Ik benut oudergesprekken om aanvullende informatie te krijgen over de leerlingen.	57,2	42,9			
4	(Extra) toetsafnames zijn voor (hoog)begaafde leerlingen ingepland.	57,2	14,3	14,3		14,3
5	Ik analyseer toetsen en aan de hand hiervan plan ik acties voor de (nabije) toekomst.	42,9	42,9		14,3	
6	(Hoog)begaafde leerlingen hebben voor rekenen een individueel handelingsplan.	42,9	28,6	14,3	14,3	
7	Ik betrek de leerling bij het opstellen van de leerdoelen.	14,3	14,3	42,9	28,6	
	Procentuele score: Volgen van de ontwikkeling van de leerlingen	36,8	32,7	16,3	12,3	2,0

Deel 5: Planning en organisatie:

		++	+	+/-	-	--
1	De (hoog)begaafde leerlingen hebben een weekrooster, waarin ook hun zelfstandige activiteiten staan ingepland.	42,9	28,6	14,3	14,3	
2	De lesstof is evenredig over het jaar verdeeld.	42,9	28,6	14,3	14,3	
3	Ik organiseer structureel tijd voor individueel werkende leerlingen.	14,3	42,9	28,6		14,3
4	Ik werk met een systeem van (uitgestelde) aandacht voor zelfstandig werkende leerlingen.	28,6	28,6	28,6	14,3	
5	Individueel werkende leerlingen hebben tijdens de les, op afgesproken momenten, de beschikking over computers.	28,6	14,3	57,2		
	Procentuele score: Planning en organisatie	31,5	28,6	28,6	8,6	2,9

Deel 6: Klassenmanagement:

		++	+	+/-	-	--
1	Ik ben duidelijk in wat ik van de (individuele) leerlingen verwacht.	42,9	42,9	14,3		
2	Ik geef leerlingen verantwoordelijkheid, waardeer eigen initiatief en onderlinge hulp van leerlingen.	71,5	28,6			

3	Mijn lessen zijn goed voorbereid. Ik heb voldoende, bereikbaar materiaal klaarliggen		100			
4	Vanaf mijn instructietafel heb ik een goed zicht op de groep.	71,5	28,6			
5	Mijn lokaal is zodanig ingericht dat er looproutes zijn die andere leerlingen niet verstoren.	42,9	14,3	28,6		14,3
6	Ik heb in beeld welke leerlingen om specifieke aandacht vragen.	42,9	42,9	14,3		
7	Ik maak altijd een gezamenlijke start.	57,2	42,9			
8	Ik varieer met werkvormen.		85,8	14,3		
9	Ik loop vaste hulproutes door de klas, zodat ik alle leerlingen tijdens de les zie/controleer.	14,3	57,2	28,6		
10	Ik zet multimedia volgens plan in tijdens de lessen.	28,6	57,2	14,3		
11	Zelfstandig werkende leerlingen weten aan welke afspraken zij zich moeten houden.	57,2	42,9			
12	Leerlingen weten welke eisen er aan hun werk worden gesteld.	85,8	14,3			
13	Ik bied leerlingen de mogelijkheid om elkaar te helpen.	85,8	14,3			
	Procentuele score: Klassenmanagement	46,2	44,0	8,8	0,0	1,1

Bijlage 5

ENQUETE LEERLINGENDEEL TOTALE SCORE:

Toelichting:

Beste kinderen,

Ik wil jullie vragen om deze vragenlijst in te vullen. Ik heb het hier met jullie al over gehad. De vragenlijst gaat over het rekenonderwijs. Samen met de leerkrachten en jullie wil ik kijken hoe we jullie het beste kunnen helpen met het rekenwerk. Voor (een aantal van) jullie geldt al een speciaal programma, bijvoorbeeld het routeboekje. Ik denk echter dat het nog beter kan. Om uit te kunnen zoeken hoe het beter kan heb ik ook jullie mening over een aantal zaken nodig. Vandaar dat ik je wil vragen om de vragenlijst in te vullen.

De vragenlijst is dus onderdeel van een onderzoek. De vragenlijst vraagt om jouw mening. Er zijn geen goede of foute antwoorden, er zijn alleen jouw antwoorden. Met jouw antwoorden, die van de andere kinderen en die van de juffen en meesters kan ik veel leren over het werken met het routeboekje, zodat we de leerlingen nog beter kunnen helpen. Probeer op alle vragen antwoord te geven. Als je echt geen antwoord weet, vul dan geen antwoord in.

Bij elk lijstje staat hoe je de vragen in moet vullen. Er staat ook een voorbeeld bij.

Ik bedank jullie vast hartelijk voor jullie moeite en beloof dat ik jullie op de hoogte zal houden van de uitkomsten van de vragenlijst.

Juf Delsey

ENQUETE LEERLINGENDEEL TOTALE SCORE:

Naam:	Groep:	Leerkracht:

Eens, oneens of ik weet niet vragen:

Zet een kruisje in het vakje van jouw keuze. Je mag maar één kruisje zetten.

Voorbeeld:

		eens	???	oneens
VB	Ik kan mijn eigen naam schrijven	X		

Pedagogische ondersteuning, motivatie en feedback:

		eens	???	oneens
1	Ik vind rekenen een leuk vak.	17	1	0
2	Ik zou best (meer) huiswerk voor rekenen willen hebben.	5	1	12
3	Ik verveel me tijdens de rekenlessen.	11	4	3
4	Ik vind het moeilijk om hulp te vragen als ik iets niet begrijp.	2	2	14
5	Ik ben erg goed in rekenen.	17	1	0
6	Ik heb geen hulp van de juf/meneer nodig bij het rekenen.	9	5	4
7	Het liefste doe ik gewoon met de rekenles van de klas mee.	4	2	12
8	Al werk ik soms aan apart werk, ik hoor toch bij de klas.	16	2	0
9	De juf/meneer vindt de rekenles leuk.	9	9	0
10	Ik krijg complimenten van de juf/meneer als ik het goed doe.	12	4	2
11	Tijdens de klassikale les mag ik ook antwoord geven op een vraag.	14	3	1
12	De juf/meneer legt mij uit hoe ik toetsen heb gemaakt.	8	3	7
13	Na een toets bespreekt de juf/ meneer met mij hoe we verder gaan.	7	0	11
14	Ik weet waarom ik ander werk heb dan de (meeste) andere kinderen van de klas.	14	3	1
15	De extra rekenopdrachten vind ik leuk om te doen.	12	4	2
16	Als ik mijn werk onvoldoende maak, bespreekt de juf/meneer met mij hoe het beter kan.	10	4	4

Instructievaardigheden:

17	Als ik iets niet begrijp legt de juf/meneer het steeds opnieuw	
----	--	--

	uit.	10	5	3
18	De juf/meneer kan problemen steeds op een andere manier uitleggen, zodat ik het snap.	13	4	1
19	We rekenen op veel manieren: met de klas, in groepjes en alleen.	15	1	2
20	Iedereen moet eerst de instructie mee volgen en dan mag ik pas aan de slag.	3	2	13
21	De juf/meneer zegt wanneer ik de instructie mee moet volgen en wanneer niet.	10	0	8

Volgen van de ontwikkeling van de leerlingen:

22	Het rekenen wat we krijgen is erg makkelijk voor mij.	12	4	2
23	De juf/meneer geeft mij opdrachten die bij mijn rekenniveau passen.	8	5	5
24	De juf/meneer weet waar ik mee bezig ben.	16	2	0
25	Ik werk samen met andere kinderen van de klas en/of de school.	13	1	4

Planning en organisatie:

26	Als ik tijdens de instructie begrijp wat er van me wordt verwacht mag ik direct individueel verder.	11	1	6
27	Als ik klaar ben met mijn werk, liggen er altijd andere rekenopdrachten klaar.	7	2	9
28	Als ik een toets moet maken ligt die klaar voor me.	14	3	1
29	Mijn takenkaart voor rekenen is anders dan die van de andere kinderen van de klas.	7	1	10
30	Ik ben altijd heel snel klaar met het werk wat ik af moet hebben.	14	3	1

Klassenmanagement:

31	Ik kan altijd uit mezelf naar de juf/meneer gaan om iets te vragen.	15	2	1
32	De juf/meneer komt elke les wel een keer langs om te kijken hoe het gaat.	8	3	7
33	Ik mag gebruik maken van de computers als ik dat nodig vind.	5	2	11
34	Ik weet steeds wat er tijdens de rekenles van mij wordt verwacht .	13	2	3
35	Het lijkt wel of de juf/meneer uit zichzelf weet wanneer ik hulp nodig heb.	6	2	10
36	Ik mag klasgenoten die iets niet begrijpen helpen als zij of de juf/meneer om hulp vragen.	15	0	3
37	Als ik om hulp vraag maakt de juf/meneer snel tijd voor mij.	7	7	4
38	Ik hoef me nooit te vervelen. Er ligt altijd werk klaar wat ik kan gaan doen.	8	2	8

Bijlage 5b

ENQUETE LEERLINGENDEEL TOTALE SCORE IN PROCENTEN:

Zelfbeeld m.b.t. rekenen

		eens	???	oneens
1	Ik vind rekenen een leuk vak.	94,4	5,6	0
2	Ik zou best (meer) huiswerk voor rekenen willen hebben.	27,8	5,6	66,6
3	Ik ben erg goed in rekenen.	94,4	5,6	0
4	Ik heb geen hulp van de juf/meneer nodig bij het rekenen.	50	27,8	22,2
*5	Het liefste doe ik gewoon met de rekenles van de klas mee.	22,2	11,1	66,6
	Procentuele score: Zelfbeeld	Pos.	???	Neg.
		66,6	11,1	22,2

Pedagogische ondersteuning, Motivatie en Feedback

		eens	???	oneens
6	Ik krijg complimenten van de juf/meneer als ik het goed doe.	66,6	22,2	11,1
7	De juf/meneer legt mij uit hoe ik toetsen heb gemaakt.	44,4	16,7	38,9
8	Na een toets bespreekt de juf/ meneer met mij hoe we verder gaan.	38,9	0	61,1
9	Ik weet waarom ik ander werk heb dan de (meeste) andere kinderen van de klas.	77,7	16,7	5,6
10	De extra rekenopdrachten vind ik leuk om te doen.	66,6	22,2	11,1
11	Als ik mijn werk onvoldoende maak, bespreekt de juf/meneer met mij hoe het beter kan.	55,5	22,2	22,2
12	Al werk ik soms aan apart werk, ik hoor toch bij de klas.	88,8	11,1	0
*13	Ik vind het moeilijk om hulp te vragen als ik iets niet begrijp.	11,1	11,1	77,7
14	Tijdens de klassikale les mag ik ook antwoord geven op een vraag.	77,7	16,7	5,6
20	De juf/meneer vindt de rekenles leuk.	50	50	0
	Procentuele score: Pedagogische ondersteuning, Motivatie en Feedback	Pos.	???	Neg.
		64,3	18,9	16,7

Instructievaardigheden:

		eens	???	oneens
15	Als ik iets niet begrijp legt de juf/meneer het steeds opnieuw uit.	55,5	27,8	16,7
16	De juf/meneer kan problemen steeds op een andere manier uitleggen, zodat ik het snap.	72,2	22,2	5,6
17	We rekenen op veel manieren: met de klas, in groepjes en alleen.	83,3	5,6	11,1

*18	Iedereen moet eerst de instructie mee volgen en dan mag ik pas aan de slag.	16,7	11,1	72,2
19	De juf/meneer zegt wanneer ik de instructie mee moet volgen en wanneer niet.	55,5	0	44,4
	Procentuele score: Instructievaardigheden	Pos.	???	Neg.
		67,7	13,3	18,9

Volgen van de ontwikkeling van de leerlingen:

		eens	???	oneens
*21	Het rekenen wat we krijgen is erg makkelijk voor mij.	66,6	22,2	11,1
22	De juf/meneer geeft mij opdrachten die bij mijn rekenniveau passen.	44,4	27,8	27,8
23	De juf/meneer weet waar ik mee bezig ben.	88,8	11,1	0
24	Ik werk samen met andere kinderen van de klas en/of de school.	72,2	5,6	22,2
*25	Ik zou best (meer) huiswerk voor rekenen willen hebben.	27,8	5,6	66,6
	Procentuele score: Volgen van de ontwikkeling van de leerlingen.	Pos.	???	Neg.
		56,6	14,5	28,9

Planning en Organisatie:

		eens	???	oneens
26	Als ik tijdens de instructie begrijp wat er van me wordt verwacht mag ik direct individueel verder.	61,6	5,6	33,3
27	Als ik klaar ben met mijn werk, liggen er altijd andere rekenopdrachten klaar.	38,9	11,1	50
28	Als ik een toets moet maken ligt die klaar voor me.	77,7	16,7	5,6
29	Mijn takenkaart voor rekenen is anders dan die van de andere kinderen van de klas.	38,9	5,6	55,5
*30	Ik ben altijd heel snel klaar met het werk wat ik af moet hebben.	77,7	16,7	5,6
	Procentuele score: Planning en Organisatie	Pos.	???	Neg.
		44,5	11,1	35,4

Klassenmanagement:

		eens	???	oneens
31	Ik kan altijd uit mezelf naar de juf/meneer gaan om iets te vragen,	83,3	11,1	5,6
32	De juf/meneer komt elke les wel een keer langs om te kijken hoe het gaat,	44,4	16,7	38,9
33	Ik mag gebruik maken van de computers als ik dat nodig vind,	27,8	11,1	61,1
34	Ik weet steeds wat er tijdens de rekenles van mij wordt verwacht ,	72,2	11,1	16,7
35	Het lijkt wel of de juf/meneer uit zichzelf weet wanneer ik hulp nodig heb,	33,3	11,1	55,5
36	Ik mag klasgenoten die iets niet begrijpen helpen als zij of de juf/meneer om hulp vragen,	83,3	0	16,7
37	Als ik om hulp vraag maakt de juf/meneer snel tijd voor mij,			

		38,9	38,9	22,2	
38	Ik hoef me nooit te vervelen, er ligt altijd werk klaar wat ik kan gaan doen,	44,4	11,1	44,4	
	Procentuele score: Klassenmanagement	Pos,	???	Neg,	
		53,5	13,8	32,7	

*Gezien de vraagstelling is de score van de vragen 5, 13, 18, 21, 25 en 30 omgekeerd in de uitslag verwerkt, d.w.z. dat de score uit kolom "eens" is verwisseld met de kolom "oneens".

NB:

De vragen 2 en 25 zijn hetzelfde. De reden om deze vraag twee keer te stellen is tweeledig:

- Als controlevraag: vullen de leerlingen op beide momenten hetzelfde in?
- De vraag kan op beide onderwerpen (zelfbeeld m.b.t. rekenen/ volgen van de ontwikkeling van de leerlingen) relevant worden gescoord.