
Toetsing en/in rekenonderwijs

**‘Visies op rekenonderwijs en de
wijze van toetsing zijn in theorie
en bij het team van de hervormde
basisschool De Zaaier te
Terschuur. Competenties om les te
kunnen geven vanuit een
afgesproken visie of concept.’**

Joop Borren
Studentnummer: 080847
Afstudeeronderzoek Leraar
Basisonderwijs (Pabo)
Jaar: 2013
Begeleider: Jurriaan Steen

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
1. Inleiding	5
1.1 Aanleiding en motivatie	5
1.2 Probleemstelling en hypothese.....	5
1.3 Deelvragen.....	6
1.4 Begrippen	6
1.5 Doelstelling.....	7
1.6 Afbakening.....	7
1.7 Opzet van het onderzoek en hoofdstukindeling	7
2. Onderwijsconcepten	9
2.1 Inleiding	9
2.2 De concepten.....	9
2.3 Programmagericht onderwijs.....	9
2.4 Ontwikkelingsgericht onderwijs	10
2.5 Ervaringsgericht onderwijs.....	10
3. Visie op rekenonderwijs	14
3.1 Inleiding	14
3.2 Traditioneel of mechanistisch rekenonderwijs.	14
3.3 Realistisch rekenonderwijs.....	15
3.4 Discussie	17
4. Visie op toetsing algemeen	18
4.1 Inleiding	18
4.2 Waarom toetsing?	18
4.3 Verschillende visies op toetsing in het algemeen	19
4.3.1 Inleiding	19
4.3.2 Blom.....	19
4.3.3 Boes	20
4.3.4 Stevens	20
4.3.5 Treffers	21
4.3.6 Van Emst.....	22
4.3.7 Janssen-Vos	24
4.3.8 Samenvatting.....	25
5. Toetsing in het rekenonderwijs.....	27

5.1	Inleiding	27
5.2	Leerproces aan de hand van Drieslagmodel en Handelingsmodel	27
6.	Didactische aanpak.....	30
6.1	Inleiding	30
6.2	Vakinhoudelijk en didactisch competent (www.onderwijscoöperatie.nl).....	30
6.3	Organisatorisch competent.....	31
6.4	Competenties vanuit rekenpilots en rekenverbetertrajecten	32
6.5	Competenties specifiek gericht op toetsing.....	34
6.5.1	Trendanalyse en schoolzelfevaluatie (www.ocghadvies.nl).....	34
6.5.2	Leren van en met elkaar (www.rekenpilots.nl).....	35
6.5.3	Doelen stellen.....	35
6.5.4	Relativerend vermogen (www.rekenpilots.nl)	35
6.6	Opbrengstgericht werken.....	35
6.6.1	Starten met opbrengstgericht rekenonderwijs a.d.h.v. kwaliteitskaart	37
6.7	Handelingsgericht werken.....	37
6.7.1	Uitgangspunten HGW.....	38
6.7.2	HGW in de praktijk	41
7.	Uitvoering praktijkonderzoek.....	43
7.1	Inleiding	43
7.2	Plan van aanpak.....	43
7.3	Interview met de directeur	43
7.4	Enquête	43
7.5	Verwerking enquête.....	44
7.5.1	Onderdeel toetsing.....	46
7.5.2	Onderdeel rekenonderwijs.....	49
7.5.3	Onderdeel competenties (/didactische aanpak).....	51
8.	Eindconclusie.....	55
8.1	Inleiding	55
8.2	Beantwoording deelvragen	55
8.2.1	Deelvraag 1.....	55
8.2.2	Deelvraag 2.....	56
8.2.3	Deelvraag 3.....	56
8.2.4	Deelvraag 4.....	58
8.2.5	Deelvraag 5.....	58

9.	Aanbevelingen	60
9.1	Inleiding	60
9.2	Aanbevelingen Toetsing	60
9.3	Aanbevelingen Rekenonderwijs	60
9.4	Aanbevelingen Competenties	60
10.	Bijlagen	62
	Bijlage 1: De SBL competenties	62
	Bijlage 2: Interview met directeur De Zaaier: Henk van Roekel.....	68
	Bijlage 3: Enquête.....	76
	Bijlage 4: Ingevulde enquêtes	79
11.	Literatuurlijst	82

Voorwoord

Voor u ligt mijn afstudeerscriptie waarin ik onderzoek heb gedaan naar verschillende visies met betrekking tot toetsing, rekenonderwijs en de daarbij passende competenties. Dit onderzoek bestaat uit een literatuur- en praktijkonderzoek.

Voordat u verder gaat met het lezen van dit onderzoek vind ik het belangrijk om u te laten weten dat ik dit onderzoek niet had kunnen doen zonder de medewerking van verschillende personen. Daarom gaat mijn dank in de eerste plaats uit naar mijn afstudeerbegeleiders de heer Bakker en de heer Steen. De Heer Bakker heeft mij geholpen met het vormen van een concrete probleemstelling en het ontwerpen van een goede onderzoeksplan. Helaas werd hij onverwacht ernstig ziek en was de heer Steen bereid om mij verder te begeleiden tijdens mijn onderzoek. De heer Steen heeft mij bijgestaan bij het opzetten, aanpakken en afronden van mijn praktijkonderzoek. Daarbij heb ik dankbaar gebruik mogen maken van zijn kennis en ervaring die mijn onderzoek meer diepgang hebben gegeven.

Verder gaat mijn dank uit naar alle medewerkers van basisschool De Zaaier voor het meewerken aan mijn onderzoek. Speciaal wil ik de directeur van De Zaaier, de heer Van Roekel, bedanken. Hij heeft mij bijgestaan bij de communicatie tussen mij en het team van De Zaaier. Verder heb ik de mogelijkheid gehad om hem uitgebreid te interviewen en verder heeft hij geholpen met het toespitsen van mijn onderzoek zodat het van praktisch nut voor de school zou zijn.

Ik hoop dat dit onderzoek zal bijdragen aan duidelijkheid rondom visie op rekenonderwijs en toetsing binnen het basisonderwijs en dat het tevens gebruikt kan worden bij de doordenking van de eigen visie en visievorming om te komen tot onderwijs dat wordt gegeven met behulp van competenties die aansluiten bij een afgesproken visie of concept.

Januari 2013

Joop Borren

1. Inleiding

1.1 Aanleiding en motivatie

Een onderwerp voor mijn afstudeeronderzoek kiezen is een relatief vrije opdracht waar ik alle kanten mee op had kunnen gaan. Echter is mijn onderwerp primair bij het rekenonderwijs gebleven, vooral omdat ik daar een grote affiniteit mee heb. Een rekenles vind ik geweldig om te geven, vooral omdat ik regelmatig heb gemerkt dat er vaak kinderen zijn die rekenen niet leuk vinden doordat ze er moeite mee hebben. Ik zie de uitdaging om rekenonderwijs voor iedereen, inclusief de leerkracht, leuk én leerzaam te maken, ondanks het niveau waarop de leerling kan rekenen.

Dit feit bracht mij op het onderwerp van mijn afstudeeronderzoek. Om in een team goed rekenonderwijs te kunnen geven is in eerste instantie de motivatie van de leerkracht en de leerlingen nodig, maar goed lesmateriaal speelt daarbij ook een heel belangrijke rol. Nu ben ik benieuwd hoe ik als leerkracht de breed gedragen visie van een team in beeld kan brengen. Wanneer ik deze visie duidelijk heb, kan ik juist materiaal zoeken bij de visie van het team en daarmee dus ook bij de behoefte van de leerling.

Mijn ervaring is geweest dat scholen in het verleden vaak een bepaald protocol voor rekenonderwijs hebben opgesteld. Aan dit protocol moet de leerkracht zich dan aansluiten, in plaats van dat er gezamenlijk gekeken wordt naar de behoefte van het kind of naar de persoonlijke visie van de leerkracht. Ik geloof dat wanneer hier wel op aangesloten gaat worden, dat de leerkrachten (ook degenen waarvan rekenen een minder sterke kant is) allemaal enthousiaster zullen worden voor hun rekenlessen, omdat ze invloed hebben gehad in de manier waarop ze het nu aan mogen bieden. Ze hebben bewust meegedacht over de manier waarop en het materiaal waarmee rekenlessen worden aangeboden. Voor mij dus de uitdaging om te leren hoe ik de breed gedragen visie van een team in kaart kan brengen om hiermee vervolgens mee aan te sluiten op de behoefte van de leerkracht en leerling.

Tot slot wil ik vermelden dat dit onderzoek in de periode van ongeveer september 2010 tot januari 2013 tot stand is gekomen.

1.2 Probleemstelling en hypothese

Vanuit de volgende probleemstelling wil ik te werk gaan:

‘Welke visies op rekenonderwijs en de wijze van toetsing zijn er momenteel en welke visie huldigt het team van de hervormde basisschool De Zaaier en welke competenties zijn er nodig om les te kunnen geven vanuit een afgesproken visie of concept?’

Ik kan hiervoor een nauw uitgewerkte hypothese bedenken, alleen ken ik het team van deze school niet. Hierdoor kan ik wel een globale hypothese vormen, waarvan ik verwacht dat deze in hoofdlijnen op meerdere scholen terug te vinden is. Ik verwacht namelijk dat veel scholen trouw de methode volgen die voor het rekenonderwijs staat voorgeschreven. Daarbij denk ik dat de leerkrachten weinig nadenken over het feit dat het anders kan dan dat zij altijd gewend zijn. Ik verwacht echter wel dat leerkrachten een ‘mooie’ visie op toetsing in het rekenonderwijs hebben, maar deze door een gebrek aan tijd etc. niet uit kunnen voeren. Zo geloof ik dat best een aantal leerkrachten het goed zouden

vinden om iedere leerling de stof aan te bieden waar het op dat moment aan toe is, of dat aansluit bij de leerstijl van de betreffende leerling. Echter zullen de meeste van deze leerkrachten daarbij ook aangeven dat het voor hen qua tijd niet haalbaar is om deze toetsen zelf te ontwerpen en dat ze binnen de school ook niet zomaar te vinden zijn. Verder denk ik dat het in de eerste plaats nodig is om competent te zijn in het ontwerpen van een breed gedragen visie of concept. Pas daarna kunnen de leerkrachten competent worden in het lesgeven vanuit een afgesproken visie of concept. De competenties die daar voor nodig zijn, liggen denk ik vooral op het gebied van communicatie. Vooral het overleggen met andere leerkrachten en bijvoorbeeld de collegiale consultatie zullen hierin een belangrijke rol spelen. Verder is het belangrijk om de visie in het team 'vers' te houden door regelmatig even stil te staan bij de bevindingen van iedere leerkracht. Ook is het dan belangrijk om op ieder gewenst moment de visie bij te stellen wanneer blijkt dat de ervaringen toch tegenvallen.

1.3 Deelvragen

Theorievragen:

1. Welke onderwijsconcepten kennen we voor het Nederlandse basisonderwijs?
2. Welke visies op het rekenonderwijs bestaan er?
3. Welke visies op toetsing bestaan er in het algemeen en voor het rekenonderwijs in het bijzonder?

Praktijkvragen:

4. Welke visie op rekenonderwijs en op toetsing huldigt het team van De Zaaier?
5. Welke competenties zijn nodig voor een leerkracht om rekenonderwijs te geven vanuit een afgesproken visie of concept.

1.4 Begrippen

Visie

Een visie is een persoonlijke kijk op een bepaalde zaak.

In dit onderzoek houdt dit enerzijds de persoonlijke kijk of mening van de leerkracht in op toetsing in het rekenonderwijs. Anderzijds doel ik in dit onderzoek ook op een gemeenschappelijke visie die door de school is opgesteld en waar de leerkrachten zoveel mogelijk op aan zullen proberen te sluiten.

Concept

Een concept zie ik als een tijdelijk plan dat de school opstelt met betrekking tot toetsing in het rekenonderwijs. Hierbij gaat het om een concept, dus dit is geen definitief besluit waarbij aanpassen niet meer mogelijk is.

Competentie

Competenties zijn het geheel van vaardigheden, kennis en attitudes (of 'houdingen') die (groepen) personen in staat stellen om specifieke taken of bezigheden succesvol uit te voeren.
(www.competentiedenken.nl)

Rekenonderwijs

Onder rekenonderwijs versta ik alle specifieke rekenlessen die op een basisschool worden gegeven.

Toetsing

Toetsing zie ik in dit onderzoek als elke manier waarmee specifiek in kaart wordt gebracht op welk rekenniveau de leerlingen zitten. Alle toetsen en testen die specifiek gericht zijn op het rekenonderwijs.

1.5 Doelstelling

Theoriedoelen:

- Aan het einde van dit onderzoek is duidelijk welke verschillende onderwijsconcepten er zijn en wat de specifieke kenmerken van deze concepten zijn.
- Aan het einde van dit onderzoek is duidelijk welke verschillende visies er op het rekenonderwijs bestaan en is duidelijk wat deze visies inhouden.
- Aan het einde van dit onderzoek is duidelijk welke visies er specifiek op toetsing zijn en is duidelijk wat ze inhouden.

Praktijkdoelen

- Aan het einde van dit onderzoek is duidelijk welke visie het team van De Zaaier huldigt.
- Aan het einde van dit onderzoek is duidelijk welke competenties nodig zijn om rekenonderwijs te geven vanuit een afgesproken visie of concept.

1.6 Afbakening

In het onderzoek wil ik me in de hoofdzaak richten op het rekenonderwijs en de verschillende visies daarop. Aangezien dit een heel breed en uitgebreid onderwerp is, wil ik me specifiek richten op de visies op toetsing in het rekenonderwijs.

1.7 Opzet van het onderzoek en hoofdstukindeling

Het onderzoek bestaat uit een theorie- en een praktijkdeel. Dit eerste deel is aan de hand van literatuur, internet en eventuele andere bronnen opgezet. Het praktijkdeel van dit onderzoek zal gebeuren door middel van enquêtes en door middel van (diepte)interviews. Het is een exploratief kwalitatief onderzoek met kwantitatieve data uit de enquêtes.

De hoofdstukken zal ik als volgt indelen:

Hoofdstuk 1: Inleiding

Hoofdstuk 2: Eerste deelvraag, namelijk:

1. Welke onderwijsconcepten kennen we voor het Nederlandse basisonderwijs?

Hoofdstuk 3: Tweede deelvraag, namelijk:

2. Welke visies op het rekenonderwijs bestaan er?

Hoofdstuk 4: Derde deelvraag, namelijk:

3. Welke visies op toetsing bestaan er in het algemeen en voor het rekenonderwijs in het bijzonder?

Hoofdstuk 5: Vierde deelvraag, namelijk:

4. Welke visie op rekenonderwijs en op toetsing huldigt het team van De Zaaier?

Hoofdstuk 6: Vijfde deelvraag, namelijk:

5. Welke competenties zijn nodig voor leerkracht om rekenonderwijs te geven vanuit een afgesproken visie of concept.

Hoofdstuk 7: Uitvoering praktijkonderzoek

Hoofdstuk 8: Eindconclusie

Hoofdstuk 9: Aanbevelingen

Aan het einde van dit onderzoek heb ik ook een aantal persoonlijke doelen behaald. Ik weet namelijk hoe ik de visie van een team in kaart kan brengen. Ook heb ik mijn persoonlijke visie op rekenonderwijs kunnen vormen. Deze visie wil ik ten dienste stellen voor de praktijk van basisonderwijs door als groepsleerkracht deze visie persoonlijk uit te dragen en in mijn lesgeven toe te passen.

2. Onderwijsconcepten

2.1 Inleiding

De vraag die in dit hoofdstuk centraal staat is: *Welke onderwijsconcepten kennen we voor het Nederlandse basisonderwijs?*

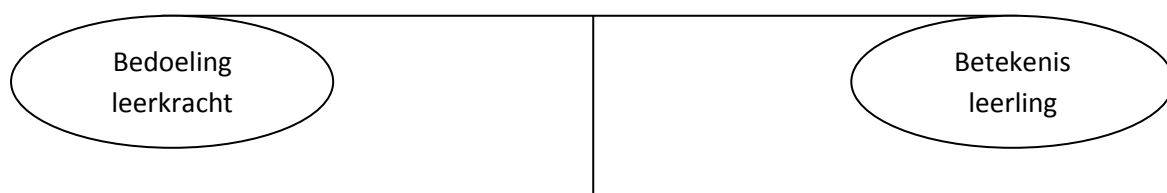
In dit hoofdstuk zal begonnen worden met het beschrijven van de verschillende onderwijsconcepten die het Nederlandse onderwijs kent. Wanneer de verschillende visies op rekenonderwijs uiteengezet zijn, zullen deze binnen een van de verschillende onderwijsconcepten een plaats krijgen, zodat duidelijk zal worden hoe de betreffende visie tot stand is gekomen.

2.2 De concepten

Het Nederlandse onderwijs kent drie verschillende onderwijsconcepten, namelijk het *programmagericht onderwijs (PGO)*, *ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO)* en *ervaringsgericht onderwijs (EGO)*. Deze verschillende concepten zal ik kort uiteenzetten.

Bakker (2008) huldigt een standpunt waarin de verschillende onderwijsconcepten worden gezien als verschillende benaderingen. Deze benaderingen duiden op de manier waarop de leerkracht en de leerling in relatie tot elkaar staan. Het programmagerichte onderwijs kan gezien worden als een toerustingsbenadering, het ontwikkelingsgerichte onderwijs als een ontwikkelingsbenadering en het ervaringsgerichte onderwijs kunnen als een ontplooiingsbenadering (Bakker, 2008, p. 12).

De volgende afbeelding verduidelijkt dit principe, zie figuur 1. De weegschaal symboliseert namelijk de verhouding tussen de leerkracht en de leerling. Bij OGO is de weegschaal in balans en staat de leerkracht naast de leerling. Beide kanten tellen even zwaar. Bij PGO telt de bedoeling van de leerkracht het zwaarste en is weegschaal uit evenwicht. De leerkracht gaat hier voorop. Bij EGO telt de betekenis van de leerling het zwaarste, hierbij gaat de leerling voorop en de leerling geeft aan welke richting het onderwijs op zal gaan. Bij EGO is de weegschaal dus ook uit balans.



Figuur 1: De weegschaal (Bakker, 2008, p.42)

In de hoofdzaak zijn de verschillende concepten dus te onderscheiden, door te letten op de bedoeling van de leerkracht en de betekenis van en voor de leerling. Onder de volgende kopjes zal duidelijker worden wat ieder onderwijsconcept concreet inhoudt.

2.3 Programmagericht onderwijs.

De naam zegt het al, de vorm van het onderwijs in dit onderwijsconcept wordt bepaald door een programma dat van tevoren is opgezet. Er wordt in de loop van het jaar een programma gevolgd

waaraan de leerkracht zich in hoofdlijnen dient te houden. Op deze manier wordt geprobeerd om leerdoelen te behalen. Het algehele programma is opgedeeld in verschillende vakken. Voor deze vakken zijn programma's gevormd die beschikbaar zijn in de vorm van onderwijsmethodes. Deze methode vormt de richtlijn voor de leerkracht. Er wordt precies aangegeven welke activiteit moet worden verricht om de doelen te behalen. Het uitgangspunt van dit onderwijsconcept is dat er het beste geleerd wordt wanneer de leerstof systematisch, vaak hiërarchisch opgebouwd is en er bepaalde ankerpunten aangeleerd worden. Het programma is erg gesloten en meestal ook goed te organiseren, plannen en controleren. Veel materialen en werkvormen zijn van tevoren vastgesteld waarmee de indruk gewekt wordt dat dit de enige goede manier van lesgeven zou zijn. Het uiteindelijk behalen van het doel is in dit onderwijsconcept belangrijker dan het leerproces zelf. Leerlingen moeten dus goede antwoorden kunnen geven op toetsen, maar hoe dit antwoord tot stand is gekomen is minder van belang. Het voordeel van PGO is de beheersmatige kant. De leerkracht weet precies wat er wanneer aan de orde moet komen en een leerlingvolgsysteem houdt hierbij de vorderingen van de leerlingen bij. Het gebrek aan ruimte om aan te sluiten bij de individuele ontwikkeling van kinderen is een nadeel van dit onderwijsconcept (Bakker, 2008).

2.4 Ontwikkelingsgericht onderwijs

Het kenmerk van het ontwikkelingsgerichte onderwijs zit in het feit dat de leerkracht naast de leerling staat en dat de bedoeling van de leerkracht even zwaar weegt als de betekenis voor de leerlingen. Een belangrijk hoofdkenmerk van het OGO is dat levensechtheid wordt nagestreefd. Er wordt bij OGO vooral geleerd door middel van interactie met de ander. Bij deze interactie zal de leerkracht ernaar streven om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de initiatieven van de leerlingen en bij de betekenis die het voor hen heeft. De leerkracht zorgt voor een goede balans tussen wat belangrijk is voor de leerling en wat van belang is vanuit de onderwijstaak van de school. Door dialogisch onderwijzen zal de leerkracht in samenspraak met de leerlingen betekenisvolle activiteiten kunnen ontwerpen. Er wordt aangesloten bij het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Observeren en registreren horen bij het volgen van de kinderen. Nadruk wordt gelegd op de inrichting van de omgeving die door betekenisvolheid het kind dient uit te dagen (Bakker, 2008).

2.5 Ervaringsgericht onderwijs

De betekenis van de leerling staat in het ervaringsgerichte onderwijs voorop. Daarna komt pas de bedoeling van de leerkracht en deze bedoeling zal dus aansluiten op de betekenis en behoefte van het kind. Betrokkenheid en welbevinden zijn kernwoorden voor het ervaringsgerichte onderwijs. De ervaringsstroom, het proces dat zich afspeelt in kinderen en in de groep, is het startpunt van het leren. De kinderen leren naar eigen interesse en ervaring en van de leerkracht wordt een houding verwacht van aanvaarding, echtheid en empathie. Een goed voorbereide leer- en ontwikkelingsomgeving helpt de kinderen ervaringen op te doen, die tot leren aanzetten. Hierdoor is er veel ruimte voor initiatieven van de kinderen en gesprekken met hen. Leerkrachten plegen interventies op basis van observaties van het leren van de kinderen. De leerlingen worden aangesproken op hun eigen kunnen en ontwikkelen zich op hun eigen niveau en in hun eigen tempo. Doordat zij zelf bijdragen aan het vormgeven van hun onderwijs, geeft het de kinderen een gevoel van competent zijn. Het geeft hen het gevoel dat ze verantwoordelijk zijn. EGO kenmerkt zich door werk aan te bieden dat kinderen aankunnen en dat hen tegelijk uitdaagt met bijpassende

werkvormen en contractwerk, werk wat dichtbij de werkelijkheid staat en voor kinderen interessant is, wat leidt tot projectwerk. Ook de mogelijkheid tot een zelfstandige activiteit wordt geboden en wel in de werkvorm van het atelier. Binnen het projectwerk kan aangesloten worden bij de ervaringen van kinderen. In de ateliers kunnen kinderen ervaringen opdoen door activiteiten toe te passen in de vorm van ontwerpen, maken, gebruiken en onderzoeken.

EGO stelt de uitgangspunten voor adaptief onderwijs centraal, namelijk: relatie, competentie en autonomie en ook hecht EGO grote waarde aan zelfontwikkeling. EGO gaat ervan uit dat de kinderen zich ontwikkelen in interactie met de omgeving als de leeromgeving rijk is. Leerkrachten die goed weten in te spelen op de vragen, ideeën en behoeften van de kinderen zijn een 'element' die een omgeving rijk maken. Samengevat gaat EGO ervan uit dat kinderen beter leren wanneer ze iets uit zichzelf gaan doen, dan wanneer het ze min of meer wordt opgedrongen (Bakker, 2008).

Tabel 1 (Bakker, 2008, pp. 14-15) geeft duidelijk weer wat concreet de verschillen tussen de onderwijsconcepten zijn vanuit verschillende speerpunten. Echter moeten we er voor waken dat scholen niet in een 'hokje' worden geplaatst. Scholen kunnen er namelijk bewust voor kiezen om een koppeling te maken tussen de verschillende onderwijsconcepten door slechts enkele elementen te gebruiken.

Kijkpunt	PGO: leerstof centraal	OGO: interactie centraal	EGO: leerling centraal
1: De leerstof	- Systematisch opbouw leerdoelen - Stap voor stap ordening - Onderwijs sluit aan bij het kind kan en kent - Regelmatige controle om resultaten te toetsen - Productgerichtheid - Veelal voorschrijvend - Methodisch	- Proces- en productgerichtheid - Betekenisvolle context - Thematiseren - Aanbod via 'zone van naaste ontwikkeling' naar interactie	- Het vragende kind is uitgangspunt - Zich welbevinden - Betrokkenheid/ belangstelling - Procesgerichtheid
		- Experimenteer- en ontdeksituaties - Leerstof wordt niet opgelegd, maar gekoppeld aan het ontwikkelingsniveau van het kind - In gevarieerde situaties wordt de gespreksstof/ leerstof aangeboden - Activiteiten liggen niet vast - Zekere vrijheid in uitvoering - Omgeving lokt uit tot creatief handelen	
2: De werkvormen	- Aanbiedend/ mededelend - Gebonden aan opdrachten, materialen en activiteiten - Veel informatie/ instructie, leergesprekken - Klassikale en groepsactiviteiten - Projecten op initiatief van de leerkracht - Er wordt weinig gebruik gemaakt van actuele situaties - Zelfstandig werken - GIP-model (groepsgewijs pedagogisch-didactisch handelen) - Coöperatief leren	- Aanbiedend/ vragend/ uitnodigend - Stimuleren van spontaan spel: manipulerend spel, rollenspel, constructiespel - Vrije keuze, naast gebonden opdrachten - Belangstellingsonderwerpen in wisselwerking tussen leerkracht en leerling - 'Community of learners' - Spel- en onderzoeksgericht	- Uitdagend/ vragend - Prioriteiten aan vrij spel (experimenteren/ exploreren) - Geen directe instructie aan de hele groep (rijke omgeving) - Groeps- en kringgesprekken - Veel groeps- en individuele activiteiten - Onderwerpen op initiatief van kinderen - Veel vrij keuze
		- Er wordt veel en constructief gebruik gemaakt van situationele factoren: ziekte, feest, sneeuw, calamiteit, enz.	
3: Groepsvorming, klasseninrichting en organisatie	- Vaak homogeen qua leeftijd en ontwikkelingsniveau - Leerstofjaarklassensysteem - Gericht op functieontwikkeling - Minder gebruik van hoeken - Ieder kind een eigen tafel	- Vaak heterogeen (vrijwillig) qua leeftijd en ontwikkelingsniveau - Groepssamenstelling wisselend, op basis van belangstelling en sociaal- emotionele factoren - Groepstafels, hoeken en andere werkvlakken (incl. de grond) - Flexibele klasseninrichting (zowel wat betreft de plaatsing van meubilair als de inhoud)	

	- Min of meer vaste, geordende inrichting - De leerkracht bepaalt op organisatorische gronden de afspraken/voorschriften	- Flexibele aantallen kinderen in diverse hoeken (afhankelijk van de behoeften/belangstelling) - De aard van het spel, de ruimte en de veiligheid zijn bepalend voor de flexibele afspraken	
4: Observatie, toetsing en registratie	- (Cito) leerlingvolgsysteem - De leerkracht noteert de deelnamen van activiteiten (kwantiteit) - Toetsing met nadruk op begripsontwikkeling, lees- en rekenvoorwaarden - Toetsing veelal d.m.v. testen, werkbladen en uitvoering van opdrachten (vaak tweedimensionaal) - Registratie op standaardlijsten - Schriftelijke rapportage - Productbeoordeling - Prestaties vergelijken met gemiddelden	- Noteren van spelimpresies, belangstelling, creativiteit, sociale contacten, enz. - Zowel functieontwikkeling, lees- en rekenvoorwaarden als sociaal- emotionele ontwikkelingen worden bijgehouden	
		- Observaties in verschillende situaties, zowel actief als passief, drie- en tweedimensionaal - Handelingsgerichte observaties (HOREB) vanuit brede ontwikkeling	- Voorkeur voor observaties, opdrachtmomenten mogelijk - Observaties van betrokkenheid en welbevinden
		- Zowel ‘standaardlijsten’ als ‘open’ beschrijvingen - Beperkte of geen schriftelijke rapportage aan ouders - Introductie van het portfolio als ontwikkelingsvolgmodel - Product- én procesbeoordeling - Prestaties vergelijken met vorige prestaties	
5: Gerelateerd aan	- Activeringsprogramma’s - Geprogrammeerde instructie - Methoden en kant en klare projecten - Montessorimaterialen - Fröbelonderwijs - Herbartianisme - Piaget - Van Kuyk (Piramideproject)	- Vygotsky (cultuur- historische theorie - Van Parreren - Van Oers - Beishuizen - Janssen- Vos - Pompert - Fijma	- Laevers - Rogers (leren in vrijheid) - Decroly - Freinetonderwijs - Ontdekkend leren - Stevens (autonomie) - (Sociaal-) Constructivisme: Het Nieuwe Leren
6: Aanpak	- Autoritair/ autoritatief (democratisch)	- Autoritatief (democratisch)	- Laissez-faire
7: Rol leerkracht	- Sturend/ voorschrijvend/ aangevend	- Sturend/ bemiddelend (tussen bedoeling en betekenis), trainer/ coach -Cultuuroverdrager/ deelnemer	- Stimulerend/ observerend - Voorwaardescheppend

Tabel 1: Onderwijsconcepten (Bakker, 2008, pp. 14-15)

3. Visie op rekenonderwijs

3.1 Inleiding

Dit hoofdstuk behandelt welke visies op rekenonderwijs er zijn. Daarbij zal ik de, op dit moment, belangrijkste visies beschrijven. In dit hoofdstuk zal ik de verschillen laten zien tussen het traditionele of mechanistische rekenonderwijs en het realistisch rekenonderwijs. Op dit moment vormen deze twee verschillende visies elkaars rivalen, echter lijkt het er op dat de beide visies dichter naar elkaar toe groeien. Ik zal aan de hand van literatuur, artikelen op wetenschappelijk niveau en methodes, de verschillen zo duidelijk mogelijk proberen te beschrijven en aan te wijzen. En vervolgens zal ik in gaan op de discussie die er nu heerst ten aanzien van deze twee verschillende visies op rekenonderwijs.

3.2 Traditioneel of mechanistisch rekenonderwijs.

Bartjens (1569-1638)

De geschiedenis van het rekenonderwijs begint ongeveer in de tijd van de koopvaardij. Hier werd veel uit het hoofd gerekend tijdens het handelen en langzamerhand werd dit gemaakt tot een belangrijk schoolvak. In 1569 is Bartjens geboren. Zijn naam komen we nu nog steeds tegen in de wereld van het rekenonderwijs. Hij heeft een voor zijn tijd totaal nieuwe rekenmethode geschreven. Dit rekenonderwijs waar Bartjens een methode voor heeft geschreven heet het koopmansrekenen wat eigenlijk alleen weggelegd was voor de betere rekenaars. Uiteindelijk zijn er op de ideeën van Bartjens enkele methodes ontwikkeld die het tot de jaren '70 à '80 van de vorige eeuw nog goed hebben gefunctioneerd. Voorbeelden hiervan zijn: "De Grondslag, Fundamenteel Rekenen, Naar Aanleg en Tempo, Naar Zelfstandig Rekenen" (www.onderwijsgeschiedenis.nl).

Tot in de jaren '70 à '80 is er altijd alleen op traditionele of mechanistische wijze rekenonderwijs gegeven. Het traditionele of mechanistische rekenonderwijs kenmerkt zich in de hoofdzaak door kale rekensommen zonder context (KNAW, 2009). Het omschrijven van deze manier van rekenonderwijs blijkt niet heel eenvoudig aangezien er niet echt een eenduidige omschrijving voor bestaat. Dit rekenonderwijs beschikt niet over een duidelijke visie. Er wordt tegenwoordig echter weer veel aandacht gewijd aan het traditionele rekenonderwijs waardoor we een omschrijving kunnen geven van het onderwijs zoals dit plaatsvindt bij het traditionele rekenonderwijs. Het kenmerkende van dit onderwijs is dat de leerkracht de leerlingen één manier leert voor het oplossen van een bepaald rekenprobleem. Daarna laat hij of zij de leerlingen net zo lang met deze manier laat oefenen totdat ze dit onder de knie hebben. Bij deze vorm van onderwijs heerst de indruk dat de leerlingen in verwarring zullen raken wanneer ze meerdere oplossingsstrategieën aangereikt zullen krijgen. Voornamelijk de zwakkere leerlingen zullen daar problemen mee krijgen. Vandaar de keuze voor één strategie en daarmee ook duidelijke gestructureerd onderwijs voor de leerling. 'Standaardrecepten' aanleren en inoefenen staan in het traditionele rekenonderwijs centraal. Dit gebeurt in de meeste gevallen uitgebreid, individueel en op papier. De leerkracht geeft hierbij aan de hele klas dezelfde opgaven en laat zien op welke manier de opgaven opgelost moeten worden. Inzichten in deze kennis en vaardigheden zullen vanzelf ontstaan en toenemen na genoeg geoefend te hebben. Verder is er maar weinig ruimte voor contexten en concreet materiaal, deze worden slechts gebruikt tijdens de oriëntatiefase. De gedachte die heerst bij het traditionele rekenonderwijs is dat de leerlingen niet

afgeleid moeten worden van de essentie of de kern van de sommen. Om deze reden wordt er voor gekozen om zo weinig mogelijk gebruik te maken van contexten of verschillende oplossingsstrategieën. De leerlingen moeten leren om rekenvaardigheden in alle situaties uit te voeren en dit wordt pas mogelijk als de leerlingen de standaardprocedure van een bepaalde rekenvaardigheid onder de knie hebben. Dit wordt geleerd door eerst eenvoudige opgaven op te laten lossen en later de stap naar moeilijkere opgaven te maken. Pas als de leerlingen deze standaardprocedures onder de knie hebben is er ruimte voor een context om het geleerde toe te passen.

3.3 Realistisch rekenonderwijs

Freudenthal (1905-1990)¹

De veranderingen in het rekenonderwijs rond de jaren '70 à '80 zijn vooral ontstaan door Freudenthal. Freudenthal is in 1905 geboren en na een zeer wisselende carrière richt hij zich op de wiskunde didactiek. Mede onder invloed van zijn vrouw, die de grondlegger van het Jenaplanonderwijs in Nederland is. Freudenthal richt onder andere een instituut op met de naam 'Instituut voor de Ontwikkeling van het Wiskunde Onderwijs'. Dit instituut krijgt in 1991 na de dood van Freudenthal de naam 'Freudenthal Instituut'. Het doel van dit instituut is voor om het reken- en wiskundeonderwijs op alle niveaus te verbeteren.

Freudenthal heeft een enorme invloed op het rekenonderwijs gehad. Hij wordt gezien als de grondlegger van het realistisch rekenen.

Het realistisch rekenen maakt gebruik van realistische situaties. Dit realistisch rekenen is vooral ontwikkeld omdat men er achter kwam dat het toenmalige rekenonderwijs niet voldeed. (Ter Heege, 2008) De kinderen ontwikkelden namelijk te weinig inzichten en de kennis die ze verwierven konden ze in de praktijk niet toepassen doordat ze bijvoorbeeld veel regels door elkaar haalden. De koppeling naar het leven van alledag was nog niet aanwezig in het onderwijs en men vond dat het daar hoog tijd voor werd. Dit is dan ook het uitgangspunt van Freudenthal. Het traditionele rekenonderwijs maakt plaats voor realistisch rekenen.

Freudenthal vond dat rekenen en wiskunde een menselijke activiteit is die op iedere plek en in iedere situatie gebruikt wordt. Rekenen en wiskunde moet er volgens Freudenthal op gericht zijn om beter om te kunnen gaan met dit soort situaties door de reken- en wiskundige problemen op te kunnen lossen. Wiskunde mocht niet langer meer gezien worden als 'het verwerven van een kant-en-klaar-product, of een verzameling weetjes'.

Een paar uitspraken van Freudenthal maken duidelijk wat zijn standpunt is wat betreft de link tussen reken- en wiskundeonderwijs en de dagelijkse praktijk dit hij miste in het toenmalige onderwijs. (Freudenthal, 1973):

Is it hypocrisy to offer on one hand the world our mathematics as a ready-made product, and on the other to transform the ready-made mathematics we are offered into acted-out mathematics? We know, indeed, that nobody understand the ready-made product, or do we not? We present the ready-made mathematics with shades of acting-out. (...) (p. 115)

¹ <http://www.onderwijsgeschiedenis.nl>; De geschiedenis van het rekenonderwijs

En verder:

The opposite of ready-made mathematics is mathematics in statu nascendi. This is what Socrates taught. Today we urge that it be a real birth rather than a stylized one; the pupil himself should re-invent mathematics. It is the generally acknowledged right of the adult mathematician as far as he is a learner, to learn by re-inventing. Can we not treat both mathematician and pupil alike? Alas there are mathematicians who would deny it to him. (p.118)

Freudenthal maakt in de twee bovenstaande stukjes tekst duidelijk dat het reken- en wiskundeonderwijs niet langer meer gebaseerd moet zijn op puur theorie. Hij legt uit dat het kant-en-klare rekenen abstract is en dat niemand er iets van begrijpt totdat de link naar de praktijk en dus de toepassing gemaakt wordt. Verder maakt Freudenthal het punt dat kinderen geen kant-en-klare producten voorgekauwd moeten krijgen, maar dat ze zelf moeten gaan leren. Re-invention is een bekende term die Freudenthal hier regelmatig voor gebruikt. Dit neemt een prominente plaats in, in de visie van Freudenthal op het rekenonderwijs. Hij geeft namelijk aan dat volwassenen zelf ook leren door opnieuw ontdekken of uitvinden. Waarom zou dit voor kinderen niet hetzelfde werken? Leerlingen moeten bijvoorbeeld zelf verkortingen van oplossingen voor problemen 'uitvinden'.

Freudenthal heeft veel mensen aan het denken gezet met zijn gedachtegoed. Veel mensen zijn hierdoor geprikkeld en uiteindelijk heeft dit geleid tot het realistisch rekenonderwijs dat we nu kennen.

Voor het realistisch rekenen formuleert Treffers vijf belangrijke principes, (Van Gool, 2008/ KNAW, 2009):

2. *Construeren en concretiseren*: leren is construeren in plaats van absorberen en start in concrete situaties.
3. *Niveaus en modellen*: Differentiatie niet (uitsluitend) naar tempo, maar naar oplossingsniveau (concreet, schematisch of abstract). Modellen, schema's, structuren, diagrammen en symbolen vormen de brug van een concrete aanpak naar de abstracte aanpak.
4. *Reflectie en eigen productie*: nadenken over eigen handelen en de eigen oplossingsmethoden. Door vragen te stellen of juist te confronteren met alternatieven wordt de *Guided re-invention* van Freudenthal op gang gebracht.
5. *Sociale context en interactie*: Ontdekken en leren van en met elkaar door oplossingsstrategieën te verwoorden en te vergelijken.
6. *Structureren en verstrengelen*: Vervlechten van de leergangen zodat de leerlingen de verbanden en samenhang zullen ontdekken.

Treffers

Treffers is de persoon die als eerste de term 'realistisch rekenen' invoerde, doordat dit rekenonderwijs vooral begon in contexten waarbij de leerlingen zich iets voor konden stellen. (KNAW, 2009)

Treffers is een persoon die een aantal dingen heeft geschreven die naadloos aansluiten bij de visie van het realistisch rekenonderwijs. Zo poneert hij de stelling dat hoe sterker het reken-wiskundeonderwijs geïndividualiseerd wordt, hoe slechter de resultaten zijn. *'Goed reken/wiskundeonderwijs' vindt Treffers, 'impliceert dat je ook veel leert van je medeleerlingen; dat je in de klas, samen over oplossingen discussieert; over welke oplossing misschien wat beter is, wat handiger of sneller. Leerlingen luisteren naar elkaar, verdedigen hun oplossingsmethode en komen gezamenlijk tot een conclusie: deze oplossing lijkt ons het handigst, zo pakken we het aan! Natuurlijk speelt ook de leerkracht in dat proces een belangrijke rol. (Barendse, 2000)*

3.4 Discussie

Afgelopen jaren is er veel kritiek gekomen op het realistisch rekenen. Veel mensen zagen de gevaren en vonden dat er snel weer besloten moest worden om weer terug te gaan naar het oude rekenen. Ook Van de Craats was een van deze personen en heeft ook een rijke invloed gehad op de ontwikkelingen en agendapunten in de wereld van het rekenonderwijs.

Van de Craats

Afgelopen tijd is Van de Craats een persoon die voor dit traditionele rekenen heeft gepleit. Dit deed hij vooral als reactie op het realistisch rekenonderwijs. Van de Craats is een absoluut voorstander van het traditionele rekenonderwijs en heeft hier ook zijn argumenten voor. Van de Craats is van mening dat de Nederlander de kunst van het rekenen steeds minder verstaat. De reden daarvan is het realistisch rekenonderwijs. Van de Craats stelt in antwoord hierop onder andere het volgende (Prima-PO, nr.5, 2009): *"Als je bij rekenen een aantal zaken paraat hebt, erin gestampt, zoals optellen en aftrekken tot twintig en alle tafels tot tien en delen en vermenigvuldigen met tien, dan kun je in principe alle sommen maken."* En verder: *"Het ontbreekt aan systematisch oefenmateriaal"*. Hij pleit ervoor om de leerlingen weer rekenen te leren 'zoals opa dat vroeger leerde'. (Reformatorisch Dagblad, 17-08-2009) Om die reden probeert hij ook scholen aan te sporen om vooral de keuze voor een methode met traditioneel rekenonderwijs te overwegen wanneer de school aan een nieuwe rekenmethode toe is. Hoewel hij vooral veel kwaad in het realistisch rekenonderwijs ziet, geeft hij ook aan dat er ook positieve punten zijn. Zoals de aandacht voor de manier waarop rekenen in de praktijk wordt gebruikt. Van de Craats geeft daarom het volgende advies aan de leerkrachten die in de huidige praktijk vanuit een realistisch rekenmethode lesgeven: *"Ze moeten hun eigen gezonde verstand gebruiken en een groot deel van de contextsommetjes naar de achtergrond schuiven, systematisch met leerlingen aan de gang gaan en automatiseren."* Verder heeft van de Craats hoop voor de toekomst die hij ook duidelijk uitspreekt, hij hoopt namelijk dat het traditioneel rekenen weer flink terrein gaat winnen 'in een modern jasje, eerst met context uit de dagelijkse praktijk, gevolgd door oefenen. Systematisch opgezet, net zoals opa's rekenen.' (www.prima-online.nl)

4. Visie op toetsing algemeen

4.1 Inleiding

De vraag die dit hoofdstuk centraal staat luidt: Welke visies op toetsing bestaan er in het algemeen en welke in het bijzonder in het rekenonderwijs?

In dit hoofdstuk wil ik ingaan op de visie op toetsing in het algemeen en de visie op toetsing in het rekenonderwijs. Daarbij ga ik gebruik maken van literatuur, maar ook ga ik verschillende methodes vergelijken om te kijken op welke manier zij hun toetsen vormgeven. Op deze manier kan ik zien op welke manier zij toetsen, welke visie op toetsing zij onderstrepen en vervolgens maak ik een koppeling met het vorige hoofdstuk om te laten zien wat het verschil is tussen de toetsen van het realistisch- en het traditionele rekenen.

4.2 Waarom toetsing?

Allereerst wil ik duidelijk maken dat toetsen geen doel op zich is. Wanneer ik namelijk kijk op de website van de TULE *inhouden en activiteiten*, dan vind ik daar niets geschreven over de doelen voor toetsing. Toetsing is dus geen doel op zich, maar waarom worden er dan toch toetsen afgenomen in het primair onderwijs en op welke manier wordt dit dan vorm gegeven.

Wanneer ik op zoek naar de betekenis van de term toets(en), dan vind ik de volgende beschrijving.²

Toets:	Onderzoek naar kennis, bruikbaarheid, vorderingen enz. Beproeving, de beproeving/toets kunnen doorstaan = in orde zijn.
Toetsen:	Beproeven of testen.

Verder ben ik nog de volgende omschrijving van, of opmerking over toetsen tegengekomen die mij erg aansprak: 'Toetsen zou een betekenisvolle activiteit van leerkrachten moeten zijn. De gegevens die uit toetsen verkregen worden zouden een bijdrage aan het onderwijs op de werkvloer moeten leveren, zouden moeten leiden tot verbeteringen die zowel leerling als leerkracht ervaren als bijdragen aan hun persoonlijke ontwikkeling en welzijn. De statistische gestandaardiseerde en genormeerde toetsen hebben echter vooral een belangrijke functie in beleidsmatig en beheerskundig opzicht. In deze opzet zijn leerkrachten vaak uitvoerders van extern bepaalde handelinsprocédés waarbij de leerling is gereduceerd tot een meetbaar object.' (Barendse, 2000, p. 3)

Bij toetsen gaat het dus om het onderzoek naar... Het is hierbij dus van belang om in het achterhoofd te houden dat het toetsen wel degelijk een doel heeft. Het doel van toetsen is het vaststellen in hoeverre de beoogde leerresultaten zijn gerealiseerd door de leerlingen, omdat het uiteindelijk de bedoeling is dat de leerlingen de uiteindelijke leerdoelen 'haalt'. Daarnaast wordt er door het plannen van toetsen geprobeerd om de leerlingen te motiveren tot het leren van studie-inspanningen. Als het goed is, vormen toetsen een stimulerend en inspirerend onderdeel van het onderwijs. (DOZ, 1997)

DOZ noemt nog een ander belangrijk element en dat is de evaluatie, namelijk het verzamelen en interpreteren van de toetsresultaten, met als doel het onderwijs te verbeteren waar dat nodig is.

² www.vandale.nl

Het toetsen van kennis wordt hierboven dus beschreven als een stimulerend en inspirerend onderdeel van het onderwijs, waaruit blijkt dat goed nagedacht moet worden over de manier van toetsen, beoordelen en overbrengen op de leerlingen van de resultaten.

4.3 Verschillende visies op toetsing in het algemeen

4.3.1 Inleiding

Barendse (2000) vat in zijn uitgave zes verschillende beschouwingen op toetsen samen en deze wil ik graag de revue laten passeren om zo een indruk te krijgen van de verschillende visies en mogelijkheden binnen de omgeving van 'het toetsen'. De verschillende personen die in de brochure aan het woord komen, hebben erg uiteenlopende visies op toetsing, maar ook zijn zij het op andere gebieden unaniem met elkaar eens. Verder hebben deze personen gemeen dat zij zich allen inzetten voor de verbetering van de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs. Ik zal al deze beschouwingen kort samenvatten en uiteindelijk zal ik een samenvatting van het geheel maken waarin ik mijn belangrijkste bevindingen weer zal geven.

4.3.2 Blom

Blom geeft aan dat zij vindt dat toetsen een dubbele functie heeft. Ten eerste om de ontwikkeling van leerlingen te volgen, maar ook om in de gaten te houden of een school zich voldoende inspant om alle leerlingen tot een bepaald niveau van intellectuele ontwikkeling te brengen (Barendse, 2000).

Het in de openbaarheid brengen van toetsgegevens vindt Blom een negatieve handeling. Scholen hebben namelijk lang niet altijd gelijke kansen. Alleen al als er wordt gekeken naar de populatie van scholen. Ze twijfelt echter niet aan het nut van toetsen. Toetsen zijn namelijk met een heel duidelijk doel ontstaan en dat wil Blom niet uit de weg gaan. Ze geeft aan dat het fenomeen 'toets' een einde heeft gemaakt aan de beoordeling naar stand of sociale klasse. Toen had het toetsen als doel om de leerlingen gelijk te trekken, nu echter is deze bedoeling doorgeslagen en worden toetsen gebruikt als intelligentietest of selectie-instrument, in plaats van het in kaart brengen van feiten.

Blom noemt ook de afname van de verantwoordelijkheid een negatief punt van de vele toetsen en leerlingvolgsystemen. Hierdoor daalt de professionele reputatie nog verder. Als voorbeeld noemt ze de leerkrachten uit Frankrijk. Deze vergelijkt zij met dokters in een ziekenhuis, die zelfstandig een diagnose moeten stellen op basis van hun persoonlijke kennis en ervaring. Leerkrachten zijn daar belangrijk en worden ook belangrijk gehouden. Blom geeft verder aan dat ze het er niet mee eens is dat toetsing de vernieuwing in het onderwijs tegenhoudt. De toetsing zou namelijk juist goed uit kunnen wijzen dat de vernieuwing in het onderwijs een succes is en dat daarmee dus ook de resultaten verbeteren. Concluderend zegt Blom het volgende: 'Met toetsen kunnen we slecht presterende scholen corrigeren. Vooral in het belang van kansarme leerlingen mogen we dit middel niet terzijde leggen. Anders zou je het kind met het badwater weggooien.'

4.3.3 Boes

Boes is docent aan de PABO De Eekhorst in Assen³. Hij is nauw betrokken bij het Jenaplanonderwijs en voert sinds enkele jaren strijd tegen de 'vertoetsing' in het onderwijs. (Barendse, 2000) Boes legt net als Blom de vinger bij het verkeerd gebruiken van toetsen. Toetsen worden tegenwoordig gebruikt als vergelijkingsinstrument. De individuele vooruitgang verliest met uit het oog en de concurrentie tussen de leerlingen wordt echter juist aangewakkerd. Verder blijkt uit de praktijk dat de toetsing vooral gericht is op de evaluatie van puur cognitieve doelen. De emotionele, sociale, kunstzinnige en lichamelijke ontwikkeling worden volgens Boes uit het oog verloren, terwijl hij vindt dat deze domeinen even belangrijk als het cognitieve domein zijn. Juist omdat er zoveel getoetst wordt bij rekenen en taal, wordt er veel aandacht aan deze vakken gegeven. Wat niet getoetst of gemeten wordt, raakt onder tafel. Vooral doordat scholen zich met elkaar vergelijken, wordt dit proces versterkt. Ten opzichte van elkaar willen ze niet achterblijven en daarom richten ze zich op de punten waarbij ze hoge scores kunnen verdienen. De Wet op Openbaarheid van alle gegevens is de boosdoener. Dat scholen zich met elkaar vergelijken vindt Boes nog niet zo erg als het vergelijken van kinderen met elkaar. Zwakke kinderen blijven bijvoorbeeld altijd in bijvoorbeeld een D hangen terwijl de sterke leerling altijd een A heeft. Er wordt niet meer gekeken naar de individuele vordering van het kind, maar meer naar de plaats van het kind in het grotere geheel. Blom omschrijft zijn wenselijke functie van toetsen als volgt: 'Werkmateriaal dat je nodig hebt om je te verantwoorden, je didactisch handelen bij te stellen en om vooruitgang bij kinderen vast te stellen!'

Al met al moet er volgens Boes gewerkt worden aan een beter evaluatiesysteem. Hij geeft het advies om een gemengd kindvolgsysteem te ontwerpen waarbij het kind op alle verschillende ontwikkelingsgebieden gevolgd wordt. Door middel van observaties zijn ook bijvoorbeeld emotionele of sociale aspecten in kaart te brengen. Hij geeft hiervoor ook meteen een goed handvat, namelijk het kindvolgsysteem van het ontwikkelingsgericht onderwijs: HOREB (Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling).

Uiteindelijk geeft Boes nog aan dat de leerkrachten tegenwoordig te vaak verantwoording af moeten leggen. Eigenlijk zouden ouders de enigen moeten zijn die recht op verantwoording hebben omdat het om hun kinderen gaat. Deze verantwoording moet objectief, eenvoudig en doeltreffend zijn. Daarbij is het dus ook handig om over te gaan op Woordrapportage, omdat dit erg objectief en concreet kan worden gebruikt. De ouder begrijpt er ook meer van dan een indicatie op de schaal van A tot en met E.

4.3.4 Stevens

Stevens is docent aan de Universiteit van Utrecht⁴. Daar is hij hoogleraar orthopedagogiek. Ook Stevens heeft verschillende bezwaren tegen de huidige toetspraktijk. Hij is geen tegenstander van het fenomeen toetsen, maar hij heeft wel verschillende punten die hij graag anders zou zien. Zo begint hij over de afwijzing van leerlingen en leerkrachten. Doordat toetsen met elkaar worden vergeleken en zo ook dus de leerlingen, worden leerlingen afgerekend op het feit dat een andere leerling beter scoort. De school van tegenwoordig heeft zich de rol aangemeten van een instituut dat selecteert en afwijst. Zo ook bij leerkrachten, zij kunnen niet meer intuïtief kiezen voor de kern van

³ Nu niet meer, tot 2001, daarna beleidsmedewerker van de Nederlandse Jenaplanvereniging en initiatiefnemer van de actie tegen de praktijk van de eindtoets in het basisonderwijs.

(<http://www.encyclopediaedrenthe.nl/>)

⁴ Nu niet meer, tot 2002.

de zaak, namelijk de ontwikkeling van het kind, maar zij moeten zich vooral richten op behalen van hoge scores op de verplichte toetsen. Vervolgens worden de leerkrachten afgerekend op de resultaten en deze resultaten worden vervolgens ook nog gepubliceerd. Een contraproductieve sfeer volgens Stevens. (Barendse, 2000)

Volgens Stevens is het allemaal begonnen met de afname van de overheidsbemoeienis. Hierdoor is er veel meer controle gekomen. Een andere oorzaak ligt bij het feit dat er altijd gehamerd wordt op het steeds weer falende aanpakken van de achterstandsproblematiek. Voor deze achterstanden maakt men veel geld vrij en ontwerpt men met genoeg een nieuwe observatie of toets wanneer het niet gelukt is om de achterstand, of vooruitgang in kaart te brengen. Volgens Stevens laat de ontwikkeling van kinderen zich niet forceren en is deze ook niet maakbaar. Velen geloven nog steeds van wel, zij denken dat ontwikkeling maakbaar, dus ook peilbaar is. Stevens keert zich dus tegen het verkeerde gebruik van toetsen, maar hij ziet ook het nut van toetsen op zich in. Toetsen kunnen leerkrachten namelijk helpen om een goed beeld te krijgen van de prestaties van hun leerlingen. Een nauwkeurige observatie of toets is daarvoor zeker wel eens nuttig. Men moet namelijk het menselijk tekort niet onderschatten. Maar daarbij moet het kind met niemand anders dan met zichzelf vergeleken worden. Voor scholen is het goed om te weten waar ze staan en daarbij is het mogelijk dat de uitkomst soms confronterend zal zijn. Dit is volgens Stevens een goede kant van het toetsen. Op deze manier worden slecht presterende scholen weer bij de les geroepen. Deze manier van toetsen moet echter enkel als doel hebben om ten dienste van de school te staan. De vergelijking met andere scholen moet afgeschaft worden.

Over het verkeerde gebruik van toetsen zegt Stevens nog het volgende: 'Toetsen die dienst doen als kwaliteitsmeting, als prikkel of als middel om te weten waar je staat zouden een normaal, natuurlijk bestanddeel moeten zijn van het werk van leraren en leerlingen. Het zou er niet toe mogen leiden dat een school gaat werken voor de toets, dat toetsen de leerdoelen worden. Dat gevaar is er(...) (Barendse, 2000, p. 11).' Volgens Stevens moeten de leerkrachten ook steviger in hun schoenen gaan staan en niet meer allerlei dingen over zich heen laten komen. Daarbij doelt hij onder andere op de geringe participatie van leerkrachten in het politieke en wetenschappelijke debat ten aanzien van toetsing. Stevens is verder geen voorstander van het strak programmeren van de ontwikkeling. Leerlingen moeten hun toetsen pas maken wanneer zij zelf denken dat ze er aan toe zijn. Het kind moet zijn eigen ontwikkeling regisseren.

Al met al heeft Stevens gewoon liever dat men zich meer bezig gaat houden met de interactie tussen de leerkracht en de leerling, dan dat men zich druk maakt om een representatieve weergave van het kwaliteitsniveau. Het belangrijkste criterium is dat de toetsen altijd een aanwijsbaar nuttige functie moeten hebben voor de ontwikkeling van de leerlingen.

4.3.5 Treffers

Treffers van het Freudenthalinstituut in Utrecht is hoogleraar reken- en wiskundendidactiek.⁵ Hij begint meteen met een stevige stelling, namelijk: 'Juist tussen goed en fout ligt ons werkterrein!' Deze stelling is gericht op het rekenonderwijs, waar men te maken heeft met verschillende oplossingsstrategieën. Wanneer een toets uitwijst op welk niveau van oplossen het kind zich bevindt, dan heeft de uitkomst nut voor de leerkracht of voor het gehele team. Treffers houdt zich ook bezig met het ontwerpen van een toetsingsmethode die niet beoordeeld op het aantal goede of foute antwoorden, maar die kijkt naar de manier waarop het kind tot zijn antwoord is gekomen. Wanneer

⁵ Nu niet meer.

een leerkracht in de gaten heeft dat een leerling vordert in de manier van oplossen en sneller tot een oplossing kan komen, dan is het mogelijk om de leerling hierin te bemoedigen. De leerkracht zou dat niet kunnen doen wanneer hij alleen zou zien dat de leerling het goede antwoord op de vraag kon vinden. Volgens Treffers zijn er gelukkig methoden die toetsen bevatten die op deze manier zijn opgezet. Bij andere methode raadt hij aan om de toets uit te breiden met een 'kladblaadje' waarbij de leerkracht de leerling kan volgen in de oplossingsstrategie. Verder moeten we bij de evaluatie van kinderen niet het sociale aspect vergeten. Het is in het reken- en wiskundeonderwijs namelijk van toegevoegde waarde om met de klas te discussiëren over verschillende oplossingen. Leerlingen kunnen leren van hun medeleerlingen. Samen kunnen zij dan tot een conclusie komen (Barendse, 2000).

Het gevaar van de toetsen van tegenwoordig is dat de leerkrachten de neiging krijgen om hun leerlingen zo snel mogelijk de te toetsen vaardigheden bijbrengen. Een voorbeeld hiervan is het 'stampen van de tafels'. Het probleem hiervan is dat de toets dus bepaalt hoe de lespraktijk er uit komt te zien. Scholen worden hiertoe verleid door druk van buitenaf, bijvoorbeeld van ouders. Deze willen resultaten zien en deze vergelijken met andere scholen, of een landelijk gemiddelde wat zo van internet te halen is. Leerkrachten zouden er echter niet aan toe moeten geven. Begrip en toepasbaarheid van rekenkundige moeilijkheden zijn namelijk erg belangrijk en worden op de manier van het stampen vaak achterwege gelaten. Zo noemt Treffers het volgende voorbeeld: 'Ik had het eens met een buurmeisje over de tafels en vroeg haar of ze al wist hoeveel 4×7 was. Ze zei toen: 'Dat weet ik niet, want de tafel van zeven heb ik nog niet gehad. We zijn pas bij de tafel van vijf.' Dat je 4×7 ook om kunt draaien had niet haar verteld.' Daarbij is het belangrijk om als leerkracht dus wel naar ouders te luisteren maar hen niet te veel invloed te laten hebben. Ouders zijn immers geen onderwijsspecialisten, hoewel hun advies altijd ter harte genomen kan worden. Maar de meeste ouders zijn er op uit om in zo kort mogelijke tijd zoveel mogelijk toetsbaar resultaat te zien. Daarbij zullen zij geen oog hebben voor de manier waarop.

Treffers is dus niet tegen toetsen, maar hij maakt wel duidelijk dat het belangrijk is om de juiste toetsen te kiezen, de toetsresultaten goed te interpreteren en deze resultaten op de juiste manier te gebruiken. Verder ziet hij het nut van toetsen in het feit dat hij kan begrijpen dat een directeur zou willen weten welke plaats zijn school inneemt in een algemeen kwaliteitsoverzicht. Verder willen veel leerkrachten weten wat je op een bepaalde leeftijd van een leerling zou mogen verwachten en ook daar zijn toetsen goed voor die op productmeting gericht zijn. Daar zijn deze toetsen goed voor, maar ook niet meer dan dat. Door meer te toetsen verbeter je het onderwijs zeker niet vindt Treffers. Toetsen zijn volgens Treffers pas echt nuttig voor de leerkracht als ze het verloop en de vooruitgang van het leerproces van de leerling in kaart brengen. Of als ze het effect van de didactiek van de leerkracht of van het team aantonen, dan wel manco's daarin blootleggen. De leraar moet met de uitslag van een toets zijn voordeel kunnen doen. Als toetsen worden ingezet om het didactisch handelen bij te stellen of te verbeteren, dan heeft Treffers daar geen enkele moeite mee.

4.3.6 Van Emst

Van Emst is directeur van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum⁶ en ook hij ziet veel negatieve kanten aan de huidige toetspraktijk. De toetsen van tegenwoordig worden te vaak gebruikt om leerlingen met elkaar te vergelijken. De individuele vooruitgang en het verloop van het leerproces worden daardoor vergeten. Toetsen leggen bij leerling vooral bloot wat zij nog niet kunnen en dat

⁶ Nu niet meer.

werkt demotiverend. Goed onderwijs zou volgens Van Emst aan moeten sluiten bij dat wat de leerling al wel kan. De kwaliteit van het onderwijs is niet te verbeteren door de lat hoger te leggen, maar juist door nauwgezet de leerprocessen in de gaten te houden. Leerlingen volgen is volgens Van Emst dus wel degelijk belangrijk, maar de instrumenten die daarvoor gebruikt worden zou hij liever geen 'toetsen' willen noemen. Toetsen associeert Van Emst met 'natrekken of vaststellen'. Liever zou hij meer sympathiekere methodes gebruiken om vooruitgang vast te stellen, namelijk: observaties, het bijhouden van portfolio's, of het maken van videoregistraties. (Barendse, 2000)

Voor het vergelijkende aspect van het toetsen heeft Van Emst geen goed woord over. Zo haalt hij aan dat hij eens onderzocht heeft hoe de CITO haar percentielscores vaststelt. Dit blijkt om percentages te gaan en niet om het resultaat wat de leerling heeft gehaald. Van Emst noemt het volgende voorbeeld (Barendse, 2000, p.16): "Kinderen die boven de 70% haalden, konden naar de HBS. Dat waren dus de 30% besten. Ik ontdekte dat die 30-grens vastgesteld was vanwege de opvangcapaciteit! Meer leerlingen kon deze categorie voortgezet niet aan! Dat betekende dat een leerling die in een bepaald jaar maar 50% scoorde beter kon zijn dan iemand die drie jaar later 80% haalde, omdat hij in een andere vergelijkende groep zat."

Van Emst stelt dat het voor toetsing belangrijk is om niet langer de inhoud van het onderwijs als maatstaf te nemen, maar juist het leerproces van de leerling. Doordat de inhoud van het onderwijs heel nauwkeurig is vastgelegd in kerndoelen, tussendoelen, beheersingsniveaus en leeftijden, wordt precies voorgeschreven wanneer een kind iets zou moeten kunnen. Hierbij wordt dus niet van het kind uit gegaan. De inhoud moet natuurlijk niet totaal overboord gezet worden, maar wel zou de nadruk anders gelegd moeten worden, namelijk op het leerproces van de leerling. Daarbij kan het gebeuren dat het ene kind sneller dan het andere is, maar zo gaat dat precies hetzelfde met de lichamelijke ontwikkeling. Het ene kind loopt met 10 maanden, een ander pas 8 maanden later. Door het toetsen aan de hand van de zogenaamde leerstofladder, krijgen de leerlingen een etiket. Leerkrachten geven kinderen ook te snel een naam, waardoor ze zich te veel op die naam zullen focussen. Van Emst geeft aan (Barendse, 2000, p. 17): "Je schiet er niets mee op om leerkrachten meer diagnostisch materiaal in handen te geven zonder tegelijkertijd hun remediërende kwaliteiten te vergroten." Als leerkrachten enkel een diagnose stellen, dan ligt het voor handen om de leerproblemen van kinderen te schuiven op de betreffende diagnose. Volgens Van Emst moet een leerkracht uitgaan van wat de leerling al wél kan en niet van de hiaten in het leerproces. Het opzoeken van hiaten zorgt er vaak voor dat een leerling moet gaan oefenen, oefenen en nog een oefenen totdat hij het beheerst. Volgens Van Emst behandel je volwassen ook niet zo: "Jij kunt dit niet, dus ga jij daar 60% van je werktijd aan besteden!" Omdat het probleem rondom het toetsen zo complex is, is het nodig dat beleidsmakers in zullen zien dat het vernieuwen van het onderwijs niet kan plaats vinden zonder een vernieuwing in het volgen van de leerlingen. Beleidsmakers zouden op zoek moeten gaan naar 'werkvormen' die aangeven hoe leerprocessen zich voltrekken, welke dominant zijn bij kinderen en welke leerprocessen achterblijven.

Volgens Van Emst is de leerkracht gedegradeerd tot uitvoerder door toedoen van de huidige toetspraktijk. Een goede leraar echter weet hoe een leerproces zich voltrekt en hoe denkprocessen verlopen. Leraren zouden veel meer regisseurs van leerprocessen moeten worden. Leerlingen moeten daarbij gestimuleerd worden in hun competentiegevoel. Vanuit het positieve benaderd worden werkt voor iedereen positief. Als leerlingen zien wat zij al wel kunnen, zullen zij gestimuleerd worden tot leren.

Voor concrete veranderingen in het onderwijs is het echter nodig om ook de ouders te betrekken. Ouders zijn namelijk weinig betrokken bij de vernieuwing van het onderwijs en dragen altijd het

beeld bij zich van hun eigen onderwijs van vroeger. Ouders moeten hierin dus goed op de hoogte gehouden worden en betrokken worden bij de vernieuwingen, zodat zij geen blokkade zullen vormen tot vernieuwingen in het onderwijs. De verouderde beeldvorming moet doorbroken worden en dat is een moeizaam proces. Als laatste plaatst Van Emst nog een uitspraak die aansluit bij dit onderwerp (Barendse, 2000, p.18): “Het eenzijdig uitgaan van de inhoud van het onderwijs en de verwaarlozing van het leerproces leidt tot een vervreemding tussen leerkracht en leerling.”

4.3.7 Janssen-Vos

Om te beginnen heeft Janssen-Vos het over het fenomeen ‘toetsen om te scoren’. Hiermee doelt zij op het feit dat een deel van de leerkrachten toetst omdat het van hogerhand van hen verwacht wordt. De uitkomsten zijn hierbij minder belangrijk, als er maar aan de eis wordt voldaan. Tot grote spijt van Janssen-Vos is het in de huidige toetspraktijk helaas niet zo dat de toetsen helpen om het onderwijs te verbeteren en om de kwaliteit van het onderwijs te bepalen. Toetsen vormen wel een nuttige aanvulling op het beoordelingsvermogen van scholen en leerkrachten. Maar wanneer toetsen gebruikt moeten worden om de kwaliteit van het onderwijs te meten, dan moeten er volgens Janssen-Vos ook toetsen ingezet worden die de prestaties van leerkrachten en directies beoordelen. Liever zoekt Janssen-Vos naar alternatieven die echt ten goede komen van het beter onderwijs. (Barendse, 2000)

Dat er veel energie in het verbeteren van het onderwijs wordt gestoken is volgens Janssen-Vos erg nuttig. Maar wie onderwijs wil verbeteren moet leerkrachten helpen hun werk beter te doen. Er zijn in de eerste plaats namelijk investeringen nodig in het verbeteren van de kwaliteit van de dagelijkse observaties van leerkrachten. Janssen-Vos zegt namelijk het volgende: Beter onderwijs verlangt niet alleen dat leerkrachten over adequate pedagogische, onderwijsinhoudelijke en didactische kennis en vaardigheden beschikken. Die kwaliteiten werpen pas vruchten af als die leerkrachten ook in staat zijn zelfstandig te beslissen welk aanbod op welk moment voor hun kinderen het beste is en wat hun eigen aandeel daarin zal zijn. Daarvoor is het nodig om handelingsgerichte en participerende observaties te gebruiken. De vraag die daarmee centraal komt te staan is: waar zijn deze kinderen mee gediend en hoe kun je ze daar als leerkracht het beste mee helpen? Veel toetsen geven een oordeel over een leerling zonder dat er rekening wordt gehouden met de vraag wat de leerkracht met de leerling voor heeft en wat de inspanningen zijn om dat te realiseren. Het risico van veelvuldig toetsen is hoe dan ook dat scholen en leerkrachten hun onderwijs op die toetsen gaan richten en dat het onderwijs verschaalt tot meetbare kennisoverdracht.

Janssen-Vos is zelf nauw betrokken bij de ontwikkeling van een observatiesysteem. Dit systeem heet HOREB, wat staat voor Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling. Dit gaat uit van het ontwikkelingsgerichte onderwijs in de onderbouw. Dit systeem is er op gericht om leerkrachten te ondersteunen in het ontwerpen van betekenisvolle activiteiten. Leerkrachten leren activiteiten zo te begeleiden dat ze meerwaarde krijgen en dat de kinderen er verder mee komen. Verder leren leerkrachten om goed actief te observeren, waarbij ze leren om te reflecteren op activiteiten van de leerlingen en op hun eigen bijdrage aan die activiteiten. Handelingsgericht observeren houdt daarbij in dat er informatie beschikbaar komt die gebruikt kan worden voor het vervolg van de activiteiten van de leerlingen én van het handelen van de leerkracht. Van ieder kind wordt ook een kinderdagboek bij gehouden met daarin een portfolio. Aan de hand van dit dagboek kan de leerkracht letterlijk laten zien hoe het met hun leerlingen gaat,

welke vorderingen zij maken of welke problemen zij te overwinnen hebben. Ook beschikt HOREB over een model voor leerkrachten om hun pedagogisch-didactische vaardigheden zelf te evalueren. Beoordelingen en uitspraken van leerkrachten worden door het gebruik van HOREB transparant en toetsbaar. En als een leerkracht nu wil weten of dit instrument de doelen behaalt, dan kan deze gebruik maken van de genormeerde toetsen. Op deze manier is het gebruik van toetsen juist positief. Ontwikkelingsgericht onderwijs wil veel meer bereiken dan de kennis en vaardigheden die meestal worden getoetst. Volgens Janssen-Vos zijn toetsen pas aan de orde als leerkrachten in staat zijn om in een goed onderwijsaanbod te voorzien en om zelf de effecten van hun aanbod en hun eigen handelen op de kinderen vast te stellen. En verder neemt zij het standpunt in dat degenen die een oordeel willen vormen over de kwaliteit van het onderwijs zich niet moeten richten op de prestaties die de leerlingen leveren, maar op de prestaties van de school. Janssen-Vos ziet in dat er veel bezwaren tegen deze werkwijze zullen zijn omdat ze arbeidsintensief zijn en erg veel tijd zullen kosten, maar daarbij plaatst ze de volgende opmerking: “Leerkrachten die uit zijn op beter onderwijs, die echt willen investeren in meer kansen voor kinderen die op onderwijs zijn aangewezen, die willen en kunnen dat!”

4.3.8 Samenvatting

Toetsen van betekenis?! Dit is de grote vraag die centraal staat in het bovenstaande gedeelte. Zes verschillende personen hebben hun visie verwoord en deze heb ik geprobeerd om zo goed mogelijk samen te vatten. Daarbij kwam een aantal zaken heel duidelijk naar voren en die wil ik in deze samenvatting weergeven. Het meest belangrijke punt, waar ieder persoon bij stil heeft gestaan, is het feit dat toetsen in 9 van de 10 gevallen verkeerd worden ingezet, of voor de verkeerde doeleinden worden gebruikt. Een doorn in het oog van hen allen is het vergelijkende aspect waarvoor toetsten nu regelmatig gebruikt worden, namelijk het vergelijken van kinderen onderling, klassen, of scholen op landelijk niveau. Veel meer zou er oog moeten komen voor het leerproces van de individuele leerling en de focus zou minder gericht moeten zijn op de inhoud van het onderwijs waar kinderen aan zouden moeten voldoen. Dit is voornamelijk vanuit het perspectief van het ontwikkelingsgerichte onderwijs. Er moet namelijk aangeboden worden wat de leerling nodig heeft en niet langer moet de leerling het aanbod slikken wat van hogerhand opgelegd wordt. Een goed voorbeeld daarbij is dat niet alle kinderen met 10 maanden kunnen lopen, maar dat sommigen pas na 1,5 jaar hun eerste losse stapjes zetten. De link naar het onderwijs is eenvoudig te trekken. Daarbij moet het doel van toetsen ook zijn dat de leerkracht zijn of haar eigen handelen aan kan passen en verbeteren.

Door enkelen wordt ook de vinger gelegd bij het feit dat de verantwoordelijkheid van de leerkracht afneemt. De leerkracht volgt een enorm toets-protocol en probeert aan de hand van de uitslagen een conclusie te vormen. Daarbij is de rol van de leerkracht nog maar van secundair belang. Ook het feit dat toetsen slechts de cognitieve kennis van de leerlingen toetst, stoot enkelen voor het hoofd. De emotionele, sociale, kunstzinnige en lichamelijke ontwikkeling zijn net zo belangrijke domeinen terwijl de huidige toets-cultuur zich voornamelijk richt op de ontwikkeling op taal/lees- en rekengebied.

De aandacht wordt verder ook gericht op het verbeteren van het evaluatiemateriaal, of juist een totaal nieuwe manier van evalueren. Er wordt gesproken over het kindvolgsysteem van het ontwikkelingsgericht onderwijs: HOREB. Dit is een uitgebreid systeem dat niet alleen gebruik maakt van toetsen, maar ook van een dagboek met daarin een portfolio voor iedere leerling. Hierbij is een

beoordeling van een leerling te bewijzen met concreet materiaal en de leerkracht steunt op zijn eigen intuïtie bij het vormen van een beoordeling.

Geen van allen ziet toetsen echter als een overbodig middel. Allen zijn ze het er over eens dat toetsen erg nuttig is. Toetsen kunnen leerkrachten namelijk een goed inzicht geven over de vorderingen van leerlingen. Het komt namelijk met regelmaat voor dat leerkrachten hun leerlingen over- of onderschatten en een toets kan hen echt verbaasd doen staan. Maar helaas worden de toetsen in de meeste gevallen niet primair voor dit doel gebruikt. Toetsen zouden een aanwijsbaar nuttige functie moeten hebben voor de ontwikkeling van de leerlingen, dit is het belangrijkste criterium.

Als laatste wil ik even stil staan bij het stuk van Treffers. Hij is namelijk professor rekendidactiek en in zijn vakgebied krijg je te maken met verschillende oplossingsstrategieën. Het probleem van de toetsing van tegenwoordig is dat toetsen deze verschillende mogelijke manieren niet in beeld brengen, maar dat er in de meeste gevallen alleen wordt gekeken naar de uitkomst. Ook op dit gebied is een degelijke verbetering gewenst omdat leerlingen op verschillende niveaus kunnen blijven steken. En wanneer een leerkracht hier inzicht in kan krijgen door middel van een toets, dan zou dat hem helpen om de leerling beter te begrijpen en de leerling aan te bieden wat het nodig heeft.

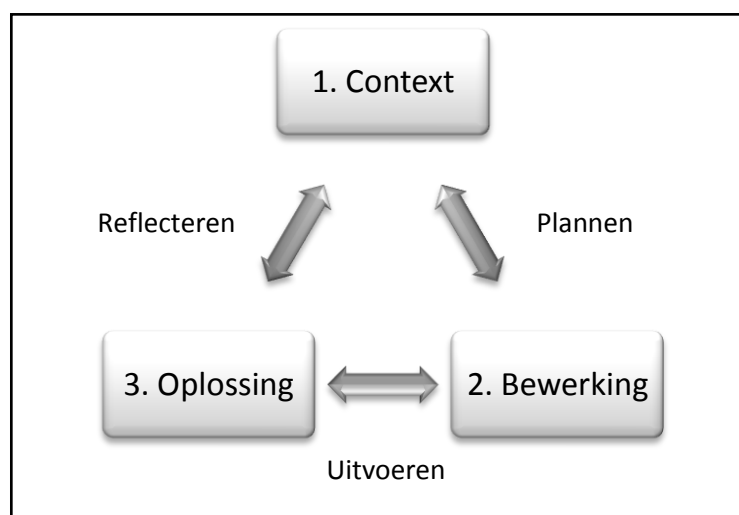
5. Toetsing in het rekenonderwijs

5.1 Inleiding

Als ik terug kijk naar de visie van Treffers (professor rekendidactiek) op toetsing, dan zien we een extra probleem wat je op de andere vakgebieden niet direct tegenkomt. Bij rekenonderwijs kom je namelijk vaak voor meer complexe opgave en (reken)problemen te staan dan gemiddeld bij andere vakken. Bij rekenonderwijs ligt er namelijk een groot gebied tussen de gegeven opgaven en het uiteindelijke antwoord van een leerling. Wanneer bij een toets slechts wordt gekeken naar het antwoord dat een leerling heeft gegeven of opgeschreven, dan gaat de leerkracht hieraan voorbij. In de komende onderdelen wil ik ingaan op de verschillende aspecten die om de hoek komen kijken bij het leerproces van een kind. Daarbij zal ik ingaan op het lesaanbod en verder zal ik stilstaan bij wat er voor nodig is om het rekenonderwijs te verbeteren.

5.2 Leerproces aan de hand van Drieslagmodel en Handelingsmodel

Dit probleem wordt in figuur 2: Drieslagmodel (Van Groenestijn, Borghouts, Janssen, 2011, p.146) duidelijker:



Figuur 2: Drieslagmodel (Van Groenestijn, e.a. 2011, p.146)

In dit model zijn de verschillende stappen voor het oplossen van een rekenopgave goed te zien. Dit model kan op verschillende manieren ingezet worden. Een kind kan namelijk een context krijgen en daarbij zelf de bewerking bedenken, maar het is ook mogelijk een kind een kale som te geven en daar een context bij te laten bedenken. Hierbij gaat het dus om de diversiteit van de opgaven en dat heeft dus alles met het lesaanbod te maken. Verder is het bij uitvoeren nog mogelijk om op verschillende manieren de gevonden bewerking uit te voeren. Voor het uitvoeren is een model ontworpen waarin de lijn van de ontwikkeling van een kind, met betrekking tot rekenen-wiskunde, duidelijk wordt weergegeven. Kinderen leren van elkaar en van volwassenen op verschillende niveaus. Het model heeft daarom dus ook de naam 'Het handelingsmodel' (Van Groenestijn, e.a. 2011, p 137) gekregen.

Het Handelingsmodel:

Op het *eerste* niveau leren kinderen door samen iets te doen of te beleven. Dat kan tijdens het spelen, de rekenles of gewoon de dagelijkse omgang. Dit niveau heet: Informeel handelen in werkelijkheidssituaties. (Doen)

Op het *tweede* niveau leren kinderen door met elkaar of met een volwassene te praten over een concrete situatie en daarbij wordt gebruik gemaakt van afbeeldingen van werkelijke objecten of situaties. Dit niveau heet: Voorstellen – concreet.

Op het *derde* niveau leren de kinderen door een voorstelling te maken aan de hand van meer abstract materiaal. Te denken valt aan schema's en modellen, die een voorstelling van de werkelijkheid zijn. Dit niveau heet: Voorstellen – abstract.

Op het *vierde* niveau leren de kinderen op het hoogste niveau te redeneren op basis van tekst of getallen, of een combinatie van beide. Dit niveau heet: Formeel handelen.

Mentaal handelen	Verwoorden communiceren	Symboliseren Formele berekeningen uitvoeren	Symbolen
		Gebruik maken van schematische en meer abstracte representaties	Wiskundige denkmodellen
		Gebruik maken van representaties van werkelijke objecten en situaties (foto's)	Realistische denkmodellen
		Informeel handelen in werkelijkheidssituaties (doen)	Doen

Figuur 3 (Van Groenestijn, e.a. 2011, p 137/ <http://rekenopwizwijs.blogspot.com>)

Dit handelingsmodel is op verschillende ontwikkelingsgebieden goed te gebruiken, maar ook voor het oplossen van een bewerking (figuur 2) is het aan de hand van dit model goed na te gaan op welk niveau het kind zit. Kan het kind al abstract een opgave oplossen, of heeft het kind bijvoorbeeld nog concreet materiaal nodig? Dit handelingsmodel is daarom ook goed te gebruiken als model voor observatie.

Bij handelingsniveau 1 wordt op een informele en speelse manier geobserveerd. Het is hierbij de vraag hoe het kind omgaat met begrippen en of hij kan vertellen wat hij doet. En verder is het de vraag hoe een kind rekentaal gebruikt. Kan een kind een gespeelde situatie herkennen en beschrijven wat er gebeurt? En weet het kind wat er bedoeld wordt wanneer ik zeg dat er eerlijk gedeeld moet worden?

Bij handelingsniveau 2 wordt het kind gevraagd om vanaf een foto te vertellen wat er gebeurt. Herkent het kind de werkelijkheid? En kan de leerlingen bijvoorbeeld een opgave oplossen door een tekening te maken? Bijvoorbeeld bij het verdelen van geld, of appels.

Als een kind handelingsniveau 3 beheerst, dan kan het de werkelijkheid weergeven in een schema of een model. Of juist een schema of model vertalen naar de werkelijkheid. Verder speelt bij dit handelingsniveau de vraag of een kind in staat is om een opgave aan de hand van een model op te lossen, of dat het kind eerst terug moet redeneren naar handelingsniveau 2 of 1.

Bij het *abstracte* en *formele* handelingsniveau is het de vraag of de leerling in staat is om, zonder gebruik te maken van de niveaus 3, 2 en 1, de passende redenering te gebruiken of de juiste procedure voor het berekenen te volgen.

Bij het observeren van een kind via dit model moet wel een duidelijke noot geplaatst worden: Het materiaal dat voorhanden is, moet de leerling faciliteren op een passend niveau te handelen. Daarmee is een kritische succesfactor voor observatie genoemd. Niet alles wat een leerling laat zien, zegt iets over zijn vaardigheden. De leerling die ogenschijnlijk alles uit het hoofd doet en dus ogenschijnlijk handelingsniveau 4 bereikt heeft, kan op allerlei (niet of nauwelijks waarneembare) manieren toch op lagere niveaus bezig zijn. De omstandigheden, zoals het beschikbare materiaal en de acceptatie in de groep, moeten het een leerling mogelijk maken het bij hem passende niveau te laten zien. (Van Groenestijn, e.a. 2011, p. 138)

Het observeren via het handelingsmodel is dus niet zo eenvoudig als het wellicht lijkt. Het is voor de betreffende leerkracht nodig om beelden te hebben van het handelen van leerlingen op de verschillende niveaus. In werkelijkheid is er een degelijke voorkennis en oefening nodig om te observeren volgens dit model. En de leerkracht moet verder een lesaanbod kunnen creëren waarbij de leerlingen op verschillende niveaus kunnen handelen.

Het voordeel dat een leerkracht uit deze observatie kan halen, is dat hij zijn lesaanbod kan gaan baseren op de interpretaties van de observaties. Hierdoor is het voor de leerkracht mogelijk om aan te sluiten bij de onderwijsbehoefte van het kind. Hierbij start de leerkracht op het niveau waarvan hij zeker weet dat het kind dit beheerst. En vervolgens gaat hij het kind stimuleren om op een hoger handelingsniveau te komen door de uitwerking van de opdracht te koppelen aan het daarop aansluitende hogere handelingsniveau.

Mijn persoonlijke ervaringen zijn dat er weinig gelet wordt op de handelingsniveaus van de leerlingen, maar dat er vooral gekeken wordt naar het feit of het kind in staat is om het goede antwoord te produceren. Hierbij wordt het proces vergeten.

Een noot die hier bij geplaatst moet worden is dat het drieslagmodel alleen opgaat bij realistisch rekenonderwijs. Bij traditioneel rekenonderwijs is er voor elk type rekenbewerking één beproefd, eenvoudig en altijd werkend rekenrecept. (Craats, 2007) Er is dus maar één uitvoering mogelijk per bewerking en er wordt geen gebruik gemaakt van verschillende oplossingsstrategieën. En verder wordt er bij het traditionele rekenen weinig met contexten gewerkt, in tegenstelling tot het realistisch rekenen.

6. Didactische aanpak

6.1 Inleiding

Nu blijft bij mij alleen de vraag over hoe leerkrachten hun leerlingen kunnen volgen op een manier die èn voor de leerlingen èn voor de leerkracht het beste resultaat opleveren. Allereerst ga ik hiervoor gebruik maken van het competentieprofiel dat is opgesteld voor leerkrachten. Deze zogenaamde sbl-competenties (www.onderwijSCOöperatie.nl) beschrijven verschillende facetten van wat een leerkracht moeten kunnen en weten op dat betreffende gebied. Dit gehele competentieprofiel heb ik opgenomen in Bijlage 1. Ik zal echter de focus leggen op de 3^e en 4^e competentie, namelijk het vakinhoudelijk en didactisch competent en het organisatorisch competent.

6.2 Vakinhoudelijk en didactisch competent (www.onderwijSCOöperatie.nl)

In deze competentie draait het er voornamelijk om, dat de leerkracht in staat is om leerinhouden en zijn doen en laten af te stemmen op de leerlingen. Verder motiveert hij de leerlingen, daagt hen uit en helpt hen met het met succes afronden van hun leertaken. En als laatste leert hij de leerlingen leren, zowel van, als met elkaar. Hiermee wordt de zelfstandigheid bevorderd. Hierbij wordt een lijst gegeven met een aantal zaken die de leerkracht moet doen en ook een lijst met een aantal zaken die de leerkracht moet kunnen. Ik zal hier de punten opnemen, die betrekking hebben op evalueren en toetsen.

Volgens de sbl-competenties moet een leerkracht primair onderwijs de onderstaande punten met betrekking tot toetsing en evaluatie doen en weten (www.onderwijSCOöperatie.nl):

Doen:

- Hij vormt zich een goed beeld van de mate waarin de kinderen de leerinhoud beheersen en van de manier waarop ze hun werk aanpakken.
- Hij evalueert de activiteiten en de effecten ervan en stelt deze (speel- en) leeractiviteiten zo nodig bij, voor de hele groep maar ook voor individuele kinderen.
- Hij signaleert leerproblemen en –belemmeringen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.

Weten:

- Hij beheerst de leerinhouden van de vak- en vormingsgebieden, zoals beschreven in de kerndoelen voor het primair onderwijs.
- Hij kent het belang van die leerinhouden voor het dagelijks leven van basisschoolkinderen en hij weet hoe zij die leerinhouden gebruiken.
- Hij is vertrouwd met de opbouw van de leerinhouden in leerlijnen en met de samenhang daartussen.
- Hij heeft kennis van (onderzoeksmatig) ontwerpen van onderwijs, didactieken en didactische leermiddelen, waaronder ict.
- Hij is bekend met verschillende leer- en onderwijstheorieën en onderwijsarrangementen voor het jonge en oudere kind en hij weet hoe hij die in praktijk kan brengen.
- Hij is vertrouwd met hoe kinderen leren, wat hun leerbehoeften zijn, hoe hun ontwikkeling verloopt, welke problemen zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij daar mee om kan gaan.

- Hij heeft kennis van de invloed van taalbeheersing en taalverwerving op het leren en hij weet hoe hij daar in zijn praktijk rekening mee moet houden.
- Hij heeft een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen.
- Hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij het jonge en oudere kind en van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen.

Bij het kopje 'weten' heb ik niets kunnen filteren. Het is de complete lijst zoals deze te vinden is in de sbl-competentie. Naar mijn mening is het namelijk belangrijk om al deze kennis te hebben om een kind goed te kunnen evalueren en toetsen (en beoordelen).

De stichting achter de sbl-competenties is inmiddels overgegaan in de Onderwijs Coöperatie. Deze hebben de competenties opnieuw vorm gegeven. Aan de competenties zelf is niets veranderd, er is alleen een aantal indicatoren toegevoegd. Deze wil ik ook opnemen in dit document, zodat een leerkracht na kan gaan hij om hij competent is of niet.

Indicatoren bij het vakinhoudelijk en didactisch competent (www.onderwijscooperatie.nl):

- | | |
|---|---|
| <p>► De leraar kan de opdrachten, oefeningen en toetsen waar de kinderen mee te maken krijgen, zelf foutloos maken en duidelijk demonstreren of uitleggen.</p> | <p>► Hij kan van elk kind in zijn groep beschrijven hoe het zich ontwikkelt op cognitief gebied en hoe hij die ontwikkeling probeert te bevorderen. Hij signaleert onmiddellijk als er leerproblemen zijn, hij kan beoordelen of en hoe hij die problemen zelf kan aanpakken en weet waar hij eventueel hulp kan vinden in en buiten de school.</p> |
| <p>► Hij legt duidelijk uit aan de kinderen welke leerdoelen hij met welke leeractiviteiten nastreeft.</p> | <p>► Hij kan zijn vakinhoudelijk en didactische opvattingen verantwoorden en ook hoe hij de groep of individuele kinderen aangepakt heeft. Daarbij maakt hij gebruik van relevante en actuele theoretische en methodische inzichten.</p> |
| <p>► Hij kiest gevarieerde, op de kinderen afgestemde speel- en leertaken, gebruik makend van moderne middelen, waaronder ict. Hij biedt ruimte voor verschillende manieren van werken.</p> | |
| <p>► Hij geeft opbouwend commentaar op het werk van zijn kinderen en op de manier waarop ze werken. Hij doet op basis van evaluatie en toetsing betrouwbare uitspraken over hun kennis en de vaardigheid.</p> | |

6.3 Organisatorisch competent

Bij deze competentie gaat het vooral om het vormgeven van alle aspecten van het klassenmanagement. Een leerkracht die dit competent beheerst, die zorgt ervoor dat er een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in zijn klas en lessen is. De kinderen weten door deze leerkracht waar ze aan toe zijn en welke ruimte er is voor eigen initiatief en daarbij weten ze wat ze moeten doen, op welke manier en met welk doel. Ook voor zichzelf en collega's zorgt dit voor een overzichtelijk, ordelijke en taakgerichte sfeer.

Volgens de sbl-competenties moet een leerkracht primair onderwijs de onderstaande punten met betrekking tot toetsing en evaluatie doen en weten.

Doen:

- Hij hanteert op een consequente manier concrete, functionele en door de kinderen gedragen procedures en afspraken
- Hij gebruikt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen
- Hij houdt een planning aan die bij de kinderen bekend is en gaat adequaat om met tijd

Weten:

- Hij is bekend met die aspecten van klassenmanagement die voor zijn onderwijs relevant zijn.

Indicatoren bij het organisatorisch competent zijn (www.onderwijscooperatie.nl):

- | | |
|--|--|
| ▶ Hij hanteert op een consequente manier concrete, functionele en door de kinderen gedragen procedures en afspraken. | ▶ Hij houdt een heldere planning aan die hij ook met de kinderen bespreekt. Hij gaat adequaat om met tijd. In onverwachte situaties improviseert hij op een professionele manier en stelt daarbij duidelijke prioriteiten. |
| ▶ Hij gebruikt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen. | |
| | ▶ Hij kan zijn opvatting en zijn aanpak van klassenmanagement verantwoorden. |

6.4 Competenties vanuit rekenpilots en rekenverbetertrajecten

De Rekenpilots of Rekenverbetertrajecten zijn de uitvoering van een onderdeel van de Kwaliteitsagenda po. Deze agenda presenteerde het Ministerie van OCW op 28 november 2007 aan de Tweede Kamer. Aan de rekenverbetertrajecten nemen 375 basisscholen (147 rekenzwakke basisscholen) deel en 45 scholen voor so en sbo.

Vanuit deze Rekenpilots of Rekenverbetertrajecten ga ik verschillende competenties halen die belangrijk zijn voor het toetsen en evalueren in het rekenonderwijs. Dit is mogelijk doordat een deel van deze scholen rekenzwakke scholen zijn die deelnemen aan dit traject. Deze scholen zijn er heel bewust mee bezig om hun rekenonderwijs te verbeteren. Tijdens de trajecten die deze scholen doorlopen, komen er veel verschillende ontwikkelingen aan de orde. Deze ontwikkelingen zijn interessant om te bestuderen aangezien hier veel van te leren is. In dit stuk wil ik dus ingaan op de succesverhalen van andere scholen en inzoomen op de interventies die zijn toegepast.

Allereerst begin ik met een presentatie van Gelderblom (Gelderblom, 2008) (projectleider van rekenverbetertrajecten) waarin hij al een belangrijk deel van de basis over de verbetering van het rekenonderwijs vertelt. Ook staat hij stil bij de oorzaak van het ontstaan van rekenzwakke en rekensterke scholen.

Gelderblom begint eerst met het nut van de rekenpilots. Deze zijn er namelijk op gericht om de rekenprestaties van de leerlingen meetbaar te verbeteren en verder zijn deze pilots erop gericht om scholen te leren om hun aanpak 'evidence based' te laten zijn. Een nieuwe aanpak hoeft namelijk niet altijd beter te zijn. Scholen moeten meer gebruik maken van meer op bewijs gebaseerd onderwijs. Evidence based aanpakken is te verbeteren door informatie meer met elkaar uit te wisselen. Scholen moeten van elkaar leren en daar ook op gericht zijn. Om deze reden werken scholen in groepen samen aan een pilot, waarbij rekenzwakke en rekensterke scholen gemixt worden.

De rekenpilots hebben enkele uitgangspunten die de basis vormen voor de pilots, namelijk:

- Kennis delen
- Leren van elkaar
- Evidence based aanpakken
- Inzet op leerkracht, schoolleider, bestuurder
- Integrale aanpak

Wanneer kennis met elkaar gedeeld wordt en ook gearchiveerd wordt en voor iedereen bereikbaar is, dan is het mogelijk om van elkaar te leren en aan te pakken met op bewijs gebaseerd onderwijs. Vervolgens is het aan de leerkracht, schoolleider en bestuurder om dit in de praktijk toe passen, wat uiteindelijk leidt tot de integrale aanpak.

Gelderblom staat ook stil bij het verschil tussen rekensterke en rekenzwakke scholen. Hij noemt een aantal belangrijke punten die er voor kunnen zorgen dat een school rekensterk wordt. Juist door het ontbreken van deze punten zal een school zwakker worden.

Rekensterke scholen:

- Steken meer energie in het verbeteren van de kwaliteit
- Bieden de leerstof voor alle leerlingen aan
- Taakgerichte werksfeer
- Leerkrachten leggen goed uit
- Leerlingen zijn actief betrokken bij de lesinhoud
- Zorg wordt planmatig uitgevoerd en geëvalueerd
- Besteden in alle leerjaren meer tijd aan rekenen

Een belangrijk punt wat Gelderblom in zijn presentatie noemt is het functioneren van het team. Scholen met goede en scholen met slechte resultaten verschillen vooral van elkaar in de wijze waarop het team functioneert (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Een ander artikel wat ik tegenkwam doelde vooral op de schoolbrede aanpak van een bepaalde manier van lesgeven. Als er de leerlingen bij wijze van spreken in groep 5 een enthousiaste en gedreven leerkracht hebben, dan is zijn inspanning ongeveer voor niets geweest wanneer de leerkracht in groep 6 op een totaal tegengestelde manier te werk gaat.

Uiteindelijk doet Gelderblom nog enkele ontdekkingen uit de doeken:

- Een goed begin is het halve werk.
- Oefening baart kunst.
- Vroegtijdige signalering en tijdige hulp
- Zwakke rekenaars zijn gebaat bij een gestructureerde aanpak

- Er is een verband tussen de hoeveelheid rekentijd en de opbrengst van een school
- Er is verband tussen de rekenopbrengst van een school en het functioneren van de schoolleiding.

Dit zijn al enkele competenties waar een leerkracht, schoolleider of schoolbestuur aan kan werken, hoewel ze niet zozeer op toetsing en evaluatie gericht zijn, zijn ze belangrijk voor de professionalisering van een school en van de leerkracht. Dit zal altijd ook een positief effect hebben op de manier van toetsen, evalueren en leerling volgen. Wanneer alle ervaringen op alle gebieden met andere scholen worden besproken en gedeeld zal ook op het gebied van toetsing, evaluatie en leerling volgen veel te leren zijn.

Meer tijd indelen voor rekenonderwijs. Dit is een interventie die bij verschillende scholen voor een positief resultaat heeft gezorgd. (Projectbureau kwaliteit, 2010, www.rekenpilots.nl) Verschillende succesverhalen laten duidelijk naar voren komen dat er vaak te weinig tijd wordt besteed aan rekenonderwijs en dus is het inplannen van meer tijd voor rekenen een logische interventie.

6.5 Competenties specifiek gericht op toetsing

Het is niet eenvoudig om een heel duidelijk beeld neer te zetten van wat een school zou moeten doen om een perfect toetsklimaat te ontwerpen. Om daarbij nog maar niet te spreken over het evalueren en volgen van leerlingen. Ik zal proberen om een aantal concrete voorbeelden van scholen weer te geven die hun manier van toetsen met goed gevolg hebben aangepakt.

6.5.1 Trendanalyse en schoolzelfevaluatie (www.ocghadvies.nl)

Een schoolzelfevaluatie is als het ware een reactie op de trendanalyse. Bij een trendanalyse wordt er periodiek een analyse uitgevoerd waarbij de verzamelde informatie in dit geval wordt opgeslagen in het leerlingvolgsysteem. Ik zeg met nadruk 'in dit geval', omdat deze manier van werken op tal van verschillende situaties is toe te passen. Deze trendanalyse kan vorm gegeven worden door een toets, observatie of misschien een gesprek met een kind. Deze informatie is allemaal te verwerken in het leerlingvolgsysteem. Maar dan..? Dan is het vervolgens mogelijk om weinig tot niets meer met deze cijfers te doen. Door sommigen zullen ze slechts gebruikt worden om een rapportcijfer mee op te stellen. Er is echter nog veel meer mogelijk met de data die is ontstaan vanuit de trendanalyse. Een mogelijkheid is de schoolzelfevaluatie. Hierbij wordt de data vanuit de leerlingvolgsystemen geëvalueerd en de school stelt zichzelf de vraag of de resultaten op gewenste hoogte liggen. Deze evaluatie vindt plaats op school- en groepsniveau. Daarbij wordt er op schoolniveau vooral gekeken naar de eindopbrengsten om te kijken of deze op het gewenste niveau liggen. Verder wordt er ook gekeken naar de tussenopbrengsten om na te gaan of de kwaliteit van het onderwijs per leerjaar stabiel blijft of zich naar het gewenste niveau ontwikkelt.

Op groepsniveau wordt er gekeken naar de verhouding tussen de ontwikkeling van tussenopbrengsten en hun eindopbrengsten en de ontwikkeling van de groepen 8 van vorige jaren en de huidige groep 8. Zit er een opgaande trend in de leerresultaten?

Op dit onderwerp ga ik uitgebreider in, in de paragrafen 6.6 en 6.7. Hier gaat het over opbrengstgericht werken en handelingsgericht werken.

6.5.2 Leren van en met elkaar (www.rekenpilots.nl)

Het leren van elkaar heb ik al eerder genoemd, maar blijft een belangrijk punt, ook op het gebied van toetsing en het volgen van leerlingen. Ik zal het daarom ook verder uitwerken. Het leren van elkaar heb ik genoemd in de context van het uitwisselen van informatie tussen verschillende scholen. Dit is een goede manier om van elkaar te leren. Echter binnen een school blijft ook veel informatie ongedeeld. Leerkrachten kunnen veel van elkaar leren en moeten samen binnen de school echt een leercultuur ontwikkelen. De leerkrachten moet niet meer alleen een visie dragen die alleen hun eigen groep betreft. Er moet meer vanuit het team gedacht worden, zodat er in het onderwijs een meer doorgaande lijn plaats zal vinden. Een mooi voorbeeld hierbij is het gebruik van een vaste rekentaal, die iedere leerkracht hanteert. Er ontstaat namelijk onnodige verwarring wanneer de leerkracht van groep drie het woord 'erbij' gebruikt voor sommen en de leerkrachten van groep vier en vijf gebruiken de woorden 'en' en 'plus'. Wanneer een vast jargon wordt gehanteerd, gaat er weinig kostbare tijd verloren aan het uitleggen van termen.

Het team moet hiervoor eerst samen om tafel om met elkaar duidelijke afspraken te maken en doelen te formuleren. Het is namelijk belangrijk dat iedereen binnen de school de visie van de school deelt en uitdraagt, zowel directie, schoolleiding als het team.

6.5.3 Doelen stellen

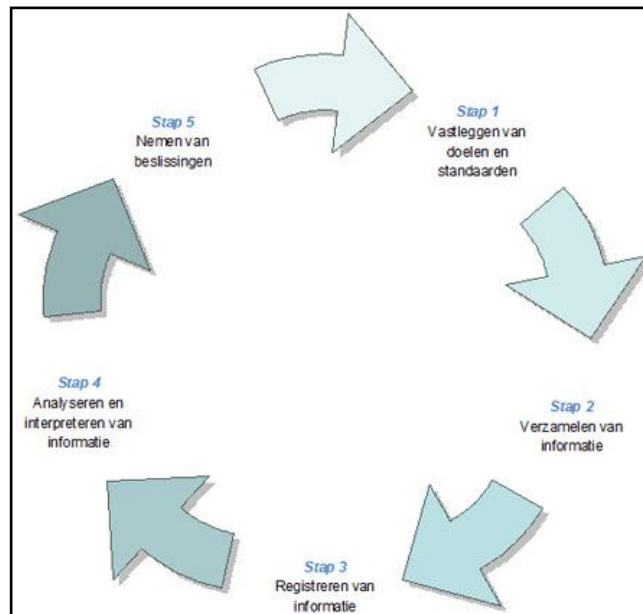
Het benoemen en evalueren van zeer concrete doelen is een heel belangrijk onderdeel van toetsing. Wanneer ik aan het begin niet weet wat ik aan het eind wil bereiken weet ik ook niet of een toets nu wel of niet goed gemaakt is. Het niveau van een toets kan namelijk ook ruim boven het gewenste niveau liggen en *relatief* dus erg goed gemaakt zijn, maar *absoluut* gezien zijn de resultaten van de toets erg slecht. Doelen stellen is dus nodig en achteraf moet expliciet benoemd worden of de verschillende doelen zijn gehaald.

6.5.4 Relativerend vermogen (www.rekenpilots.nl)

Het is een valkuil om bij een goed resultaat achterover te leunen en blij te zijn met het resultaat. Dit veroorzaakt echter een verslappende houding, terwijl de oorzaak van de goede resultaten ook gewoon bij de leerlingen kan liggen. Wie weet is dit een heel sterke groep en is een volgende groep veel zwakker. Een leerkracht moet altijd op scherp blijven en zich afvragen of de resultaten *nóg* beter kunnen en op welke manier dit te realiseren zou zijn.

6.6 Opbrengstgericht werken

Opbrengstgericht werken is een belangrijk onderdeel wanneer het gaat om toetsen. Bij toetsen is het namelijk de bedoeling dat de resultaten die behaald worden, zo hoog mogelijk zullen zijn. Daarvoor is het belangrijk om gericht te zijn op deze opbrengst. Het opbrengstgericht werken gaat volgens een cyclus. Deze spreekt redelijk voor zich, maar ik zal het inzichtelijker maken door de afbeelding toe te voegen.



Figuur 4: Evaluatie cyclus Opbrengstgericht Werken (www.slo.nl)

Voor opbrengstgericht werken is het belangrijk dat alle stappen doorlopen worden: het vastleggen van doelen en standaarden, het verzamelen van gegevens, het registreren ervan, het interpreteren en het nemen van beslissingen (zie figuur 4). Onderzoeksmatig werken en het daadwerkelijk benutten van data voor de schoolontwikkeling betekent dat alle stappen van de cyclus doorlopen moeten worden, op alle niveaus (leerling-, groeps-, school- en bovenscholniveau) (Penta Nova, www.pentanova.nl).

Bij het opbrengstgericht werken is het vooral de bedoeling om meer systematisch gebruik te gaan maken van verworven data, zoals toets gegevens, maar ook gegevens vanuit observaties, evaluaties en gesprekken met kind, ouders of collega's. Doordat de leerkracht systematisch gebruik van data zal gaan maken, zorgt dit ook voor de nodige zelfreflectie. Hierbij ontwikkelt de leerkracht ook zichzelf en tevens zorgt hij voor betere leerresultaten.

Het resultaat wat een school uiteindelijk met toetsen wil behalen, is dat de leerlingen zo goed mogelijk presteren. Het resultaat moet zo hoog mogelijk zijn, waaraan de leerkracht vervolgens de conclusie kan binden of een leerling de lesstof op de goede manier tot zich heeft genomen. Echter gaat het bij het opbrengstgericht werken niet slechts om verkregen data vanuit toetsen. Robert Marzano heeft namelijk 35 jaar onderzoek gedaan en een lijst met elf factoren opgesteld, waarvan bewezen is dat deze factoren een grote invloed hebben op de leerprestaties van de leerlingen. Hij onderscheidt daarbij factoren op leerling-, school- en leerkrachtniveau, waarbij de factoren op leerkrachtniveau de belangrijkste zijn. Het gaat dan om: Didactische aanpak, Pedagogisch handelen & klassenmanagement en Sturing & herontwerpen programma (Meijer, 2009). Ook de andere factoren zijn goed om te noemen. Marzano heeft namelijk met zijn team bewezen dat deze factoren invloed hebben op de leerprestaties van de leerlingen. Op leerlingniveau gaat het namelijk om: Thuissituatie, achtergrondkennis en motivatie. Op schoolniveau gaat het om: Haalbaar en gedegen programma, Uitdagende doelen & effectieve feedback, Betrokkenheid van ouders en gemeenschap, Veilige & ordelijke omgeving en Collegialiteit & professionaliteit. (www.watwerktopschool.nl)

6.6.1 Starten met opbrengstgericht rekenonderwijs a.d.h.v. kwaliteitskaart

Voor het starten met opbrengstgericht rekenonderwijs is een kwaliteitskaart opgezet. Hieronder zal ik de verschillende tips uitwerken die daarin naar voren komen (www.rekenpilots.nl).

- *Tip 1: Ken de doelen voor je groep: werk doelgericht.*
Vaardigheden volgen elkaar op, daarvoor is het belangrijk om de tussendoelen helder te hebben en houden.
- *Tip 2: Richt je op de factoren binnen de onderwijsleersituatie die je kunt beïnvloeden.*
Als leerkracht heb je het meeste invloed op je eigen handelen. Pak dit in de eerste plaats aan. Leerling- of achtergrondkenmerken zijn factoren waar je weinig invloed op hebt.
- *Tip 3: Benut meerdere bronnen.*
In de eerste plaats moet je naar de leerlingen kijken en bijvoorbeeld gesprekje voeren, maar daarnaast moet je ook gebruik maken van toetsgegevens. Zowel methodegebonden toetsen als de resultaten van bijvoorbeeld de CITO.
- *Tip 4: Bedenk goed wat voor informatie een toets geeft.*
Hierbij wordt bedoeld op het verschil in informatie tussen een methodegebonden toets en een niet methodegebonden toets. De methode gebonden toets geeft de beheersing van de verworven leerstof weer die de afgelopen periode aan de orde is geweest. Terwijl bijvoorbeeld een CITO-toets weergeeft in welke mate de leerlingen de verworven rekenkennis ook kunnen toepassen in andere rekensituaties. Het vergelijken van deze informatie is belangrijk voor de aanpak in een volgende periode.
- *Tip 5: Analyseer de leerontwikkeling van je groep.*
Er moet niet alleen naar de toetsresultaten van de groep op één moment gekeken worden. Eerst moet er gekeken worden naar de toetsresultaten in verhouding met eerdere toetsmomenten van dezelfde groep. En vervolgens is het ook handig om de leerontwikkeling van de groep naast de ontwikkeling van andere groepen te leggen.
- *Tip 6: Bespreek regelmatig toetsresultaten met collega's.*
Leerresultaten mogen gezien worden als de gezamenlijke verantwoordelijkheid van het team. Bespreek met elkaar wat de gevolgen van deze leerresultaten zijn voor het rekenonderwijs in de komende periode.
- *Tip 7: Stel jezelf naar aanleiding van de opbrengsten van uw rekenonderwijs vragen.*
Hoe richt je het basisaanbod in voor de komende periode?
Met welke onderdelen hebben veel leerlingen moeite?
Wat betekent dit voor de groepsinstructie voor de komende periode? Enz.
Op basis van de antwoorden op de vragen moet een groepsplan gemaakt worden waarin rekening gehouden dient te worden met de verschillende onderwijsbehoeftes van leerlingen.

6.7 Handelingsgericht werken

Het handelingsgericht werken (HGW) vloeit onder andere voort uit het opbrengstgericht werken. Handelingsgericht werken is er namelijk op gericht om het onderwijsaanbod af te stemmen op de basisbehoeften en onderwijsbehoeften van ieder kind. In veel gevallen wordt dit handelingsgericht werken deels al toegepast wanneer er problemen optreden. In zo'n situatie treed er een probleem op, iets gaat niet goed, of iets gaat niet zoals de leerkracht dat wil. De vraag die daarbij gesteld wordt is: Hoe komt dat en hoe kan ik dat aanpakken? Echt handelingsgericht werken houdt echter meer in.

6.7.1 Uitgangspunten HGW

Het handelingsgericht werken kent 6 uitgangspunten (Pameijer en Van Beukering, 2006):

1. Onderwijsbehoeften van het kind staan centraal.

Kinderen verschillen van elkaar en ieder kind heeft dus een andere onderwijsbehoefte. En de vraag die bij ieder kind centraal komt te staan is: *Wat heeft dit kind van deze ouders, in deze groep, bij deze leraar op deze school voor de komende periode nodig?* Om deze vraag te beantwoorden is het van groot belang om alle verkregen gegevens vanuit observaties, gesprekken, toetsen en analyse van het schiftelijk werk van de leerling om te zetten in onderwijsbehoeften. Hierbij wordt aangegeven welke onderwijsbehoeften voor de hele groep van toepassing zijn en welke specifieke onderwijsbehoeften er zijn voor subgroepen en voor individuele leerlingen.

Een aantal vragen kan de leerkracht zichzelf hierbij stellen die hem op weg helpen om de onderwijsbehoeften te formuleren:

Deze leerling (groep/subgroep) heeft:

- Instructie nodig die ...
 - Opdrachten of materiaal nodig die ...
 - Leeractiviteiten nodig die ...
 - Feedback nodig die ...
 - Groepsleden nodig die ...
 - Een leerkracht nodig die ...
- ... om het gestelde doel te behalen.

2. De werkwijze is systematisch en transparant.

Het is belangrijk voor het HGW dat er planmatig gehandeld wordt en dat er een stap-voor-stap-werkwijze wordt doorlopen. Daarnaast is het van belang dat dit transparant gebeurt. Daarom moeten hiervoor formulieren en checklists gebruikt worden als leidraad en geheugensteun. De formulieren moeten daarbij niet het doel op zich gaan vormen, maar een nuttig hulpmiddel om systematisch te werk te kunnen gaan.

3. De werkwijze is doelgericht.

Doelgericht werken spreekt in wezen voor zich: Waar willen we naar toe, wat is ons doel en wat hebben we nodig om dat te bereiken? Daarbij moet alleen informatie verzameld worden die naar dat doel toe leidt. Dus niet onnodig testen en toetsen afnemen om vervolgens veel irrelevante informatie te kunnen verzamelen. Het doel van dit doelgerichte werken is dus vooral het zoeken naar oplossingen. Niet alleen het inzicht krijgen in de problemen, maar vooral uitzicht krijgen; Hoe gaan we dit probleem aanpakken?

Vooraf in het handelen van de intern begeleider (IB-er) komt dit doelgerichte werken naar voren. Vanaf het begin af aan bepaalt de IB-er: Waar wil ik naartoe met deze leerling, deze leerkracht en deze ouders. Hierover communiceert de IB-er dan ook duidelijk met de ouders (transparant).

Het doel daarbij is om altijd samen tot een aanpak te komen waar iedereen achter staat.

4. Er wordt gewerkt vanuit een transactioneel referentiekader.

Dat kinderen ontwikkelen is duidelijk, maar dat dit in een groter geheel gebeurt, wordt vaak uit het oog verloren. Kinderen ontwikkelen namelijk in een context: De onderwijsleersituatie op school, de opvoedingssituatie thuis en in hun vrije tijd. Er is altijd interactie met de omgeving, zowel in de vrije tijd, als thuis of op school. En omdat het kind en de omgeving elkaar wederzijds beïnvloeden, wordt er gesproken van transacties en transactioneel denken.

Alle verschillende situaties kunnen meewerken aan een mogelijk leerprobleem van de leerling. Of juist aan de oplossing hiervan. En daarbij dient een IB ook nog rekening dat een leerling binnen een klas weer anders handelt dan wanneer deze met de IB in gesprek is. Een belangrijk element bij dit transactioneel denken is het zo veel mogelijk betrekken van de leerlingen zelf. Hierdoor krijgen ze grip op hun leerproces, werkhouding en gedrag. Kinderen moeten actief betrokken worden bij de situatie en helpen met het formuleren van doelen en zoeken naar oplossingen.

5. Leraren, IB'ers, ouders, kind en externe diagnostici werken constructief samen.

De samenwerking tussen de verschillende betrokken partijen is belangrijk om goed handelingsgericht te werk te kunnen gaan. Het belangrijkste middel voor deze samenwerking is de duidelijke communicatie en de transparantie in het handelen. Daardoor weten alle partijen wat ze aan elkaar hebben. Ook de leerling zelf is hier van groot belang. Vaak wordt er over en tegen leerlingen gepraat en maar weinig met de leerling. Voor het handelingsgericht samenwerken neemt de IB het standpunt in dat de leerkracht de onderwijsprofessional is omdat deze de leerling het beste kent met zijn sterke of minder sterke kanten. De leerkracht ziet de leerling namelijk ook ontwikkelen in veel verschillende situaties. Daarbij ziet de IB de ouders als ervaringsdeskundigen omdat zij het kind door en door kennen, het langst en eveneens in veel verschillende situaties hun kind hebben meegemaakt.

6. Positieve aspecten van leerling, leerkracht, IB en ouders zijn van groot belang.

Positieve kenmerken van de verschillende partijen kunnen elkaar helpen om te zoeken naar een passende oplossing van een probleem. Het helpt vaak bijvoorbeeld wanneer specifieke interesses of vaardigheden van een kind benut worden bij het maken van een plan van aanpak. Het op zoek gaan naar en benoemen van de positieve aspecten komen de sfeer in een gesprek ten goede.

In Tabel 2 (Pameijer e.a. 2006, pp. 168-169) zijn verschillende implicaties opgenomen. Deze implicaties kunnen gebruikt worden wanneer een school besluit om meer handelingsgericht te gaan werken. Het invoeren van HGW betekent meestal dat de huidige werkwijze verandert moet worden. Dat zal niet in een keer gebeuren, maar stapsgewijs. In de eerste plaats moet er gekeken worden naar welke handelingsgerichte en goede werkwijzen de school al hanteert en deze zullen zeker behouden moeten worden. Daarnaast moet er gekeken worden naar welke werkwijzen nog niet zijn toegepast, maar die wel wenselijk zijn. Deze gewenste werkwijzen moeten geleidelijk aan ingevoerd worden en vooral ook haalbaar gemaakt worden. Als laatste stap moeten de werkwijzen natuurlijk uitgetoetst, geëvalueerd en bijgesteld worden. Belangrijk aan deze laatste stap is dat die gezamenlijk uitgevoerd wordt.

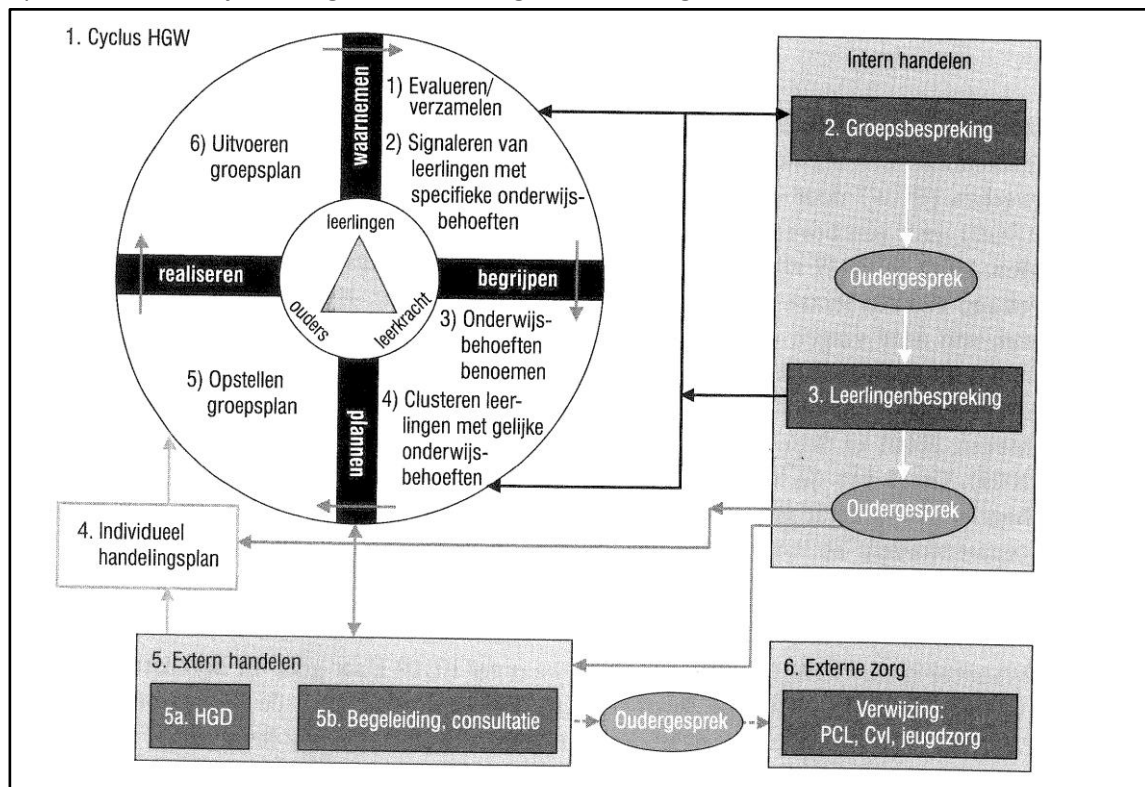
Uitgangspunten per niveau	Zorgstructuur	Leraar	IB
Onderwijsbehoeften	Onderwijsbehoeften staan in iedere stap van de zorgstructuur centraal. Zij sturen de visie op zorg.	De leraren denken meer in termen van wat een leerling nodig heeft dan in termen van wat er mis is, wat er mankeert.	De IB ondersteunt de leraar bij het formuleren van onderwijsbehoeften en bij het concretiseren van het gewenste onderwijsaanbod.
Systematiek en transparantie	Er zijn duidelijke stappen. De inhoud en volgorde van deze stappen zijn voor alle betrokkenen helder. Indien beschikbaar, past met effectief gebleken methoden en interventies toe.	De leraren volgen de stappen systematisch, hanteren deze als een leidraad en communiceren hierover open met elkaar, de IB en de ouders.	De IB werkt systematisch, ze volgt de vijf stappen van HGW en maakt haar werkwijze inzichtelijk voor leraar en ouders: 'zo werk ik graag, omdat...'
Doelgericht	Iedere stap heeft doelen die sturend zijn en aangeven of een volgende stap gezet moet worden. De zorgstructuur is gericht op preventie. Het doel is onderwijsleerproblemen zo vroeg mogelijk op te sporen en te verhelpen.	De leraren formuleren doelen voor de hele groep, één of meer subgroepen en één of meer individuele leerlingen: wat willen we bereiken wat het leerproces de werkhouding en het gedrag betreft?	De IB vraagt leraren, leerlingen en ouders naar hun doelen en perspectieven. Zij formuleert die ook voor haarzelf: wat wil ik met deze leraar, deze leerling en deze ouders bereiken?
Transactioneel	Interacties tussen leraar/leerling en leerling/medeleerlingen komen in iedere stap aan de orde. Ze zijn onderwerp van gesprek en observatie. Dat geldt ook voor de afstemming van het onderwijsaanbod op de behoeften van alle leerlingen.	De leraren denken na over hun bijdrage aan de oplossing van het probleem: wat kunnen wij doen om de leerachterstand van deze leerling zo snel mogelijk weg te werken? Wat heeft deze leerling nodig? Wat vraagt hij/zij van mij?	De IB bespreekt en/of observeert de interacties tussen leraar/leerling, leerling/medeleerling en eventueel ouders/kind: hoe is de afstemming tussen de onderwijsleer- en opvoedingssituatie en wat heeft deze leerling nodig?
Samenwerken	In alle stappen van de zorgstructuur werken IB, leraar, ouders en kind samen. Als er externe deskundigen bij betrokken zijn, dan werken ook zij intensief samen met school, ouders en kind.	De leraren werken samen met de ouders en kinderen. Zij betrekken hen in de analyse en de oplossing van een probleem. Zij vragen hun om tips en benutten deze waar mogelijk in hun aanpak.	De IB stimuleert de samenwerking tussen alle betrokkenen. Ze past principes van constructief communiceren toe. Ze beschouwt de leraar als onderwijsprofessional en de ouders als ervaringsdeskundigen. Zij bewaakt steeds de belangen van het kind.
Positieve aspecten	In alle stappen van de zorgstructuur is systematisch aandacht voor positieve aspecten van de leerling, leraar, groep, school en ouders. Deze worden opgeschreven en in het onderwijs benut.	De leraren verwoorden steeds wat positief of sterk is van een kind, zichzelf, de groep, de IB, de school en de ouders. En ze benutten deze positieve aspecten in hun aanpak; ze zien ze als kansen.	De IB zorgt ervoor dat er altijd aandacht is voor positieve aspecten van leerling, leraar, groep, school en ouders. Deze worden expliciet verwoord, opgeschreven en benut bij het maken van plannen en het zoeken naar oplossingen.

Tabel 2: Implicaties van de uitgangspunten van HGW voor de zorgstructuur, de leraren en de IB (Pameijer e.a. 2006, pp. 168-169)

6.7.2 HGW in de praktijk

De beschrijving van de bovenstaande uitgangspunten komen vooral neer op het aanpakken van problemen die zich voordoen. HGW is daarvoor een uitstekende methode die hier systematisch vorm aan geeft. Echter is het ook mogelijk om met HGW een leerling die al goed presteert, nóg beter te laten presteren. Door iedere leerling onder de loep te houden moet het mogelijk zijn om het beste in iedere leerling naar boven te halen.

Om het handelingsgericht werken systematisch in de praktijk te brengen is er een cyclus ontworpen met te doorlopen stappen. Hierdoor wordt geen stap vergeten en blijft de manier van handelen transparant en duidelijk. Het figuur hieronder geeft de 1-zorgroute weer:



Figuur 5: De 1-zorgroute (Pameijer, e.a. 2006, p. 30)

Deze route heeft 6 stappen (Pameijer, e.a. 2006):

1. Cyclus handelingsgericht werken door leerkracht
2. Groepsbespreking
3. Leerlingenbespreking
4. Individueel handelingsplan (IHP)
5. Extern handelen: Handelingsgerichte Diagnostiek, consultatie en/of begeleiding
6. Externe zorg: Verwijzing

De cyclus voor HGW doorloopt de leerkracht volgens Pameijer e.a. minimaal drie keer per jaar. Deze cyclus zelf kent net als de 1-zorgroute 6 stappen en deze zal ik iets uitgebreider uitwerken (Pameijer, e.a. 2006):

1. Evalueren van het vorige groepsplan en verzamelen van leerlingengegevens in een groepsoverzicht.
2. Signaleren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften
3. Benoemen van de onderwijsbehoeften van deze leerlingen.

Is er voldoende informatie om deze onderwijsbehoeften te benoemen?

- Zo ja, wat zijn de pedagogisch-didactische behoeften van de leerling?
 - Zo nee, welke informatie is nodig om deze behoeften vast te kunnen stellen? Op basis van een duidelijke vraag verzamelt de leraar, IB-er of RT-er deze informatie.
4. Groeperen van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften in een subgroep.
 - Welke leerlingen hebben vergelijkbare onderwijsbehoeften?
 - Hoe kunne we hen groeperen op een manier die enerzijds tegemoetkomt aan hun onderwijsbehoeften en anderzijds organisatorisch haalbaar is?
 5. Opstellen van een plan voor de hele groep en één of meer subgroepen.

Op basis van de doelen die de leraar wil bereiken en de onderwijsbehoeften van de leerlingen ontwerpt hij samen met de IB-er een onderwijsaanbod voor de hele groep in één of meer subgroepen. Het groepsplan beschrijft hoe de leraar de komende periode met verschillen in de groep om zal gaan.
 6. Uitvoeren van de plannen. De leraar voert de plannen uit en op basis van zijn dagelijkse observaties en reflecties past hij de plannen zo nodig aan, eventueel na overleg met de IB-er.

Elke cyclus wordt afgerond met een groepsbespreking waarin de groepsleraar en de IB de afgelopen periode evalueren en aandachtspunten voor de komende periode bespreken.

Het gebruik van deze cyclus voor het handelingsgericht werken is een goed middel om actief en effectief aan de slag te gaan met het volgen van leerlingen. Daarbij zal het een grote stap zijn om de beoogde resultaten daadwerkelijk te realiseren.

Uiteindelijk staat dus een onderwerp centraal en dat is het komen tot een groepsplan, of juist een individueel handelingsplan voor een leerling en het uitvoeren van dit betreffende plan. De leerkracht blijft constant op scherp staan door te bereiken doelen te hebben en deze vast te leggen in een plan voor een (sub)groep of een individu.

Ook voor het volgen van leerlingen en het toetsen is dit een ideale oplossing doordat er constant wordt gekeken naar de ontwikkeling van het kind of de groep. Daarbij worden doelen gesteld om de leerlingen op een hoger niveau te brengen.

7. Uitvoering praktijkonderzoek

7.1 Inleiding

Dit praktijkonderzoek berust op de volgende probleemstelling:

‘Welke visies op rekenonderwijs en de wijze van toetsing zijn er momenteel en welke visie huldigt het team van de hervormde basisschool De Zaaier en welke competenties zijn er nodig om les te kunnen geven vanuit een afgesproken visie of concept?’

Voor het uitvoeren van dit onderzoek is eerst uitvoerig theorieonderzoek gedaan naar de verschillende aspecten die deze probleemstelling inhoudt. Op deze manier is het mogelijk om een compleet onderzoek uit te voeren op De Zaaier.

In dit hoofdstuk zal eerst het plan van aanpak worden opgenomen en vervolgens zal dit plan in dit hoofdstuk uitgewerkt worden.

7.2 Plan van aanpak

Het praktijkdeel van dit onderzoek wordt begonnen met het voorbereiden en vervolgens afnemen van een interview met de directeur van hervormde basisschool De Zaaier. Dit interview wordt gebaseerd op de onderwerpen vanuit het theorieonderzoek. De directeur zal zijn persoonlijke visie verwoorden en tegelijk ook de hoofdlijnen van de school.

Vervolgens wordt er vanuit het theorieonderzoek een enquête opgezet die wordt afgenomen onder alle leerkrachten inclusief de directeur. Uit deze enquête zal blijken welke visie de school precies huldigt ten aanzien van rekenonderwijs en toetsing en welke competenties er voor nodig zijn om les te kunnen geven volgens deze visie.

Vanuit deze uitkomsten wordt er een conclusie gevormd en een aanbeveling voor De Zaaier geschreven.

7.3 Interview met de directeur

De voorbereiding voor het interview bestaat uit het bedenken van relevante vragen vanuit de theorie. Tijdens het interview is het belangrijk om de theorie helder te hebben om zo professioneel in te kunnen springen op aspecten die eventueel nog tijdens het gesprek aan bod komen.

Het volledig uitgewerkte interview is te vinden in bijlage 2.

7.4 Enquête

De enquête wordt aan alle teamleden van het team van hervormde basisschool De Zaaier gegeven met de vraag of zij deze in willen vullen. Onder ‘alle teamleden’ wordt verstaan: alle gediplomeerde leerkrachten inclusief de directeur. De uitkomst van de anonieme enquête zal een beeld van de visie van het team geven.

De enquête is te vinden in de derde bijlage van dit document. De ingevulde exemplaren zijn te vinden in bijlage 4. In deze enquête komen de volgende drie onderwerpen aan de orde namelijk: toetsing, rekenonderwijs en competenties. Bij ieder onderwerp wordt een aantal vragen gesteld of stellingen gedaan waarbij de leerkracht aangeeft in hoeverre hij of zij het er mee eens of oneens is.

7.5 Verwerking enquête

In totaal zijn er dertien enquêtes uitgedeeld, daarvan zijn er acht volledig ingevuld terug gekomen. Dat is een respons van 53,33%. Over de betrouwbaarheid is van de uitkomst van de enquête valt te discussiëren, maar het is onmogelijk geweest om voor een betere respons te zorgen.

De antwoorden van de enquête zijn verwerkt in de onderstaande tabel, waarbij de antwoorden van - tot ++ zijn beoordeeld op een schaal van 1 tot 5.

Naast de antwoorden die de leerkrachten op de vragen hebben gegeven zijn ook de gemiddelde uitkomsten berekend en daarbij de standaarddeviatie. Deze standaarddeviatie laat zien of de antwoorden erg van elkaar verschillen, of dat alle antwoorden juist erg dicht bij elkaar liggen. Hoe kleiner de standaarddeviatie, hoe dichter alle antwoorden bij elkaar liggen en andersom.

Bijvoorbeeld:

Gegeven cijfers								Gemiddelde		Standaarddeviatie
3	3	3	3	3	3	3	3	3		0
1	5	1	5	1	5	1	5	3		2,13809

Tabel 4: Voorbeeld standaarddeviatie

In de bovenstaande tabel is te zien dat beide gemiddelden op drie uitkomen, terwijl de standaarddeviaties erg van elkaar verschillen. Bij de verwerking van de resultaten van de enquête is ook gekeken naar deze standaarddeviatie om te kunnen constateren of de leerkrachten relatief op een lijn met elkaar liggen, gezien de vragen en de gegeven antwoorden. Wanneer de leerkrachten van De Zaaier op veel vragen dezelfde antwoorden hebben gegeven als hun leerkrachten, is het eenvoudig om te constateren dat ze een breed gedragen visie hebben.

Om een conclusie te kunnen trekken is het noodzakelijk om eerst de volgende vraag te beantwoorden, namelijk:

Vraag: Vanaf welke standaarddeviatie liggen de antwoorden te ver uit elkaar om te kunnen constateren dat de antwoorden van de leerkrachten op een lijn liggen?

Antwoord: Vanaf 0,811648. Dit getal is het gemiddelde van de standaarddeviaties. Dit gemiddelde is niet willekeurig gekozen als grens. Bij standaarddeviaties onder de 0,811648 worden niet meer dan drie opeenvolgende beoordelingen gebruikt. Bij de standaarddeviaties daarboven is dit wel het geval.

									Onder 0,811648	Boven 0,811648
Leerkrachten op nr. → Vraagnummer ↓	1	2	3	4	5	6	7	8	Gemiddelde	Standaarddeviatie
1	2	3	2	2	4	5	2	4	3	1,195229
2	4	5	3	4	4	3,5	3	3	3,6875	0,703943
3	3	2	2	3	2	2	2	3	2,375	0,517549
4	1	2	4	3	2	2	1	2	2,125	0,991031
5	2	1	4	2	2	2	4	2	2,375	1,06066
6	1	1	2	2	2	3	2	1	1,75	0,707107
7	3	4	4	4	4	5	5	4	4,125	0,64087
8	2	2	2	2	2	2	2	3	2,125	0,353553
9	4	1	4	2	2	3	2	3	2,625	1,06066
10	5	5	4	3	5	5	4	4	4,375	0,744024
11	3	4	4	4	4	5	4	5	4,125	0,64087
12	3	1	2	2	1	2	2	2	1,875	0,64087
13	5	5	5	4	5	5	4	4	4,625	0,517549
14	4	5	2	3	4	4	3	1	3,25	1,28174
15	4	4	4	4	4	4	4	3	3,875	0,353553
16	3	3	2	2	3	2	2	2	2,375	0,517549
17	1	4	3	3	2	2	1	3	2,375	1,06066
18	4	4	3	3	3	2	4	3	3,25	0,707107
19	4	5	3	4	4	4	4	2	3,75	0,886405
20	4	5	4	3	4	4	5	2	3,875	0,991031
21	4	5	4	3	4	4	4	2	3,75	0,886405
22	4	5	2	3	4	3	4	2	3,375	1,06066
23	5	5	4	4	5	5	4	4	4,5	0,534522
24	3	4	4	4	4	3,5	4	2	3,5625	0,728869
25	3	4	4	3	4	5	4	3	3,75	0,707107
26	4	5	4	4	4	5	4	3	4,125	0,64087
27	4	4	4	3	4	3	2	3	3,375	0,744024
28	5	2	2,5	3	5	1	2	2	2,8125	1,462324
29	2	5	4	3	2	5	4	3	3,5	1,195229
30	3	1	2	3	3	2	2	3	2,375	0,744024
31	5	5	4	4	4	5	4	3	4,25	0,707107
32	3	5	5	3	4	5	3	3	3,875	0,991031
33	2	5	4	3	3	4	X	2	3,285714	1,112697
34	3	4	4	3	3	4	X	2	3,285714	0,755929
35	3	3	4	3	4	2	2	3	3	0,755929
36	4	3	4	2	2	3,5	2	3	2,9375	0,863444
37	2	3	4	3	4	4	2	2	3	0,92582

38	4	4	4	3	3	4	4	3	3,625	0,517549
39	2	5	4	4	2	5	5	4	3,875	1,246423
40	1	5	2,5	3	2	4	4	3	3,0625	1,265969
41	4	2	3	2	2	4	2	2	2,625	0,916125
42	4	5	4	4	4	5	4	4	4,25	0,46291
43	4	4	4	4	4	4	5	3	4	0,534522
44	4	5	4	2	3	4	4	3	3,625	0,916125
45	4	5	4	4	4	4	4	3	4	0,534522
46	4	5	4	3	4	3	4	3	3,75	0,707107
47	2	2	4	4	3	5	3	3	3,25	1,035098
48	2	5	4	3	4	3	2	4	3,375	1,06066
49	4	5	4	4	4	5	4	4	4,25	0,46291
50	3	4	3	3	3	3	2	3	3	0,534522

Tabel 5: Uitwerking resultaten enquête

De enquête is verdeeld in drie onderwerpen, namelijk *Toetsing (Vraag 1-23)*, *Rekenonderwijs (24-30)* en *Competenties (31-50)*. Deze drie onderwerpen zijn de hoofdonderwerpen die uit het theorieonderzoek naar voren zijn gekomen. Doordat de gemiddelde standaarddeviatie als grens is genomen is het resultaat evenwichtig verdeeld met 22 vragen met verdeelde antwoorden en 28 vragen waarbij de antwoorden behoorlijk op een lijn liggen.

De uitwerking van deze enquête wordt per onderwerp gedaan. Bij deze onderwerpen wordt eerst gekeken naar de stellingen waarbij de antwoorden van de leerkrachten dicht bij elkaar liggen. Vervolgens wordt er gekeken naar de stellingen met uiteenlopende antwoorden. Na de interpretatie van de resultaten zullen er deelconclusies gevormd worden. Deze deelconclusies zullen aan de theorie gekoppeld zijn en tevens zullen enkele conclusies voorzien worden van een advies of opmerking.

7.5.1 Onderdeel toetsing

Over het onderwerp *toetsing* zijn 23 vragen gesteld. Het antwoord op dertien van deze vragen wordt door de leerkrachten van De Zaaier breed gedragen. De antwoorden van tien van deze vragen liggen erg uiteen. Allereerst zal worden gekeken naar de vragen waar de leerkrachten het samen over eens zijn.

Stellingen	Gem.	St.dev.
2. Het toetsen van emotionele, sociale, kunstzinnige en lichamelijke ontwikkeling is belangrijk.	3,6875	0,703943
3. Het toetsen van emotionele, sociale, kunstzinnige en lichamelijke ontwikkeling is minder belangrijk dan het toetsen van cognitie.	2,375	0,517549
6. Ik vind dat een kind pas een toets moet maken wanneer hij aangeeft er klaar voor te zijn.	1,75	0,707107
7. Ik vind het van belang dat de resultaten van een toets weergegeven wat een kind al wel kan.	4,125	0,64087

8. Door de inhoud van de methode en de leerlijnen kan ik een zorgleerling niet bieden wat het nodig heeft.	2,125	0,353553
10. Wanneer een kind gelukkig is, presteert hij optimaal.	4,375	0,744024
11. Wanneer een kind alleen maar moet presteren, krijgt hij frustratie op frustratie op frustratie en zakt hij uiteindelijk door het ijs.	4,125	0,64087
12. Onderlinge concurrentie door toetsresultaten onder leerlingen zorgt voor betere prestaties.	1,875	0,64087
De waarde van toetsing zit voor mij in:		
13. Het volgen van de persoonlijk ontwikkeling van een leerling.	4,625	0,517549
15. Het vaststellen van cognitief niveau.	3,875	0,353553
16. Stimulans voor kinderen tot het behalen van hoge resultaten.	2,375	0,517549
18. Vergelijken met landelijk gemiddelde.	3,25	0,707107
23. Beeldvorming van wat een kind nog niet goed beheerst.	4,5	0,534522

Tabel 6: Stellingen t.a.v. toetsing met breed gedragen antwoord

Vanuit de theorie in hoofdstuk 4 blijkt dat het grootste probleem in toetsen vooral zit in het verkeerd inzetten ervan. (Barendse, 2000) Bijvoorbeeld het vergelijken met andere scholen, klassen en leerlingen onderling. Een samenhangend probleem hierbij is het feit dat er te weinig ook meer is voor de individuele leerling. Een ander probleem wat in de theorie naar voren komt is de vraag of de focus op taal en rekenen niet moet veranderen in een bredere focus die zich ook richt op het toetsen van de emotionele, sociale, kunstzinnige en lichamelijke ontwikkeling. Een ander punt wat in de theorie naar voren komt is het bestempelen van zaken die een leerling nog niet beheerst en dit eindeloos blijven oefenen totdat de leerling het wel beheerst. Als laatste punt komt in de theorie naar voren dat de verantwoordelijkheid van de leerkracht sterk afneemt door protocollen die van hogerhand worden opgelegd.

7.5.1.1 Deelconclusie

Wanneer er naar de uitkomst van het breed gedragen stellingen wordt gekeken, dan kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

- De leerkrachten vinden het toetsen van de emotionele, sociale, kunstzinnige en lichamelijke ontwikkeling belangrijk. (Vraag 2)
- Het toetsen van emotionele, sociale, kunstzinnige en lichamelijke ontwikkeling doet niet onder voor de toetsing van cognitie. (Vraag 3)
- Toetsen moeten plaats vinden op een tijdstip die de leerkracht bepaald. De toetsen moeten de mogelijkheden van de leerling weergeven. De methoden en leerlijnen sluiten aan bij het niveau van het kind, ook bij zorgleerlingen. (Vraag 6-8)
- De leerkrachten zijn het er over eens dat een leerling het beste presteert wanneer deze gelukkig is en niet wanneer de focus van de leerkracht of medeleerlingen op prestatie gericht is. (Vraag 10-12,16)
- De waarde van toetsing zit voor de leerkrachten vooral in het volgen van de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen en het in kaart brengen op welk niveau de leerling zit en wat een leerling nog niet zo goed kan. (vraag 13,15,23)
- Als laatste hechten de leerkrachten een middelmatige waarde aan het vergelijke van toetsresultaten met het landelijk gemiddelde. (Vraag 18)

Vervolgens kijken we naar de stellingen waarbij de antwoorden erg uiteen liggen.

Stellingen	Gem.	St.dev.
1. Een kind moet alleen met zichzelf vergeleken worden wat betreft toetsing.	3	1,195229
4. De plaats van het kind binnen de groep vind ik belangrijker dan diens persoonlijke ontwikkeling.	2,125	0,991031
5. Het behalen van resultaten legt een grote druk op mij, waardoor ik de persoonlijk ontwikkeling van het kind uit het oog verlies.	2,375	1,06066
9. De toetspraktijk van tegenwoordig laat weinig ruimte over voor eigen creativiteit binnen mijn onderwijs.	2,625	1,06066
14. De vraag: 'Heeft de school voldoende inspanning geleverd.'	3,25	1,28174
17. Vergelijken van leerlingen onderling.	2,375	1,06066
19. Inzicht in persoonlijk didactisch handelen.	3,75	0,886405
20. Verantwoording af kunnen leggen ten opzichte van ouders.	3,875	0,991031
21. Verantwoording af kunnen leggen ten opzichte van inspectie.	3,75	0,886405
22. Verantwoording af kunnen leggen ten opzichte van team.	3,375	1,06066

Tabel 7: Stellingen t.a.v. toetsing met uiteen liggende antwoorden

7.5.1.2 Deelconclusie

Na het interpreteren van de resultaten van de stellingen waarbij de antwoorden meer uit elkaar liggen, kunnen we tot enkele duidelijke conclusies komen:

- De meningen over het gebruiken van toetsen als vergelijkingsinstrument zijn erg verdeeld. (Stelling 1,17)
 - o De theorie raadt het af om toetsen met elkaar te vergelijken. Volgens de theorie is het beter om gericht te zijn op de individuele ontwikkeling van het kind.
- De plaats van het kind binnen de groep vinden de leerkrachten gemiddeld genomen niet belangrijker dan de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. Er is echter een leerkracht die het hier totaal niet mee eens. (Stelling 4)
 - o De theorie merkt, op met betrekking tot dit onderwerp, dat het heel belangrijk is dat een kind gelukkig is en goed op zijn plek zit binnen de groep. Wanneer dit niet het geval is, is het kind niet gelukkig en zullen de prestaties ook minder zijn.
- Gemiddeld genomen ervaren de leerkrachten niet veel hinder van de patronen die een bepaalde prestatie van hen eist. Enkele leerkrachten denken er echter totaal anders over en vinden de druk van bovenaf erg hoog. (Stelling 5,9)
 - o De verantwoordelijkheid en vrijheid van de leerkracht komt in het gedrang, volgens mijn theorieonderzoek. De leerkrachten moeten voldoen aan eisen die van bovenaf op worden gelegd en de druk wordt telkens groter.
- De waarde van toetsing wordt middelmatig beoordeeld als het gaat om het aflezen van de inspanning van de school en gemiddeld genomen zijn de leerkrachten het er redelijk mee eens dat de resultaten van toetsen zorgen voor een inzicht in persoonlijk didactisch handelen. Maar ook bij deze vraag zijn er leerkrachten die het niet eens waren met de stelling en dus niet hun persoonlijk didactisch handelen of het handelen van team/school koppelen aan hun de resultaten van een toets. (Stelling 14,19)
- Gemiddeld gezien hechten de leerkrachten een behoorlijk grote waarde aan de mogelijkheid om zichzelf te verantwoorden met behulp van toetsresultaten. Andere leerkrachten zien deze waarde totaal niet. (Stelling 20-22)

- In het theorieonderzoek komt naar voren dat de verantwoordelijkheid van de leerkracht sterk afneemt. De vervolgopleiding wordt vaak verantwoord met een cito-score die aangeeft of een leerling naar het vmbo of het vwo zou moeten. Een leerkracht zou zelf, op basis van ervaring (!), verantwoording af moeten kunnen leggen voor de prestaties van zijn leerlingen.

7.5.1.3 Opmerkelijk

Bij interpreteren van de verschillende stellingen en de antwoorden, komt een aantal opmerkelijke zaken aan het licht. Ze worden een voor een behandeld.

Wanneer vraag 4, 10 en 11 met elkaar vergeleken worden, dan lijkt daar sprake te zijn van tegenspraak. Vraag 4 stelt namelijk (gemiddeld genomen) dat de leerkracht de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen belangrijker vinden dat de plaats van het kind binnen de groep. Vraag 10 en 11 stellen echter dat kinderen het beste presteren wanneer ze gelukkig zijn. De vraag daarbij is of een kind gelukkig kan zijn wanneer het niet op zijn plek zit binnen de groep. Het klinkt niet aannemelijk en dus mogen we aannemen dat de prestaties daardoor ook minder zullen zijn.

Stelling 7 en stelling 23 komen allebei op hetzelfde neer alleen wordt de ene vraag vanuit een positief beeld gesteld en de ander vanuit een negatief beeld. Echter beide vragen worden uiterst positief beantwoord. De leerkrachten zijn het er mee eens dat het belangrijk is dat een toets aangeeft wat een leerling al wel of juist niet kan. De bedoeling van deze stellingen was echter om er achter te komen of de leerkrachten vanuit een positief of negatief beeld werken, maar dat komt niet duidelijk naar voren.

7.5.2 Onderdeel rekenonderwijs

Bij het onderdeel rekenonderwijs liggen de leerkrachten redelijk op één lijn met elkaar. In totaal zijn er zeven stellingen over dit onderwerp gemaakt. Bij vijf van deze stellingen zijn de leerkrachten het met elkaar eens. Deze vijf stellingen zullen als eerste van dichtbij bekeken worden.

Stellingen	Gem.	St.dev.
24. Bij toetsing in het rekenonderwijs vind ik het belangrijk dat ook de oplossingsstrategie wordt beoordeeld.	3,5625	0,728869
25. Ik vind het belangrijk om een beoordeelde toets te evalueren met de klas, waarbij ik probeer te achterhalen hoe de gemaakte fouten zijn ontstaan.	3,75	0,707107
26. Tijdens mijn rekenonderwijs houd ik rekening met en pas mijn les aan op de verschillende niveaus van de leerlingen.	4,125	0,64087
27. Het is moeilijk om het niveau van abstract denken van mijn leerlingen vast te stellen bij rekenen.	3,375	0,744024
30. Contexten bij rekenonderwijs zorgen ervoor dat de leerlingen worden afgeleid van de oplossingsstrategieën.	2,375	0,744024

Tabel 8: Stellingen t.a.v. rekenonderwijs met breed gedragen antwoord

Bij het onderdeel rekenonderwijs, komen in de theorie (Hoofdstuk 5) verschillende zaken aan de orde. Een van de belangrijkste punten is het drieslagmodel. Daarbij wordt niet alleen gekeken naar de gegeven opgave en het antwoord wat de leerling geeft, maar ook naar het proces wat daar nog

tussen zit. Dit proces is dan ook nog eens op te delen in verschillende niveaus. Bij het eerste niveau wordt nog gebruik gemaakt van allerlei materiaal en bij het laatste niveau kan de leerling zelfstandig een abstracte berekening uitvoeren. Verder komt in de theorie de vraag aan bod of de vernieuwingen in het rekenonderwijs bevorderlijk zijn. Vooral wat betreft het aanbieden van veel verschillende oplossingsstrategieën en het aanbieden van veel verschillende onderwerpen in een les.

7.5.2.1 *Deelconclusie*

Na het interpreteren van de resultaten van de stellingen waarbij de antwoorden van de leerkrachten redelijk op een lijn liggen, kunnen de volgende conclusies getrokken worden.

- De leerkrachten zijn het eens met de theorie die is gekoppeld aan het Drieslagmodel, waarbij niet alleen het antwoord beoordeeld wordt, maar ook het proces en dus de strategie die het kind heeft gebruikt bij het oplossen van de opgave. (Stelling 24)
- Een toets nakijken en evalueren met de leerlingen is van belang voor de leerkrachten. (Stelling 25)
 - o Dit is een pluspunt. De theorie geeft namelijk aan dat het te vaak gebeurt dat behaalde cijfers en resultaten meteen de kast in worden geschoven om vervolgens slechts gebruikt worden voor een rapportcijfer. (www.ocghadvies.nl) Van fouten van zichzelf of anderen kunnen leerlingen leren en daarom is het belangrijk om samen met de leerlingen te evalueren.
- De leerkrachten houden goed rekening met de verschillende niveaus van leerlingen. Daarbij geven ze wel aan het niet eenvoudig te vinden om het niveau van abstract denken bij de leerlingen in te schatten. (Stelling 26,27)
 - o Voor het inschatten van het denkniveau van de leerlingen kunnen de leerkrachten het handelingsmodel van Van Groenesteijn e.a. gebruiken waarbij de verschillende niveaus van handelen tijdens het rekenen worden beschreven en aangewezen. Dit model is in de theorie behandeld. (Van Groenesteijn e.a. 2011, p. 137)
- Contexten worden door de leerkrachten niet gezien als elementen die de leerlingen afleiden van de kern. (Stelling 30)

Vervolgens kijken we naar de stellingen waarbij de antwoorden erg uiteen liggen.

Stellingen	Gem.	St.dev.
28. Rekenonderwijs, waarbij voor elk type opgave maar één oplossingsstrategie wordt aangeleerd, verdient mijn voorkeur.	2,8125	1,462324
29. Rekenonderwijs, waarbij gewerkt wordt met contexten en verschillende oplossingsstrategieën, verdient mijn voorkeur.	3,5	1,195229

Tabel 9: Stellingen t.a.v. rekenonderwijs met uiteen liggende antwoorden

Deze beide stellingen gaan over hetzelfde onderwerp, namelijk het verschil tussen het traditionele en het realistische rekenen. De vragen gaan namelijk over het aanbieden van verschillende strategieën voor het oplossen van eenzelfde opgave en over het aanbieden van opgaven in contexten.

7.5.2.2 *Deelconclusie*

Na het interpreteren van de resultaten van de stellingen waarbij de antwoorden meer uit elkaar liggen, kunnen we tot enkele duidelijke conclusies komen:

- De meningen van de leerkrachten liggen erg uit elkaar wat betreft het aanleren van een oplossingsstrategie per type opgave. Ook over het werken met contexten is geen eenduidige mening. (Stelling 28,29)

7.5.2.3 Opmerkelijk

Bij stelling 26 wordt aan de leerkracht gevraagd of er rekening wordt gehouden met de verschillende niveaus van de leerlingen en of de lessen hierop aan worden gepast. Deze stelling wordt erg positief beantwoord, terwijl uit stelling 6 blijkt dat dit bij toetsing dus niet het geval is. Bij deze stelling geven de leerkrachten aan dat een leerling niet zelf mag beslissen wanneer hij klaar is voor een toets. Deze twee stellingen sluiten elkaar niet uit, maar er zit een zekere tegenspraak in.

7.5.3 Onderdeel competenties (/didactische aanpak)

Het onderdeel competenties zal uitwijzen wat de leerkrachten wel of juist niet belangrijk vinden en over welke onderwerpen zij het niet samen eens zijn. Bij dit onderwerp zijn 20 stellingen gemaakt waarvan de helft van de resultaten wel dicht bij elkaar ligt en bij de andere helft juist meer verspreid. Bij de interpretatie van de resultaten worden weer eerst de stellingen bekeken waarbij de leerkrachten het samen eens zijn:

Stellingen	Gem.	St.dev.
31. Als leerkracht ben ik constant op zoek naar de beste manier om het beste resultaat te behalen.	4,25	0,707107
34. De sbl-competenties houden mij als leerkracht scherp en voorkomen een sleur.	3,285714	0,755929
35. Het verschillend gebruik van rekenjargon door leerkrachten (denk aan 'plus' of 'erbij') gaat niet ten koste van de rekenresultaten.	3	0,755929
38. Als leerkracht sluit ik goed aan bij de individuele behoeften van de leerling.	3,625	0,517549
Ik vind het belangrijk dat:		
42. Mijn team goed functioneert, omdat dit zorgt voor betere resultaten.	4,25	0,46291
43. Er door iedere leerkracht op dezelfde manier (los van de methode gezien) rekenonderwijs wordt gegeven.	4	0,534522
45. Ik doelen stel, omdat er anders niet voldoende resultaat wordt behaald.	4	0,534522
46. Ik doelen stel, omdat ik anders gedachteloos gewoontes ga hanteren.	3,75	0,707107
49. Ik een nauwe samenwerking met de ouders van mijn leerlingen heb, omdat zij hun kind het beste kennen.	4,25	0,46291
50. Ik in samenwerking met het kind doelen stel.	3	0,534522

Tabel 10: Stellingen t.a.v. competenties met breed gedragen antwoord

Het theorieonderzoek (Hoofdstuk 6) wijst op een aantal belangrijke zaken met betrekking tot dit onderwerp. Om te beginnen zijn er de SBL-competenties waar een leerkracht aan dient te voldoen. Verder wordt de nadruk gelegd op het vormen van een protocol waarbinnen de hele school bijvoorbeeld rekenonderwijs geeft. Binnen dit protocol valt bijvoorbeeld het rekenjargon. Een ander onderdeel is het stellen van doelen voor de leerkracht, leerlingen en het hele team. Hieraan verwant is het opstellen van handelingsplannen, waarin concreet wordt uitgewerkt wat er aan gedaan wordt om het gestelde doel te behalen. De samenwerking tussen leerling, leerkracht, collega en ouder wordt als een waardevol element van het onderwijs beschouwd. Ook de samenwerking tussen

scholen wordt hieronder gevat, waarbij bijvoorbeeld gebruik gemaakt kan worden van elkaars kennis.

7.5.3.1 Deelconclusie

Na het interpreteren van de resultaten van de stellingen waarbij de antwoorden van de leerkrachten redelijk op een lijn liggen, kunnen de volgende conclusies getrokken worden.

- De leerkrachten zijn over het algemeen erg alert in het zoeken naar de beste manier van lesgeven om het beste resultaat te kunnen realiseren. (Stelling 31)
- De leerkrachten zijn het er gemiddeld mee eens dat de SBL-competenties hen scherp houden en een sleur voorkomen.
- De leerkrachten sluiten gemiddeld tot redelijk goed aan bij de individuele behoeften van het kind. (Stelling 38)
 - o Vanuit het gesprek met de directeur van De Zaaier werd al duidelijk dat het oude programmagerichte onderwijs van de baan is en dat er zo goed mogelijk wordt geprobeerd aan te sluiten bij de individuele behoeftes. Zowel aan de hand van methodes, als los daarvan. De directeur geeft ook aan dat de school nog redelijk programmagericht is, maar dat er al redelijk wat vernieuwingen plaats hebben gevonden en ook gaan vinden binnen de school.
- Het team is het er duidelijk over eens dat een goed functionerend team de beste resultaten oplevert. (Stelling 42)
 - o Dit is terug te koppelen naar de het onderdeel toetsing. Daar kwam naar voren dat een kind optimaal presteert wanneer hij gelukkig is. Een goed functionerend team zorgt voor gelukkige teamleden en dus wordt er goed gepresteerd.
- De leerkrachten zien het belang ervan om als leerkrachten allemaal op een en dezelfde manier rekenonderwijs te geven. (Stelling 43)
 - o De uitkomst van deze stelling is nog erg breed te interpreteren. Dezelfde manier kan namelijk duidelijk op: "Iedere leerling gelijk behandelen", of bijvoorbeeld: "Iedereen hetzelfde jargon gebruiken". Hiervoor zijn nog meer voorbeelden te bedenken. Duidelijk is echter dat deze stelling niet veel bruikbare informatie geeft.
- De waarde van het stellen van doelen wordt door de leerkrachten ingezien, hoewel zij het stellen van doelen met betrekking tot het behalen van resultaat belangrijker vinden dan het stellen van persoonlijke doelen. (Stelling 45,46)
 - o Het stellen van doelen is in principe de basis voor het opbrengstgericht en handelingsgericht werken. Dit komt in het theorieonderzoek naar voren, maar ook de directeur gaf aan hier het komende jaar meer mee aan de slag te gaan.
- De leerkrachten zien de samenwerking met ouders als een belangrijk goed. De waardering van de samenwerking tussen leerling en leerkracht valt echter veel lager uit, voor wat betreft het doelen stellen. (Stelling 49,50)
 - o Het samenwerken tussen ouders, leerling en leerkracht is een belangrijk element van het handelingsgericht werken. In het theorieonderzoek wordt de taak van de leerkracht in het handelingsgericht werken, met betrekking tot samenwerken, als volgt omschreven: *De leraren werken samen met de ouders en kinderen. Zij betrekken hen in de analyse en de oplossing van een probleem. Zij vragen hen om tips en benutten deze waar mogelijk in hun aanpak.*

Vervolgens kijken we naar de stellingen waarbij de antwoorden erg uiteen liggen.

32. Ik ken de sbl-competenties waar ik als leerkracht aan dien te voldoen (bijv. vakinhoudelijke & didactische of organisatorische).	3,875	0,991031
33. Ik reflecteer op mijzelf aan de hand van de sbl-competenties.	3,285714	1,112697
36. Ik stel doelen aan de hand van het niveau van de leerlingen, ongeacht het niveau van de methode.	2,9375	0,863444
37. Om aan te sluiten bij de behoefte van de kinderen, cluster ik mijn klas naar onderwijsbehoefte en stel ik hiervoor een handelingsplan op per subgroep, of individu.	3	0,92582
Ik vind het belangrijk dat		
39. Er binnen het team regelmatig uitwisseling van didactische kennis en ervaringen plaatsvindt.	3,875	1,246423
40. Er binnen de stichting regelmatig uitwisseling van didactische kennis en ervaringen plaatsvindt.	3,0625	1,265969
41. Ik kan ook zonder behulp van mijn collega's het beste resultaat realiseren binnen mijn groep.	2,625	0,916125
44. Mijn (vernieuwende) manier van lesgeven wetenschappelijk onderbouwd is.	3,625	0,916125
47. Ik de methode opzij kan zetten om doelen te stellen die aansluiten bij het niveau van een leerling.	3,25	1,035098
48. De resultaten van mijn methodegebonden toetsen overeenkomen met mijn cito-scores.	3,375	1,06066

Tabel 11: Stellingen t.a.v. competenties met uiteen liggende antwoorden

Bij dit onderwerp zijn ook weer een aantal conclusies te trekken. De antwoorden van de leerkrachten liggen op sommige gebieden redelijk uit elkaar. Daarvoor zijn enkele oorzaken te bedenken. De persoonlijke voorkeur voor een onderwijsconcept, de opleiding die de leerkracht heeft gehad en zelfs is het mogelijk dat de leeftijden een rol spelen.

7.5.3.2 Deelconclusie

- Gemiddeld genomen kennen de leerkrachten de sbl-competenties aardig, maar deze worden maar matig gebruikt door de leerkrachten om op hun eigen handelen te reflecteren. (Stelling 32,33)
 - o Het reflecteren op persoonlijk handelen is niet altijd even gemakkelijk. Aan de hand van de sbl-competenties wordt dit gemakkelijker.
- Het doelen stellen voor iedere leerling persoonlijk, of voor een groep wordt door de leerkrachten nog erg weinig toegepast. (Stelling 36,37)
 - o Het doelen stellen is een belangrijk punt in het opbrengst gericht werken en het handelingsgericht werken. De directeur heeft in het gesprek aangegeven hiermee aan de slag te gaan.
- Over het uitwisselen van kennis binnen het team en binnen de stichting wordt erg verschillend gedacht. De ene leerkracht geeft aan dit erg belangrijk te vinden terwijl anderen het belang hiervan totaal niet inzien. (Stelling 39,40)
 - o De theorie geeft aan in hoofdstuk 6.5.2 dat er teveel kennis ongedeeld blijft. Door het delen van kennis is het beter mogelijk om een meer doorgaande lijn te creëren tussen de verschillende groepen. Dit zorgt voor efficiëntie en tijdwinst. Een

voorbeeld hierbij is het gebruiken van een schoolbreed vakjargon, bijvoorbeeld bij rekenonderwijs. Wanneer er een vast jargon wordt gehanteerd, gaat er weinig kostbare tijd verloren aan het uitleggen van termen.

- Wat betreft de samenwerking tussen collega's geven de meeste leerkrachten wel aan dat ze hun collega's echt nodig hebben om het beste resultaat te realiseren. Enkele andere leerkrachten geven echter aan dit ook prima zonder hun collega's te kunnen. (Stelling 41)
 - o Wellicht hebben enkele leerkrachten nog geen idee wat ze nog van hun collega's zouden kunnen leren doordat zij niet specifiek tegen problemen aan lopen. Het advies hierbij is het inlassen van een 'spar' uurtje waarbij leerkrachten specifieke vragen kunnen stellen of tips kunnen geven aan elkaar. Verder is een eenmalige collegiale consultatie een idee voor de leerkrachten om na te gaan of dit leerzaam genoeg is om hier een vast programma voor te ontwerpen.
- Niet alle leerkrachten zijn er even zeker over of hun manier van lesgeven wetenschappelijk onderbouw is, met andere woorden: *Evidence Based*. (Stelling 44)
 - o In paragraaf 6.4 komt duidelijk naar voren dat de aanpak van de rekenpilots altijd gebaseerd wordt op een *Evidence Based* aanbod. Ook leerkrachten moeten er voor zorgen dat hun aanpak gebaseerd is op goed onderbouwde argumenten omdat de rekenpilots het voorbeeld van succes zijn. Deze pilots worden onder andere gebaseerd om het leren van elkaar, het delen van kennis en het evidence based aanpakken. (Gelderblom, 2008)
- Over het gebruik van de methode denken de leerkrachten nog redelijk verschillend. Sommige leerkrachten vinden het wel belangrijk om de doelen van de methode los te kunnen laten om aan te sluiten bij het niveau van de leerlingen, andere vinden dit niet belangrijk.
- Gemiddeld genomen vinden de meeste leerkrachten het belangrijk dat de uitkomsten van de methodegebonden toetsen overeenkomen met de cito-scores. Echter zijn er een paar leerkrachten die het niet erg vinden als deze niet overeenkomen.
 - o Uit het gesprek met de directeur (bijlage 2) blijkt dat deze scores soms nog erg uiteen liggen. Zo is het voorgekomen dat een leerling volgens de methode een 7,5 voor rekenen haalde, maar op de cito een E-score. De directeur zegt hier het volgende over: "En een leerling met een goed kortetermijngeheugen, die kan goed scoren op deze toetsen. Als die het maniertje onthouden heeft, dan gaat hij dat redden. Maar komt er een keer in het half jaar een citotoets, dan zegt deze toets: Hoezo maniertje? Dat is al lang geleden, ik ga je toetsen op inzicht! Ga eens kijken wat je weet en dan valt het kind vervolgens uit. Dat kan dus gebeuren." (Bijlage 2, p.14)

8. Eindconclusie

8.1 Inleiding

Na uitvoering van het theorieonderzoek en het praktijkonderzoek is het mogelijk geworden om een goed antwoord te kunnen vormen op de probleemstelling. Om de probleemstelling goed te kunnen beantwoorden is het noodzakelijk om een goede structuur aan te brengen in de beantwoording. Allereerst wordt de probleemstelling zelf weergegeven. Daarna volgen de verschillende deelvragen die uit deze probleemstelling tot stand zijn gekomen. Deze verschillende deelvragen zullen in de dit hoofdstuk één voor één aan de orde komen, waarmee uiteindelijk het antwoord op de probleemstelling tot stand komt.

Probleemstelling:

‘Welke visies op rekenonderwijs en de wijze van toetsing zijn er momenteel en welke visie huldigt het team van de hervormde basisschool De Zaaier en welke competenties zijn er nodig om les te kunnen geven vanuit een afgesproken visie of concept?’

Deelvragen theorie:

1. Welke onderwijsconcepten kennen we voor het Nederlandse basisonderwijs?
2. Welke visies op het rekenonderwijs bestaan er?
3. Welke visies op toetsing bestaan er in het algemeen en voor het rekenonderwijs in het bijzonder?

Deelvragen praktijk:

4. Welke visie op rekenonderwijs en op toetsing huldigt het team van De Zaaier?
5. Welke competenties zijn nodig voor een leerkracht om rekenonderwijs te geven vanuit een afgesproken visie of concept.

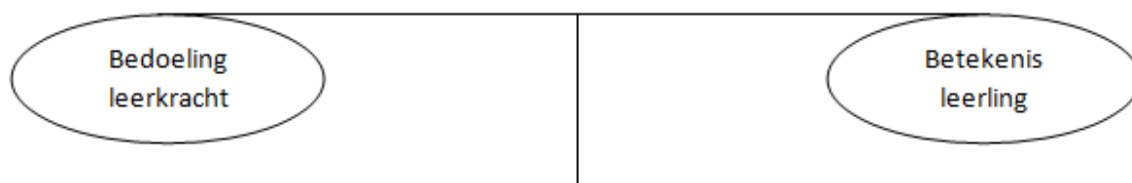
8.2 Beantwoording deelvragen

8.2.1 Deelvraag 1

‘Welke onderwijsconcepten kennen we voor het Nederlandse basisonderwijs?’

Het Nederlandse basisonderwijs kent drie verschillende onderwijsconcepten van waaruit les wordt gegeven. Deze onderwijsconcepten zijn het programmagericht onderwijs (PGO), ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO) en het ervaringsgericht onderwijs (EGO).

Het belangrijkste verschil tussen deze verschillende concepten wordt hieronder duidelijk gemaakt.



Figuur 1: De weegschaal (Bakker, 2008, p.42)

Bij het PGO in de bedoeling van de leerkracht het belangrijkste. Bij het OGO staat de bedoeling van de leerkracht naast de betekenis van de leerling en is de weegschaal dus in balans. Bij EGO gaat de betekenis van de leerling voorop en de bedoeling van de leerkracht sluit hierop aan.

Bakker (2008) benoemt de kijkpunten als volgt: PGO - leerstof centraal, OGO - interactie centraal, EGO - leerling centraal.

Los van deze onderwijsconcepten kunnen scholen er bewust voor kiezen om een koppeling te maken tussen de verschillende onderwijsconcepten door slechts enkele elementen te gebruiken.

8.2.2 Deelvraag 2

‘Welke visies op het rekenonderwijs bestaan er?’

Uit het theorieonderzoek is gebleken dat er veel verschillende visies op het rekenonderwijs zijn. Echter draait iedere visie om twee belangrijke peilers, namelijk het traditioneel of mechanistisch rekenonderwijs en het realistisch rekenonderwijs.

Het rekenonderwijs van ‘vroeger’ wordt het traditionele of mechanistische rekenen genoemd. Dit rekenonderwijs werd met name gekenmerkt door kale rekensommen zonder context (KNAW, 2009). Tegenwoordig is dit rekenonderwijs meer te herkennen aan het feit dat de leerkracht de leerlingen één manier leert voor het oplossen van een bepaald rekenprobleem. Daarna laat hij of zij de leerlingen net zo lang met de manier oefenen totdat ze dit onder de knie hebben. Verder is er maar weinig ruimte voor contexten en concreet materiaal. Alleen in de oriëntatiefase worden deze gebruikt. De achterliggende gedachte hierbij is dat de leerling niet van de essentie of de kern moet worden afgeleid.

Het realistisch rekenonderwijs daarentegen maakt juist veel gebruik van contexten en verschillende oplossingsstrategieën. De grondlegger Freudenthal vond namelijk dat rekenen en wiskunde een menselijke activiteit is die op iedere plek en in iedere situatie gebruikt wordt. Treffers vult daarbij aan dat het rekenonderwijs minder individualistisch moet zijn omdat leerlingen veel van elkaar kunnen leren, bijvoorbeeld bij het bespreken van de verschillende oplossingsstrategieën.

De laatste jaren is er echter een soort derde visie op rekenonderwijs ontstaan die pleit voor een goede balans tussen het traditionele en realistische rekenonderwijs.

8.2.3 Deelvraag 3

‘Welke visies op toetsing bestaan er in het algemeen en voor het rekenonderwijs in het bijzonder?’

Toetsing algemeen

Uit het theorieonderzoek blijkt dat er redelijk verschillend gedacht wordt over toetsing. Er zijn binnen toetsing echter ook een aantal onderwerpen waar de meeste visies, die aan bod zijn geweest, hetzelfde over denken. Bijvoorbeeld over het verkeerd gebruiken van toetsing en het verkeerde gebruik van de resultaten van toetsen. De volgende zin maakt dit duidelijker: ‘(...)De statistische gestandaardiseerde en genormeerde toetsen hebben echter vooral een belangrijke functie in beleidsmatig en beheerskundig opzicht. In deze opzet zijn leerkrachten vaak uitvoerders van extern bepaalde handelinsprocédés waarbij de leerling is gereduceerd tot een meetbaar object.’ (Barendse, 2000, p. 3)

Veel meer zou er oog moeten komen voor het leerproces van de individuele leerling en de focus zou minder gericht moeten zijn op de inhoud van het onderwijs waar kinderen aan zouden moeten voldoen. Dit is voornamelijk vanuit het perspectief van het ontwikkelingsgerichte onderwijs. Er moet namelijk aangeboden worden wat de leerling nodig heeft en niet langer moet de leerling het aanbod slikken wat van hogerhand opgelegd wordt.

Door enkele visies wordt de vinger gelegd bij het feit dat de verantwoordelijkheid van de leerkracht afneemt. De leerkracht volgt een enorm toets-protocol en probeert aan de hand van de uitslagen een conclusie te vormen. Daarbij is de rol van de leerkracht nog maar van secundair belang.

Ook over het feit dat toetsen slechts de cognitieve kennis van de leerlingen toetst wordt gestruikeld. De emotionele, sociale, kunstzinnige en lichamelijke ontwikkeling zijn net zo belangrijke domeinen terwijl de huidige toets-cultuur zich voornamelijk richt op de ontwikkeling op taal/lees- en rekengebied.

Geen van alle personen die zijn of haar visie heeft gegeven ziet toetsen als een overbodig middel. Allen zijn ze het er over eens dat toetsen erg nuttig is. Toetsen kunnen leerkrachten namelijk een goed inzicht geven over de vorderingen van leerlingen. Het komt namelijk met regelmaat voor dat leerkrachten hun leerlingen over- of onderschatten en een toets kan hen echt verbaasd doen staan. Helaas worden de toetsen in de meeste gevallen niet primair voor dit doel gebruikt. Toetsen zouden een aanwijsbaar nuttige functie moeten hebben voor de ontwikkeling van de leerlingen, dit is het belangrijkste criterium.

Toetsing rekenonderwijs

Ook voor het rekenonderwijs in het bijzonder bestaan visies ten aanzien van toetsing. De visie op toetsing is in grote lijnen gelijk met de visie op toetsing in het algemeen. Bij het rekenonderwijs komt namelijk nog een extra factor om de hoek kijken. Tussen de opgave en het antwoord ligt namelijk nog de manier van oplossen. Hier wordt verschillend over gedacht. Enerzijds vindt men dat er rekening gehouden moet worden met de manier waarop een opgave is opgelost, anderzijds bestaat er een visie waarbij de gedachte heerst dat ook de oplossing van de leerling meegenomen moet worden bij het nakijken van de toetsen.

Het verschil tussen deze twee visies ligt echter niet ver uit elkaar, alleen de manier van beoordelen is verschillend. Echter is het mogelijk dat de leerkracht het antwoord volledig goed of fout rekent bij een verkeerde berekening, maar alsnog met de betreffende leerling aan de slag gaat met de foutieve berekening. Deze visie onderschrijft de directeur van basisschool de Zaaier. (Bijlage 2)

Tevens is het belangrijk voor een leerkracht om het niveau van abstract denken van een leerling goed in te kunnen schatten. Hiervoor is Het Handelingsmodel in het leven geroepen. Hierdoor is het mogelijk om het niveau van abstract denken van een leerling te kunnen bepalen. Wanneer een leerkracht dit niveau weet, kan deze hierop aansluiten met het lesaanbod. .

“Niet alles wat een leerling laat zien, zegt iets over zijn vaardigheden. De leerling die ogenschijnlijk alles uit het hoofd doet en dus ogenschijnlijk handelingsniveau 4 bereikt heeft, kan op allerlei (niet of nauwelijks waarneembare) manieren toch op lagere niveaus bezig zijn. De omstandigheden, zoals het beschikbare materiaal en de acceptatie in de groep, moeten het een leerling mogelijk maken het bij hem passende niveau te laten zien.” (Van Groenestijn, e.a. 2011, p. 138)

8.2.4 Deelvraag 4

‘Welke visie op rekenonderwijs en op toetsing huldigt het team van De Zaaier?’

Visie rekenonderwijs

Concluderend is te stellen dat de visie van de leerkrachten van De Zaaier als volgt weer te geven is. Bij rekenonderwijs wordt er waarde gehecht aan het werken vanuit het Drieslagmodel, waarbij niet alleen wordt gewerkt met de gegeven antwoorden, maar waarbij ook de weg naar antwoord wordt meegenomen. Het gezamenlijk nakijken en bespreken van toetsen of gemaakte opdrachten heeft meerwaarde voor het leerrendement. Het leren van en met elkaar wordt ook onderschreven door Pameijer, die schrijft over handelingsgericht werken. (Pameijer en Van Beukering, 2006)

Bij het geven van rekenonderwijs is het van belang dat er rekening wordt gehouden met de verschillende niveaus van de leerlingen. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat het niet altijd even gemakkelijk is om het niveau van abstract denken bij het rekenen bij de leerlingen vast te stellen. In overeenstemming met de gedachte van het realistisch rekenen is het goed om gebruik te maken van contexten, omdat deze de leerlingen niet afleiden van de kern. Contexten zorgen volgens het realistisch rekenen voor een link naar de praktijk en dus een toepassing. (Freudenthal, 1973)

Visie toetsing

Concluderend is te stellen dat de visie van de leerkrachten van De Zaaier als volgt weer te geven is. Met betrekking tot toetsing is het van belang dat de emotionele, sociale, kunstzinnige en lichamelijke ontwikkeling net als de toetsing van cognitie goed in beeld worden gebracht. Deze visie wordt ook gedeeld door Boes. (Barends, 2000) Daarnaast is het belangrijk dat de leerkracht het moment van toetsing bepaald en dus niet de leerling zelf, dit in tegenstelling tot Stevens, die aangeeft dat een leerling zijn eigen ontwikkeling zou moeten regisseren. (Barendse, 2000)

Het is van groot belang dat vanuit de resultaten van toetsen zowel de mogelijkheden als de onmogelijkheden van het kind naar voren komen. Het niveau van de leerlingen en de persoonlijke ontwikkeling van het kind dienen ook in de resultaten naar voren te komen, echter aan het naar voren komen van de (on)mogelijkheden wordt meer waarde gehecht.

Toetsing richt zich niet in de eerste plaats op het vergelijken met het landelijke gemiddelde, maar kan hier voor wel gebruikt worden.

Bij het omgaan met toetsing is het van belang dat men zich in de eerste plaats niet richt op de prestatie van de leerling, maar op het welzijn en geluk van het kind. De mate van geluk heeft een positieve invloed op de prestatie van de leerling, aldus de leerkrachten.

8.2.5 Deelvraag 5

‘Welke competenties zijn nodig voor een leerkracht om rekenonderwijs te geven vanuit een afgesproken visie of concept.’

Bij competenties spreken we over een verzameling van kennis, houding en vaardigheden die nodig zijn bij het geven van succesvol rekenonderwijs.

Concluderend is te stellen dat de volgende competenties nodig zijn bij het geven van rekenonderwijs vanuit een afgesproken visie of concept.

1. Het is van belang dat een leerkracht beschikt over een alerte houding die zich richt op het zoeken naar de beste manier van lesgeven om het beste resultaat te kunnen realiseren.
2. Het kennen van de SBL-competenties en het regelmatig spiegelen hieraan.

3. Het is van belang dat een leerkracht in staat is gemiddeld tot redelijk goed in staat is om aan te sluiten bij de individuele behoeften van het kind.
4. Om goed rekenonderwijs te kunnen geven moet je als team in staat zijn om goed te functioneren omdat dit de beste resultaten oplevert.
5. Om goed rekenonderwijs te kunnen geven is een leerkracht in staat om doelen te stellen om daarmee een voldoende resultaat mee te behalen en om er eventueel voor te zorgen dat hij alert blijft.
6. Om goed rekenonderwijs te kunnen geven is een leerkracht in staat om goed samen te werken met ouders. Daarnaast wordt aan het doelen stellen in samenwerking met het kind de voorkeur gegeven.

9. Aanbevelingen

9.1 Inleiding

Aan de hand van de gegevens die uit de enquête voren zijn gekomen is het mogelijk geweest om verschillende conclusies te trekken. In hoofdstuk 8 heb ik alle uitkomsten gebruikt waar de leerkrachten het met elkaar eens waren. In dit hoofdstuk zoom ik in op de stellingen waarbij de leerkrachten het niet samen eens waren. Hieraan zal ik vervolgens aanbevelingen verbinden.

9.2 Aanbevelingen Toetsing

- Wordt het samen eens over het gebruik van toetsen. Worden toetsen gebruikt om te zien of een leerling boven, op of onder het gemiddelde van de klas zit, of wordt deze gebruikt om te zien of de leerling persoonlijke vooruitgang heeft geboekt?
- Een kind presteert het beste wanneer hij gelukkig is. De heer Van Roekel is het met mij eens wanneer ik stel dat de prestaties van het kind ondergeschikt zijn aan zijn plek in de groep. De heer van Roekel zei namelijk het volgende in het interview waarin wij het over de ouders van een zorgleerling hadden (Bijlage 2): *"(...) Moet hij een acht voor rekenen halen en een tien voor taal? Nee, hij moet gelukkig wezen. Nou zit ik hier aan de andere kant van de tafel en zeg dan: Jouw Jan is ook mijn Jan hè. Wil je daar over nadenken. Weet je wat ik wil? Dat die jongen gelukkig is hier op school. En nu moeten we er samen uit komen hoe we dat nu voor elkaar gaan krijgen. Op deze manier communiceer ik met ouders. Het is dus het belangrijkste dat een kind gelukkig is, want wanneer een kind gelukkig is, dan presteert hij optimaal."*
- Lees van de resultaten ook uw persoonlijke didactische handelen af. Een toets geeft niet alleen weer wat een leerling al wel kan. De resultaten van de toets kan een leerkracht ook voor zichzelf gebruiken als spiegel om na te gaan of hij voldoende inspanning heeft geleverd.

9.3 Aanbevelingen Rekenonderwijs

- De leerkrachten denken erg verschillend over het gebruik van verschillende oplossingsstrategieën. Het team moet het hier over eens worden, zodat iedere leerkracht op dezelfde manier les kan gaan geven. In de toekomst is het tevens mogelijk om hier rekening mee te houden bij het zoeken van een nieuwe methode.

9.4 Aanbevelingen Competenties

- Zorg dat u weet wat de SBL-competenties zijn en spiegel u eens in de zoveel tijd aan. Op deze manier hebt u weer scherp wat er specifiek van u als leerkracht verwacht wordt. Als er nog iets aan tekort schiet kunt u dit vervolgens bijspijkeren. De SBL-competenties zijn opgenomen in bijlage 1.
- Stel doelen voor iedere leerling, ook voor hen die gemiddeld of juist erg goed presteren. Cluster de leerlingen verder in subgroepen, zodat er groepshandelingsplannen opgesteld en uitgevoerd kunnen worden. Nog niet iedere leerkracht houdt het niveau van kind in de gaten bij het stellen van doelen. Er wordt nog vaak gekeken naar het niveau waarvan de methode zegt dat de leerling dat moet beheersen.

- Wissel kennis uit. Zowel binnen het team als binnen de stichting. Uit de ervaringen vanuit de rekenpilots blijkt het succes van het delen van kennis. (www.rekenpilots.nl) Door het delen van kennis is het tevens beter mogelijk om een meer doorgaande lijn te creëren tussen de verschillende groepen. Dit zorgt voor efficiëntie en tijdwinst.
- Er wordt veel onderzoek gedaan naar manieren van lesgeven. Zorg er als leerkracht voor dat jouw manier van lesgeven 'evidence based' is. Met andere woorden: Zorg ervoor dat uw aanpak gebaseerd is op goed onderbouwde argumenten.

10. Bijlagen

Bijlage 1: De SBL competenties⁷

COMPETENTIE 1: INTERPERSOONLIJK COMPETENT

De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat er in zijn groep een prettig leef- en werkklimaat heerst. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar interpersoonlijk competent zijn.

Een leraar die interpersoonlijk competent is, geeft op een goede manier leiding. Zo'n leraar schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer en brengt een open communicatie tot stand. Zo'n leraar bevordert de zelfstandigheid van de kinderen en zoekt in zijn interactie een goede balans tussen:

- Leiden en begeleiden
- Sturen en volgen
- Confronteren en verzoenen
- Corrigeren en stimuleren

- Bekwaamheidseis bij deze competentie:

de leraar primair onderwijs onderschrijft zijn interpersoonlijke verantwoordelijkheid. Hij is zich bewust van zijn eigen houding en gedrag en van de invloed daarvan op de kinderen. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van groepsprocessen en communicatie om een goede samenwerking met en van de kinderen tot stand te brengen.

Om aan deze bekwaamheidseis te voldoen moet de leraar primair onderwijs:

het volgende doen:

- Hij maakt contact met de kinderen en zorgt ervoor dat zij contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen.
- Hij geeft de kinderen leiding maar laat hun ook verantwoordelijkheid en geeft hun een eigen inbreng.
- Hij schept een goed klimaat voor samenwerking met de kinderen en tussen de kinderen onderling.

Deze kennis hebben:

- Hij is goed op de hoogte van communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van de kinderen.
- Hij is op praktisch niveau op de hoogte van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie en hij vooral ook de implicaties daarvan voor zijn eigen laten en doen.

COMPETENTIE 2: PEDAGOGISCH COMPETENT

De leraar primair onderwijs moet de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de kinderen bevorderen. Hij moet hen helpen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar pedagogisch competent zijn.

Een leraar die pedagogisch competent is, creëert een veilige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. Zo'n leraar zorgt ervoor dat de kinderen

- Weten dat ze erbij horen en welkom zijn
- Weten dat ze gewaardeerd worden
- Op een respectvolle manier met elkaar omgaan
- Uitgedaagd worden om verantwoordelijkheid te nemen voor elkaar
- Initiatieven kunnen nemen en zelfstandig kunnen werken.

⁷ www.leermiddelenvo.nl

- **Bekwaamheidseis bij deze competentie:**

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn pedagogische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende pedagogische kennis en vaardigheid om een veilige leeromgeving tot stand te brengen waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon. Voor een hele klas of groep maar ook voor een individuele leerling.

En dat op een professionele, planmatige manier.

Om aan deze bekwaamheidseis te voldoen moet de leraar primair onderwijs:

Het volgende doen:

- Hij vormt zich een goed beeld van het sociale klimaat in een groep, van het individuele welbevinden van de kinderen en van de vorderingen die zij maken op het gebied van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.
- Hij maakt op basis daarvan een plan van aanpak of een benadering om de kinderen te begeleiden naar een veilig en harmonisch leef- en werkklimaat en om hun sociaal-emotionele en morele ontwikkeling te bevorderen
- Hij voert dat plan van aanpak of die benadering uit
- Hij evalueert dat plan van aanpak of die benadering en stelt het zonodig bij, voor de hele groep en ook voor individuele kinderen
- Hij signaleert problemen en belemmeringen in de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.

Deze kennis hebben:

- Hij is vertrouwd met de leefwereld van basisschoolkinderen, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan, en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan
- Hij is bekend met het globale verloop van de sociaal-emotionele ontwikkeling van basisschoolkinderen, met de problemen die zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan
- Hij is bekend met ontwikkelings- en opvoedingstheorieën van het jonge en oudere kind, hij is vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele bepaaldheid daarvan; dit alles met name in hun consequenties voor het onderwijs en voor zijn doen en laten als leraar
- Hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij het jonge en oudere kind én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen.

COMPETENTIE 3: VAKINHOUELIJK EN DIDACTISCH COMPETENT

De leraar primair onderwijs moet de kinderen helpen zich de culturele bagage eigen te maken die is samengevat in de kerndoelen voor het primair onderwijs en die elke deelnemer aan de samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar vakinhoudelijk en didactisch competent zijn.

Een leraar die dat is, ontwerpt een krachtige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. Zo'n leraar

- Stemt de leerinhouden en ook zijn doen en laten af op de kinderen en houdt rekening met individuele verschillen
- Motiveert de kinderen voor hun leertaken, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden
- Leert de kinderen leren, ook van en met elkaar, om daarmee onder andere hun zelfstandigheid te bevorderen.

- **Bekwaamheidseis bij deze competentie:**

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn vakinhoudelijke en didactische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van de onderwijsinhouden en de didactiek om een krachtige leeromgeving tot stand te brengen waarin de kinderen zich de culturele bagage eigen kunnen maken die de maatschappij vereist.

Op een eigentijdse, professionele en planmatige manier.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs

het volgende doen:

- Hij vormt zich een goed beeld van de mate waarin de kinderen de leerinhoud beheersen en van de manier waarop ze hun werk aanpakken
- Hij ontwerpt op basis daarvan (speel en) leeractiviteiten die voor de kinderen uitvoerbaar zijn en die hen aanzetten tot zelfwerkzaamheid
- Hij voert die activiteiten samen met de kinderen uit
- Hij evalueert die activiteiten en de effecten ervan en stelt ze zonodig bij, voor de hele groep maar ook voor individuele kinderen
- Hij signaleert leerproblemen en –belemmeringen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.

en deze kennis hebben:

- Hij beheerst de leerinhouden van de vak- en vormingsgebieden, zoals beschreven in de kerndoelen voor het primair onderwijs
- Hij kent het belang van die leerinhouden voor het dagelijks leven van basisschoolkinderen en hij weet hoe zij die leerinhouden gebruiken
- Hij is vertrouwd met de opbouw van de leerinhouden in leerlijnen en met de samenhang daartussen
- Hij heeft kennis van (onderzoeksmatig) ontwerpen van onderwijs, didactieken en didactische leermiddelen, waaronder ict
- Hij is bekend met verschillende leer- en onderwijstheorieën en onderwijsarrangementen voor het jonge en oudere kind en hij weet hoe hij die in praktijk kan brengen
- Hij is vertrouwd met hoe kinderen leren, wat hun leerbehoeften zijn, hoe hun ontwikkeling verloopt, welke problemen zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij daar mee om kan gaan.
- Hij heeft kennis van de invloed van taalbeheersing en taalverwerving op het leren en hij weet hoe hij daar in zijn praktijk rekening mee moet houden
- Hij heeft een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen
- Hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij het jonge en oudere kind en van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen

COMPETENTIE 4: ORGANISATORISCH COMPETENT

De leraar primair onderwijs draagt zorg voor alle aspecten van klassenmanagement ten behoeve van zijn groep. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar organisatorisch competent zijn.

Een leraar die organisatorisch competent is, zorgt voor een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer in zijn klas en zijn lessen. Zo'n leraar zorgt er dus voor dat de kinderen

- Weten waar ze aan toe zijn en welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief
- Weten wat ze moeten doen, hoe en met welk doel ze dat moeten doen

- **Bekwaamheidseis bij deze competentie:**

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn organisatorische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende organisatorische kennis en vaardigheid om in zijn klas en zijn lessen een goed leef- en

werkklimaat tot stand te brengen. Overzichtelijk, ordelijk en taakgericht. In alle opzichten voor hemzelf, zijn collega's en vooral voor de kinderen helder.

En dat op een professionele, planmatige manier.

Om aan deze bekwaamheidseis te voldoen moet de leraar primair onderwijs:

het volgende doen:

- Hij hanteert op een consequente manier concrete, functionele en door de kinderen gedragen procedures en afspraken
- Hij gebruikt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen
- Hij houdt een planning aan die bij de kinderen bekend is en gaat adequaat om met tijd

Deze kennis hebben:

- Hij is bekend met die aspecten van klassenmanagement die voor zijn onderwijs relevant zijn.

COMPETENTIE 5: COMPETENT IN HET SAMENWERKEN MET COLLEGA'S

De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat zijn werk en dat van zijn collega's op school goed op elkaar zijn afgestemd. Hij moet ook bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar competent zijn in het samenwerken met collega's.

Een leraar die competent is in het samenwerken met zijn collega's levert zijn bijdrage aan een goed pedagogisch en vakinhoudelijk & didactisch klimaat op zijn school, aan goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie. Dat wil zeggen dat zo'n leraar

- Goed met collega's communiceert en samenwerkt
- Een constructieve bijdrage levert aan vergaderingen en andere vormen van schooloverleg en aan de werkzaamheden die moeten worden uitgevoerd om de school goed te laten functioneren
- Een bijdrage levert aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school.

- Bekwaamheidseis bij deze competentie:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met collega's. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheden om een professionele bijdrage te leveren aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan goede werkverhoudingen en een goede schoolorganisatie.

Om aan deze bekwaamheidseis te voldoen moet de leraar primair onderwijs:

Het volgende doen:

- Hij deel informatie die voor de voortgang van het werk van belang is, met collega's en hij maakt gebruik van de informatie die hij van collega's krijgt
- Hij levert een constructieve bijdrage aan verschillende vormen van overleg en samenwerken op school
- Hij geeft en ontvangt collegiale consultatie en intervisie
- Hij levert een (onderzoeksmatige) bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school

Deze kennis hebben:

- Hij is op praktisch niveau bekend met methodieken voor samenwerking en intervisie
- Hij is op praktisch niveau op de hoogte van leerlingvolgsystemen en manieren om zijn eigen werk toegankelijk te administreren
- Hij heeft enige kennis van organisatie- en bestuursvormen voor scholen in het primair onderwijs
- Hij is op de hoogte van modellen van kwaliteitszorg en methodieken voor onderwijsverbetering en schoolontwikkeling.

COMPETENTIE 6: COMPETENT IN HET SAMENWERKEN MET DE OMGEVING

De leraar primair onderwijs moet contacten onderhouden met de ouders of verzorgers van de kinderen. Hij moet er ook voor zorgen dat zijn professionele handelen en dat van anderen buiten de school goed op elkaar zijn afgestemd. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die competentie waar te kunnen maken moet de leraar competent zijn in het samenwerken met de omgeving van de school.

Een leraar die competent is in het samenwerken met de omgeving, levert in het belang van de kinderen zijn bijdrage aan een goede samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school. Dat wil zeggen dat zo'n leraar

- Goede contacten onderhoudt met de ouders of verzorgers van de kinderen
- Goede contacten onderhoudt met anderen mensen en instellingen die ook te maken hebben met de zorg voor de kinderen.

- Bekwaamheidseis bij deze competentie:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met de omgeving van de school. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid om goed samen te werken met mensen en instellingen die betrokken zijn bij de zorg voor de kinderen en bij zijn school.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs:

Het volgende doen:

- Hij geeft op een professionele manier aan ouders en andere belanghebbenden informatie over de kinderen en hij gebruikt de informatie die hij van hen krijgt
- Hij neemt op een constructieve manier deel aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school
- Hij verantwoordt zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling aan ouders en andere belanghebbenden en past in gezamenlijk overleg zonodig zijn werk met die leerling aan.

De volgende kennis hebben:

- Hij is bekend met de leefwereld van ouders of verzorgers en met de culturele achtergronden van de kinderen en hij weet hoe hij daar rekening mee moet houden in zijn doen en alen als leraar
- Hij is op de hoogte van de professionele infrastructuur waar zijn school onderdeel van is.

COMPETENTIE 7: COMPETENT IN REFLECTIE EN ONTWIKKELING

De leraar primair onderwijs moet zich voortduren verder ontwikkelen en professionaliseren. Dat is zijn verantwoordelijkheid en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar primair onderwijs competent zijn in reflectie en ontwikkeling.

Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling, denkt regelmatig na over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Zo'n leraar streeft ernaar zijn beroepsuitoefening bij de tijd te houden en te verbeteren. Zo'n leraar

- Weet goed wat hij belangrijk vindt in zijn leraarschap en van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen hij uitgaat
- Heeft een goed beeld van zijn eigen competenties, zijn sterke en zwakke kanten
- Werkt op een planmatige manier aan zijn verdere ontwikkeling
- Stemt zijn eigen ontwikkeling af op het beleid van zijn school en benut de kansen die de school biedt om zich verder te ontwikkelen.

- **Bekwaamheidseis bij deze competentie:**

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn verantwoordelijkheid voor zijn eigen professionele ontwikkeling. Hij onderzoekt, expliciteert en ontwikkelt zijn opvattingen over het leraarschap en zijn bekwaamheid als leraar.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs

Het volgende doen:

- Hij werkt planmatig aan de ontwikkeling van zijn bekwaamheid, op basis van een goede analyse van zijn competenties
- Hij stemt de ontwikkeling van zijn bekwaamheid af op het beleid van de school
- Hij maakt bij die ontwikkeling gebruik van informatie van kinderen en collega's en ook van collegiale hulp in de vorm van bijvoorbeeld intervisie en supervisie

Deze kennis hebben:

- Hij heeft voldoende gedragspsychologische kennis om zijn eigen gedrag en dat van anderen te begrijpen en te analyseren
- Hij is op de hoogte van de onderwijspraktijk in andere scholen voor primair onderwijs en vervolgscholen en ook van actuele ontwikkelingen op het gebied van pedagogiek, didactiek, inhouden, werkwijzen en organisatievormen in het primair onderwijs
- Hij is op de hoogte van actuele ontwikkelingen op het gebied van pedagogiek en didactiek die relevant zijn voor zijn onderwijs

Bijlage 2: Interview met directeur De Zaaier: Henk van Roekel

Gesprek directeur Van Roekel van basisschool De Zaaier.

Na een kort inleidend gesprek is het gesprek met de directeur opgenomen. Dit interview is hieronder uitgewerkt.

Hoe kijkt u precies tegen toetsen aan, welke waarde voegt toetsen voor u toe?

We hadden het dus over toetsen en bij toetsen gaat het over de thermometer zeg maar. Op basis van de resultaten van de toets kijken we wat we verder met het kind moeten. Extra verrijking of versnelling van het programma, of juist herhalingsstof. Nu gaat dit nog via individuele handelingsplannen, straks gaan we met handelingsgericht werken het groepsplan invoeren. Het verschil is de switch van het kijken naar wat het kind mist, naar kijken naar de mogelijkheden van het kind. Waar kan het kind nog meer ontwikkelen? We gaan denken vanuit mogelijkheden.

Denkt u dat u het programma los moet gaan laten bij het handelingsgericht werken?

Bij sommige kinderen wel, maar zeker niet bij de grote groep. Aangepaste programma's zijn hiervoor een oplossing. Bijvoorbeeld het programma van vorig jaar, of een half jaar terug. De leerlijnen moeten we altijd helder hebben en vastleggen. Het basisniveau vanuit de referentiekaders moet wel het streefdoel zijn. Programma loslaten is heftig, maar het kan wanneer er strikt wordt vastgehouden aan de leerlijnen. Onze school houdt nog behoorlijk vast aan programma's bij rekenen en taal. Dat houdt dus vooral in dat we de methodes volgen.

Ziet u ook nadelen in het programmagerichte werken?

Ik zie niet echt nadelen. Het programma moet natuurlijk wel af en toe aangepast worden op de onderwijsbehoefte van het kind, dus soms moet alles over een andere boeg gegooid worden. Het is niet meer het ouderwetse programmagerichte onderwijs. De tijd dat iedereen op hetzelfde moment dezelfde leerstof aangeboden krijgt is allang voorbij.

Op welke manier wordt er getoetst op De Zaaier en wat is het belang van deze toetsen?

Wij gebruiken de methodegebonden toetsen en daarnaast nemen we twee keer per jaar een citotoets af. Het belang van deze toetsen is dat de toetsen een soort thermometer zijn die aangeven hoe het er met een kind voor staat. Methodegebonden toetsen geven aan op welk gebied van het programma het kind uitvalt. Pikt het kind de stof op, of is er extra aandacht nodig. Aan deze toetsen koppelen we een cijfer. We willen duidelijk hebben waar het kind staat. Zowel bij cito- als bij methodegebonden toetsen.

Toetsen is een thermometer, maar in hoeverre bent u het er mee eens dat toetsen worden gebruikt om scholen met elkaar te vergelijken?

Toetsen heeft inderdaad ook die andere kant. Citotoetsen hebben voor ons een duidelijke waarde omdat we daaraan kunnen zien waar het kind staat. Echter bij de Citoeindtoets is het tot een discussie gekomen omdat aan de hand van deze toetsen werd gemeten in wat de kwaliteit van een school is. De inspectie is er toe overgegaan dat scholen aan het einde van het jaar van de groepen 2,4,6 en 8 de resultaten voor rekenen, taal en spelling opsturen. Daarmee gaat de inspecteur kijken naar de tussenopbrengsten. Hierdoor kan het namelijk gebeuren dat er een keer een klas is geweest

die erg laag heeft gescoord op de eindtoets, maar dat dit wel van tevoren te verwachten was. Aan de hand van een trendanalyse was deze uitslag al te voorspellen. Dit doet de inspecteur als het ware ook met de tussenopbrengsten. Echter als een school 3x achter elkaar onder het landelijk gemiddelde scoort, dan komt een school onder verscherpt toezicht te staan. Op basis van de toetsgegevens kan een school dus een sanctie opgelegd krijgen. De opbrengsten van deze Cito-toetsen worden ook door de Cito gebruikt als verantwoordingsdocumenten naar ouders en naar het ministerie. Het gebruik van deze toetsen is echter wel verbeterd doordat de toetsen ook gecorrigeerd kunnen worden op leerlinggewicht en op begrijpend lezen. Uit onderzoek blijkt dat kinderen met lager opgeleide ouders meer kans hebben op achterstand. Deze kinderen hebben over het algemeen wat minder onderwijskansen en hebben wat meer aandacht nodig. Een kind wordt zwaarder gewogen wanneer zijn ouders laag opgeleid zijn en daar krijgt de school dan weer meer personeel voor; meer budget. Op de einduitslag wordt een correctie toegepast op de ruwe score, waardoor het voor kan komen dat de slecht scorende school ineens veel minder ver onder het landelijk gemiddelde scoort. Het kijken naar deze uitslagen is voor scholen in achterstandswijken een grote vooruitgang, omdat deze vaak een redelijk slechte ruwe score zullen hebben. Verder is er sinds vorig jaar een correctiefactor begrijpend lezen. Men stelt hierbij dat scholen het minste invloed uit kunnen oefenen op dit vak. Daarbij wordt aangenomen dat het begrijpend lezen het meeste zegt over de intelligentie van een kind. Vervolgens wordt dus de ruwe eindscore van de cito-eindtoets gecorrigeerd met deze factor begrijpend lezen en dan is er een grote kans dat de score boven het landelijk gemiddelde uitkomt. Wanneer dit het geval is, dan kan een school de conclusie trekken dat ze de mogelijkheden van de kinderen voldoende uitgebuit hebben. Wanneer een school bij alle drie de verschillende mogelijkheden van corrigeren onder het landelijk gemiddelde zitten, dan moet je wel even achter je oren krabben.

Dat de cito deze verschillende correcties toepast klinkt als een positieve ontwikkeling, of bent u het daar niet mee eens?

Het is een aardige ontwikkeling, alleen je kunt van mening verschillen of de scores gebruikt mogen/moeten worden om de kwaliteit van het onderwijs aan af te meten. Je blijft namelijk zitten met het punt dat een school in de buitenwijk van Wassenaar weinig moeite hoeft te doen om boven het landelijk gemiddelde te scoren. Een school in een achterstandswijk die moet zich drie slagen in de rondte werken om op het landelijk gemiddelde te komen. En dat de cito-scores vervolgens gepubliceert en afgewogen worden om verantwoording aan de overheid af te leggen is volgens mij niet helemaal de goede manier om een beeld te krijgen van de kwaliteit van het onderwijs.

Waar zouden de resultaten van de cito dan alleen voor gebruikt moeten worden volgens u?

Puur als 'thermometer' om te kijken waar het kind op dat moment staat en de cito-eindtoets om het vervolgonderwijs te kunnen bepalen.

Is het oordeel van de leerkracht net zo belangrijk als de cito-eindscore?

Dat hangt af van het voortgezet onderwijs. Wij hebben er weinig last van en horen van de meeste scholen dat ze het oordeel van de leerkracht heel belangrijk vinden, ondanks gestelde normen. Er zijn echter ook scholen in andere regio's die een heel strakke lijn trekken en de leerlingen zonder mogelijke discussie op basis van de cito-eindscore plaatsen.

Hoe omschrijft u de manier van rekenonderwijs op uw school het liefst?

Programmagericht. We volgen echt de methode en vullen die aan met extra verrijksstof of een aangepast programma waarbij kinderen bijvoorbeeld door een rt-er pre-teaching krijgen. Dan krijgt een kind al bijvoorbeeld een dag van tevoren instructie. Voor de rest is het natuurlijk belangrijk dat we ons als school weer wat meer gaan richten op de gedifferentieerde instructie. Er is een instructietafel, maar die kan beter gebruikt worden.

Hoe kijkt u tegen het realistische rekenen aan?

Een kind leert het beste als die zich herkent in situaties. Dat is essentieel. Dit hangt samen met het ontwikkelingsgerichte onderwijs. Dat is de bedoeling van realistisch rekenen. Je rekent omdat het ergens voor nodig is. Het moet functioneel zijn. De bedoeling van realistisch rekenen is dat je situaties neer zet waarbij kinderen vanzelf aan het rekenen gaan. Dat is een beetje idealistisch omdat de kinderen natuurlijk gewoon 'moeten' rekenen en oplossingsstrategieën leren, maar het gaat er om dat dit in een herkenbare situatie kan.

Is het een nadeel dat het realistische rekenen alle soorten rekengebieden tegelijk aanbied?

Het gaat om realistisch rekenen. En realistisch rekenen zou eigenlijk zo realistisch moeten zijn dat kinderen gewoon altijd gemotiveerd zijn om het antwoord te willen vinden. Het is de kunst van de leerkracht en de methodeschrijver om de kinderen zo gemotiveerd te krijgen. Dat zal best wel eens lukken, maar lang niet altijd. Kinderen moeten dus gewoon soms rekenen omdat er gerekend moet worden.

Daarnaast is het geen probleem voor de kinderen als de verschillende onderwerpen allemaal tegelijk aan bod komen. Het ligt echter aan de manier waarop dit gebeurt. Er moet wel overlap zitten tussen lessen. Om deze reden ben ik wel voor de methode De Wereld In Getallen. Deze methode heeft een soort dakpanconstructie waarbij de bovenste dakpan als het ware slechts de kennismaking is en een overlap vertoont met de volgende dakpan. Deze volgende dakpan herhaalt het onderwerp en pas na enkele keren komt de oefenfase en de automatiseringsfase. De Wereld In Getallen vertoont daarin een duidelijkere structuur dan Pluspunt.

Hoe wordt er voor gezorgd dat leerkrachten inzicht krijgen in de oplossingen van de leerlingen? (Drieslagmodel) Hoe worden toetsen nagekeken? Wordt er rekening gehouden met verschil in fouten?

Het traditionele rekenen is heel product gericht. Er staat een som en daar moet een antwoord achter komen. Over het algemeen op maar een manier. Het realistische rekenen gaat er vanuit dat er meerdere mogelijke zijn. Er zijn meer wegen die naar Rome leiden. Daarbij proberen we ook meer oplossingsstrategieën aan te leren. Ik vind het daarnaast heel belangrijk dat ik als leerkracht ga kijken naar wat voor proces er onder zit. Ik was persoonlijk gewend om samen met de kinderen sommen na te kijken. Daarbij las ik de antwoorden op en na verloop van tijd ging ik met de klas bespreken wat er nu fout was gegaan. Daarbij vroeg ik ook aan de kinderen: Hoe komt het nu dat je deze fouten gemaakt hebt? Waar is het fout gegaan? Heb je het goede sommetje uit het verhaal weten te halen? Heb je goede informatie eruit weten te filteren?

Het oog voor het proces en hoe het antwoord tot stand is gekomen vind ik heel belangrijk. En volgens mij werken mijn collega's ook op dezelfde manier.

Hoe beoordeel ik uiteindelijk dan mijn toetsen, als er rekening gehouden wordt met het proces?

Gewoon heel simpel: Antwoordenboek ernaast. Streep, streep, streep, krulletje, streep, krulletje, enz. Daar komt vervolgens een cijfer uit. Punt, het is een toets. Als de toets nagekeken is kun je eventueel feedbackgesprekken hebben om na te gaan waar het nu fout is gegaan. Wat ik ook wel eens deed is een sommetje in stukjes knippen en dan stapje voor stapje alle bewerking nalopen en kijken of de leerling deze begrijpt en goed heeft gedaan. Op deze manier is goed te zien waar het fout is gegaan en waar ik met het kind mee aan de slag moet. Je past je hierbij aan bij de oplossingsstrategie die het kind heeft gebruikt. Hierbij ben je dus wel bezig met het proces. Dit is eigenlijk het voortraject tot aan de toets. Je wilt er eigenlijk voor zorgen dat de kinderen een goede toets maken. Voor jezelf is het ook fijn om te weten dat de kinderen de leerstof beheersen zodat je verder kunt met het volgende stuk. Uit een toets kan echter ook blijken dat je het als leerkracht helemaal verkeerd hebt gedaan en dan krijg je na een toets een vervoltraject. Dit traject kan voor leerlingen bestaan uit verdieping- en verrijkingsstof of juist uit herhalingsstof. Bijna elke methode heeft daar speciale programma's voor om dit aan te bieden. Dat kan bijvoorbeeld puur oefenen en automatiseren zijn of het aanleren van een andere oplossingsstrategie. Vaak is het wel zo dat kinderen die moeite hebben met rekenen, dat die niet geholpen zijn met nog meer oplossingsstrategieën. Deze kinderen zijn geholpen met een duidelijke oplossingsstrategie die geautomatiseerd wordt. Verschillende oplossingsstrategieën vraagt een beetje inzicht van de leerling. Kinderen die goed zijn in rekenen, die hebben dat inzicht en die kunnen heel veel verschillende strategieën aan en die zijn heel flexibel en die pakken de ene keer de ene strategie en een volgende keer een andere. Een kind dat niet zo goed kan rekenen, die ziet al die verschillende mogelijkheden niet en die heeft behoefte aan 'zo moet je het doen'.

In hoeverre is een leerkracht zich bewust van de SBO-competenties die zijn opgesteld door de onderwijscoöperatie en in hoeverre houden ze zich daar mee bezig?

Leerkrachten zijn daar zeker mee bezig. Wij hebben een aantal jaren geleden de een hele cyclus opgestart van de kwaliteitskaarten van Kees Bos. Daarbij krijg je dus ook op didactisch gebied een cyclisch patroon dat na een aantal jaren terugkeert en daarmee ga je van tijd tot tijd nog eens een keer met die competenties aan de slag. Het ene jaar doen we dat heel expliciet, het andere jaar doe ik dat een beetje in de vorm van kijkwijze bij klassenbezoek en functioneringsgesprekken. Ik moet wel zeggen dat door de druk van een stuk onderwijsvernieuwing komen dit soort basale zaken soms wat in het gedrang. Het is ook wel heel apart dat wij in het voortraject spelling voor volgend jaar en rekenen het jaar erop, dat we terecht komen bij de heel basale aspecten. Voor rekenonderwijs gaan we bijvoorbeeld weer heel bewust aandacht vragen voor de gedifferentieerde instructie. Het sneeuwt dus wel een wat onder. We de didactische competenties wel op papier, maar ik denk niet dat iemand ze op een lijstje voor in de klassenmap heeft zitten om te bedenken met welke competentie hij of zij aan de slag zal gaan die dag. En natuurlijk mag je verwachten dat de competenties geautomatiseerd zijn bij de leerkrachten. Aan de andere kant is het wel goed dat je van tijd tot tijd even de spiegel voor je neus zet omdat het niet verstandig is om altijd op de automatische piloot te varen.

Zijn er voor het rekenonderwijs op De Zaaier nog meer speerpunten behalve dan de directe instructie?

Nee, bij het maken van de trendanalyse zijn we er achter gekomen dat we eerder een speerpunt op het gebied van spelling en taal hebben. Door de bank genomen hebben de leerlingen hier op deze

school een grotere rekenvaardigheid dan taalvaardigheid. Dat houdt op onze school zelfs in dat ik vorig jaar bij het maken van de roosters de opdracht heb gegeven om voor taal en spelling iets meer tijd in te roosteren ten koste van rekenen. Daar zijn we pas dit jaar mee begonnen, dus het is nog moeilijk om te zeggen of het een positieve ontwikkeling is. Maar doordat de leerkrachten een beetje meer instructietijd krijgen, zal het gewoon resultaat op moeten leveren op het gebied van taal en spelling.

In hoeverre worden andere vakken achtergesteld doordat de inspectie slechts vraagt om de resultaten van taal rekenen en spelling?

Ik zit nu 35 jaar in het vak, toen ik net begon was alleen taal en rekenen belangrijk. Gaandeweg werden ook de wereldoriënterende vakken belangrijk, omdat deze ondersneeuwd. Er moest veel meer tijd en aandacht aan besteed worden. Kinderen moesten veel meer parate kennis hebben, zowel van geschiedenis als van bijvoorbeeld topografie. Dat is op een gegeven moment omgeslagen naar het bijvoorbeeld aanleren van het werken met een register bij topografie. Leer een kind maar met een computer omgaan. Op het ogenblik focust de inspectie vooral op taal, rekenen en (begrijpend) lezen. Natuurlijk moet je alle andere vakken ook doen, zoals geschiedenis, aardrijkskunde of sociaal-emotionele ontwikkeling. Maar je ziet de waarde van deze vakken zie je wat weg zakken. Wij laten deze vakken in ieder geval zeker niet liggen. Een heel scherpe uitspraak is: 'Een land dat zijn geschiedenis niet kent is verloren'. Zoiets is ooit wel eens een keer gezegd, maar ik vind dat echt. Alles is niet zomaar ineens uit de lucht komen vallen. Je moet iets weten van de wereld om je heen. Het is ook goed om iets van de natuur te weten en hoe je daar mee om moet gaan. Helemaal als christen hebben we daar een belangrijke roeping in om goed voor de schepping te zorgen. Dat is dus best heel belangrijk, alleen is de vraag waar we de prioriteit leggen. Vroeg Engels is op dit moment ook een hype. Daar zijn ze nu ook veel mee bezig, maar hoe belangrijk is dat? De minister wil dat Nederland het beste jongetje van de klas wordt. We zijn een handelsnatie, dus dat is ook best heel belangrijk voor onze economie. En ga je dus mee in de trend van scoren, scoren en scoren; punten halen. Dat is heel verleidelijk. Wij vinden het belangrijk dat een kind goed in zijn vel zit en zich zo goed en breed mogelijk ontwikkelt. Taal, rekenen en spelling zijn de basale vakken, maar het streven om hier alleen op te focussen om maar te presteren zit in een prestatiecultuur. En daar wil ik toch niet helemaal in mee. Het kind is meer dan het onderwijs.

Hoe wordt een speerpunt binnen de school precies aangepakt, bijvoorbeeld bij het directe instructiemodel bij rekenen.

Wat wij gaan doen is dat we volgend jaar in een paar themabijeenkomsten heel nadrukkelijk de theorie op tafel leggen. Direct daaraan gekoppeld: Hoe ga jij dat nu doen in je klas? Ik wil dat zien, zwart op wit. En ik kom kijken bij je hoe je dat doet. Zo willen we het gaan doen. Kijk in het verleden zijn er wel eens afspraken gemaakt over zo doe je dit en zo hoort dat. En iedereen ging braaf aan de gang en vulde het na verloop van tijd toch een beetje op zijn eigen manier in. En dan zie dat wanneer je dat niet heel erg hard vast houdt, dat het dan een beetje verwatert. En heb al gezegd dat er in elke klas een instructietafel staat. Die wordt ook gebruikt, maar... Ik denk te weinig en op een niet efficiënte manier. Een van de dingen die straks bij handelingsgericht werken om de hoek komt kijken is klassenmanagement. Daar hoort de instructie ook bij. Hoe manage ik mijn instructie? Effectieve instructie geven betekent dus ook dat je er voor zorgt dat de kinderen die eigenlijk bijna geen instructie nodig hebben aan het werk kunnen. En dat de kinderen die nog een paar regels meer nodig

hebben dat die ook horen hoe het moet en daarna aan de slag kunnen. En de kinderen die echt een uitgebreide instructie nodig hebben aan de tafel, dat je daar de ruimte en de tijd voor gecreëerd heb, dat ze dat ook inderdaad kunnen ontvangen van jou. En daarnaast heb je de vervolgstap dat de kinderen die heel snel begonnen zijn, die zijn ook heel snel klaar, in ieder geval vanwege het feit dat ze eerder begonnen zijn, maar ook omdat ze het gemakkelijk kunnen. Wat gaan die doen? Niet stillezen of tekenen. Dat is het vervolg. Dan heb je het dus over klassenmanagement en hoe doe je dat dan? Misschien dat dit wel de reden is dat het model voor de effectieve instructie een beetje is weggezakt, omdat je eigenlijk toch met elkaar niet de vervolgstap heb gezet. Uiteindelijk gaan we dit alles vast proberen te houden door te evalueren en te reflecteren. We hebben hier ook externe hulp bij en die gaat dus ook gewoon klassen bezoeken.

In hoeverre werkt De Zaaier samen met andere scholen en deelt ze haar kennis met anderen?

Ik denk wel dat die samenwerking er is. Die zou wel wat meer uitgebuit kunnen worden. Zeker als je straks in 2013 allemaal als 7 scholen dezelfde rekenmethode hebt. Alle scholen van stichting De Drieslag krijgen volgend jaar namelijk een nieuwe methode. En wat je in Barneveld nog wel eens een keer ziet gebeuren in scholen onderling, misschien omdat ze dezelfde directeur hebben, dat collega's van groep 7/8 van school A even aanwippen bij de collega's van groep 7/8 van school B. En met dan met elkaar even praten over de rekenmethode. Als je als 7 scholen dezelfde rekenmethode in gaat voeren, dan zou het misschien best eens aardig zijn om een aantal bijeenkomsten te organiseren voor specifiek de leerkrachten van groep 3/4, 5/6, en 7/8 om eens te kijken naar wat we met elkaar kunnen. Ik weet nog dat we de rekenmethode De Wereld in Getallen in gingen voeren, dat er dat soort situaties ontstonden, dat er collectieve afspraken werden gemaakt, bijvoorbeeld wat betreft het cijferen. Maar na verloop van een jaar is iedereen met deze methode aan de slag en worden de vragen niet echt meer gezien en dan wordt er niet meer zo naar de afspraken gekeken. Maar kan me er best wat bij voorstellen. We hebben namelijk een project opgezet voor latent talent binnen de stichting. Iedereen kon aangeven waarin hij specifieke deskundigheid had. Stel dat er een is die zegt dat hij wel iets meer weet van rekendidactiek dan de doorsnee leerkracht. Die kan zeggen dat hij wel eens voor de leerkrachten van dezelfde groep er wat mee wil doen. De mogelijkheden zijn we aan het verkennen.

Bij het handelingsgericht werken wordt de aandacht gevestigd op het referentiekader. Daar wordt samengewerkt tussen IB-er, RT-er, leerkracht, leerling en ouder. In hoeverre vindt u de omgang met de ouder belangrijk?

Die is heel belangrijk. Er is veel en structureel contact met de ouders binnen onze school. We hebben begin van het jaar een algemene informatieavond voor de groep. Dan geven we aan het begin van het jaar een formulier aan de ouders vanaf groep drie, waarop ouders kunnen aangeven of ze huisbezoek op prijs stellen. Doen ze dat niet, dan geven we aan dat de ouders altijd naar school kunnen komen wanneer ze dat op prijs stellen. Ze kunnen daarbij ook aangeven in welke maand ze dat willen doen. U kunt met vragen altijd een leerkracht benaderen en natuurlijk hebben we ook de tien-minuten gesprekken naar aanleiding van het rapport. Dit jaar ben ik begonnen om een zestal avonden een spreekuur te houden, waarop ouders met vragen terecht kunnen. Die contacten vind ik dus heel belangrijk. Wat in het handelingsgericht werken nieuw is voor ons en waar we werk van moeten gaan maken is het gesprek met het kind zelf. Dat wordt wel eens vergeten. We praten wel over het kind, maar niet met het kind. We moeten het kind mee gaan nemen in zijn ontwikkeling. Dat is heel belangrijk.

Hebben bijvoorbeeld huisbezoeken, of gewoon contacten met ouders echt invloed op het handelen van een docent ten aanzien van een leerling?

De mening van ouders is voor ons heel belangrijk. Nog niet zo lang geleden heb ik van een van onze ouders het verwijt gekregen dat wij als school niet naar de ouders luisteren en dat de ouders moeten doen wat de school zegt. Nou, als je mij onder de gordel wilt raken, dan moet je dat zeggen. Want dat doet heel erg zeer, wij willen juist het tegenovergestelde. Wij zien ouders als experts. We zouden verschrikkelijk dom zijn als we niets doen met wat ouders over hun kind vertellen. Andere kant van het verhaal is dat ouders ons ook als experts moeten zien en moeten erkennen. Wij hebben een vak geleerd. Ik zeg ook altijd tegen mijn collega's: Jij bent een vakman, jij bent een vakvrouw. Laat je dat niet afnemen. Ook niet door een ouder die vindt dat je... Je bent een vakman en ik wil ook dat je dat uitstraalt. Aan de andere kant brengt een ouder ook expertise mee. En als een ouder op een gegeven moment dingen vertelt van thuis, dan zou je daar conclusies uit kunnen zetten. Ouders zijn het soms niet eens met een leerkracht, maar dat is vaak als een leerling in de zorgstructuur terecht komt. Bijvoorbeeld als kinderen uitvallen op toetsen, dan willen wij daar iets mee aan en dan gaan we in gesprek met de ouders. Je signaleert daarvoor, daarna maken we een handelingsplan en dat handelingsplan gaat dan mee naar huis en de ouder ondertekent dit dan voor gezien. Daarmee nodigen we de ouder als het ware ook uit om bij vragen contact met school op te nemen. Door de handtekening zegt de ouder als het ware: Ik heb het gezien en ik weet wat er gaat gebeuren. Dan heb je dus ouderbetrokkenheid. Dan communiceer je met elkaar. Maar goed, op een gegeven moment is er een handelingsplan gemaakt, maar het kind blijkt toch onvoldoende resultaat op te leveren. Dan willen we toch eens een onderzoek doen voor de schoolbegeleidingsdienst. Maar dan gaan ouders vaak de hakken in het zand zetten en zeggen: Mijn kind een zorgkind!? Nou, je merkt dat er ouders zijn die daar echt moeite mee hebben en die daar tijd voor nodig hebben om dat te kunnen accepteren. Die tijd geven wij ze, maar het is wel een lastige tijd. Het is wel een tijd met twijfels van ouders en in die tijd moet je echt oppassen. Nou dan heb je wel eens lastige gesprekken. Maar dan zeg ik het volgende tegen die ouders, en dat is het punt waar ik eigenlijk naar toe wil. Moet u eens luisteren, jullie zitten hier aan tafel omdat jullie je best doen voor je kind. Je houdt van het jong en je wilt het beste voor hem. Wat wil je nu eigenlijk het liefste? Moet hij een acht voor rekenen halen en een tien voor taal? Nee, hij moet gelukkig wezen. Nou zit ik hier aan de andere kant van de tafel en zeg dan: Jouw Jan is ook mijn Jan hè. Wil je daar over nadenken. Weetje wat ik wil? Dat die jongen gelukkig is hier op school. En nu moeten we er samen uit komen hoe we dat nu voor elkaar gaan krijgen. Op deze manier communiceer ik met ouders. Het is dus het belangrijkste dat een kind gelukkig is, want wanneer een kind gelukkig is, dan presteert hij optimaal. Het omgekeerde is dat wanneer een kind alleen maar moet presteren, dan krijg je frustratie, na frustratie, na frustratie en dan zakt het kind uiteindelijk helemaal door het ijs. Je ziet kinderen die op een gegeven moment een jaar lang op hun tenen moeten lopen. En wanneer ze dan een jaar over moeten doen, dat ze dan ineens open bloeien en je ziet ze blij kijken omdat ze nu ineens op hun niveau zitten dat ze aankunnen en dan zie je ze ineens omhoogschieten. In al deze processen hebben toetsen een belangrijke rol!

Kunt u het zich voorstellen om een leerling te volgen zonder het afnemen van toetsen, maar puur varen op de observaties en bijvoorbeeld de expertise van de leerkracht?

Nee, hoewel het niet onmogelijk is. Je zegt wel expliciet 'ervaring'. Als jij straks een klas krijgt, dan heb je nog geen ervaring en dan zou ik het jou in je eerste jaar niet graag in handen willen geven

zonder toetsen. Ervaring is heel belangrijk. We hebben begin dit jaar een nieuw voorwoord geschreven voor bij de rapporten. Misschien is he wel aardig als ik je dit ook meegeef. Dit zegt namelijk ook iets over onze visie op toetsen. Vorig jaar heb ik een rapport voor me gehouden en mijzelf eens voorgesteld alsof dit het rapport van mijn kind was. Wat lees ik nu eigenlijk in dit rapport? Hoe gaat he met mijn kind. Rekenen: 7,5. Cito rekenen: E. En dan staat er voorin bij E: achterstand. Maar de ouder denkt: Oh, 7,5 dus het gaat goed. In dat voorwoord hebben wij geprobeerd uit te leggen wat he verschil is tussen die 7,5 en de letter E. Want ze staan op een rapport van een kind, ik weet niet meer welke, maar ze zitten er echt tussen. En de ouder moet hieruit een conclusie trekken over hoe het met het kind gaat. Moeten wij niet duidelijker aangeven wat we bedoelen? Dan moeten we dus aangeven dat die 7,5 een gemiddelde is van de methode gebonden toetsen. Die toetsen worden iedere 2 á 3 weken afgenomen. En een leerling met een goed kortetermijngeheugen, die kan goed scoren op deze toetsen. Als die het maniertje onthouden heeft, dan gaat hij dat redden. Maar komt er een keer in het half jaar een citotoets, dan zegt deze toets: Hoezo maniertje? Dat is al lang geleden, ik ga je toetsen op inzicht! Ga eens kijken wat je weet en dan valt het kind vervolgens uit. Dat kan dus gebeuren. In dit voorwoord staat dus dat er een duidelijk verschil is tussen de methode gebonden toetsen waar we een cijfer voor geven en de niet methode gebonden toetsen en we hebben dit ook heel expliciet verwoord: Het cijfer is het gemiddelde voor alle methode gebonden toetsen en de letter is het gemiddelde van de niet methode gebonden toetsen. Daar maak je het gewoon even duidelijk mee.

In hoeverre is het voor de ouders duidelijk dat ze terecht kunnen bij de leerkracht om specifiek te kunnen vragen hoe het met hun kind gaat, omdat de leerkracht dit vanuit ervaring zou kunnen vertellen?

Dat heb ik in het voorwoord opgenomen. We hebben namelijk met elkaar besproken, in de bouwvergadering in dit geval, dat ik een voorstel voor een voorwoord zou maken. Dat hebben we uiteindelijk samen vastgesteld als zijnde het nieuwe voorwoord voor het rapport. En aanvullend daarop geschreven dat wanneer ouders dan nog vragen hebben dat ze dan de betreffende leerkracht aan kunnen spreken.

Vervolgens hoop ik een enquête te gaan schrijven, maar nu ben ik benieuwd wat u nu interessant vindt om uiteindelijk te weten te komen van het team. Welke vragen vindt u belangrijk om aan het team voor te leggen? Waar bent u nu echt benieuwd naar?

Ik heb het idee dat we wat betreft de visie op toetsen niet zoveel van elkaar verschillen. Maar het zou wel interessanter zijn om te kunnen constateren dat dit ook daadwerkelijk zo is. Ik kan natuurlijk als directeur wel van alles roepen en heel wijs een heel verhaal vertellen, maar het is wel belangrijk dat een deel van de collega's met mij op een lijn ligt. Ik denk dat je in je enquête een aantal vragen zou kunnen stellen in dezelfde trend zoals je ze aan mij stelt. Misschien iets aangepast zodat je iets gerichter antwoorden krijgt. Het zou wel aardig zijn om te kijken of hetgeen ik hier aan jou verteld heb, of dit ook door de collega's gedeeld wordt. Dan zou jij daar namelijk uiteindelijk de conclusie aan kunnen verbinden dat de visie op toetsing schoolbreed gedragen wordt, of juist niet. De vraag die je toen straks aan mij stelde vind ik wel interessant, namelijk de vraag of de leerkrachten hun competentieprofiel kennen en of ze zich regelmatig spiegelen aan deze competenties. Dat vind ik wel een aardige.

Bijlage 3: Enquête

Toelichting op de enquête:

De stellingen zijn te beantwoorden op een schaal van -- tot ++.

Deze -- en ++ zijn per vraag verschillend te interpreteren, daarom deze toelichting.

-- = weinig, zelden, niet waar, mee oneens, niet, enzovoorts.

++ = veel, vaak, waar, mee eens, wel, enzovoorts.

Het uiterst linkse hokje is altijd --, het uiterst rechtse hokje is altijd ++.

Onderwerp: Toetsing

	--	++
1. Een kind moet alleen met zichzelf vergeleken worden wat betreft toetsing.	☐	☐
2. Het toetsen van emotionele, sociale, kunstzinnige en lichamelijke ontwikkeling is belangrijk.	☐	☐
3. Het toetsen van emotionele, sociale, kunstzinnige en lichamelijke ontwikkeling is minder belangrijk dan het toetsen van cognitie.	☐	☐
4. De plaats van het kind binnen de groep vind ik belangrijker dan diens persoonlijke ontwikkeling.	☐	☐
5. Het behalen van resultaten legt een grote druk op mij, waardoor ik de persoonlijk ontwikkeling van het kind uit het oog verlies.	☐	☐
6. Ik vind dat een kind pas een toets moet maken wanneer hij aangeeft er klaar voor te zijn.	☐	☐
7. Ik vind het van belang dat de resultaten van een toets weergeven wat een kind al wel kan.	☐	☐
8. Door de inhoud van de methode en de leerlijnen kan ik een zorgleerling niet bieden wat het nodig heeft.	☐	☐
9. De toetspraktijk van tegenwoordig laat weinig ruimte over voor eigen creativiteit binnen mijn onderwijs.	☐	☐
10. Wanneer een kind gelukkig is, presteert hij optimaal.	☐	☐
11. Wanneer een kind alleen maar moet presteren, krijgt hij frustratie op frustratie en zakt hij uiteindelijk door het ijs.	☐	☐
12. Onderlinge concurrentie door toetsresultaten onder leerlingen zorgt voor betere prestaties.	☐	☐
De waarde van toetsing zit voor mij in		
13. het volgen van de persoonlijk ontwikkeling van een leerling.	☐	☐
14. de vraag: 'Heeft de school voldoende inspanning geleverd.'	☐	☐
15. het vaststellen van cognitief niveau.	☐	☐
16. stimulans voor kinderen tot het behalen van hoge resultaten.	☐	☐
17. vergelijken van leerlingen onderling.	☐	☐
18. vergelijken met landelijk gemiddelde.	☐	☐
19. inzicht in persoonlijk didactisch handelen.	☐	☐
20. verantwoording af kunnen leggen ten opzichte van ouders.	☐	☐
21. verantwoording af kunnen leggen ten opzichte van inspectie.	☐	☐
22. verantwoording af kunnen leggen ten opzichte van team.	☐	☐

23. Beeldvorming van wat een kind nog niet goed beheerst.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
---	--

Onderwerp: rekenonderwijs

24. Bij toetsing in het rekenonderwijs vind ik het belangrijk dat ook de oplossingsstrategie wordt beoordeeld.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
25. Ik vind het belangrijk om een beoordeelde toets te evalueren met de klas, waarbij ik probeer te achterhalen hoe de gemaakte fouten zijn ontstaan.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
26. Tijdens mijn rekenonderwijs houd ik rekening met en pas mijn les aan op de verschillende niveaus van de leerlingen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
27. Het is moeilijk om het niveau van abstract denken van mijn leerlingen vast te stellen bij rekenen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
28. Rekenonderwijs, waarbij voor elk type opgave maar één oplossingsstrategie wordt aangeleerd, verdient mijn voorkeur.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
29. Rekenonderwijs, waarbij gewerkt wordt met contexten en verschillende oplossingsstrategieën, verdient mijn voorkeur.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
30. Contexten bij rekenonderwijs zorgen ervoor dat de leerlingen worden afgeleid van de oplossingsstrategieën.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Onderwerp: Competenties

31. Als leerkracht ben ik constant op zoek naar de beste manier om het beste resultaat te behalen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
32. Ik ken de sbl-competenties waar ik als leerkracht aan dien te voldoen (bijv. vakinhoudelijke & didactische of organisatorische).	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
33. Ik reflecteer op mijzelf aan de hand van de sbl-competenties.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
34. De sbl-competenties houden mij als leerkracht scherp en voorkomen een sleur.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
35. Het verschillend gebruik van rekenjargon door leerkrachten (denk aan 'plus' of 'erbij') gaat niet ten koste van de rekenresultaten.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
36. Ik stel doelen aan de hand van het niveau van de leerlingen, ongeacht het niveau van de methode.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
37. Om aan te sluiten bij de behoefte van de kinderen, cluster ik mijn klas naar onderwijsbehoefte en stel ik hiervoor een handelingsplan op per subgroep, of individu.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
38. Als leerkracht sluit ik goed aan bij de individuele behoeften van de leerling.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Ik vind het belangrijk dat	
39. er binnen het team regelmatig uitwisseling van didactische kennis en ervaringen plaatsvindt.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
40. er binnen de stichting regelmatig uitwisseling van didactische kennis en ervaringen plaatsvindt.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
41. ik kan ook zonder behulp van mijn collega's het beste resultaat realiseren binnen mijn groep.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
42. mijn team goed functioneert, omdat dit zorgt voor betere resultaten.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
43. er door iedere leerkracht op dezelfde manier (los van de methode gezien) rekenonderwijs wordt gegeven.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
44. mijn (vernieuwende) manier van lesgeven wetenschappelijk onderbouwd is.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

45. ik doelen stel, omdat er anders niet voldoende resultaat wordt behaald.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
46. ik doelen stel, omdat ik anders gedachteloos gewoontes ga hanteren.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
47. ik de methode opzij kan zetten om doelen te stellen die aansluiten bij het niveau van een leerling.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
48. de resultaten van mijn methodegebonden toetsen overeenkomen met mijn cito-scores.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
49. ik een nauwe samenwerking met de ouders van mijn leerlingen heb, omdat zij hun kind het beste kennen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
50. ik in samenwerking met het kind doelen stel.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tabel 3: Enquête

Bijlage 4: Ingevulde enquêtes

Onderdeel toetsing

Leerkracht op nummer → Stelling:	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Een kind moet alleen met zichzelf vergeleken worden wat betreft toetsing.	2	3	2	2	4	5	2	4
2. Het toetsen van emotionele, sociale, kunstzinnige en lichamelijke ontwikkeling is belangrijk.	4	5	3	4	4	3,5	3	3
3. Het toetsen van emotionele, sociale, kunstzinnige en lichamelijke ontwikkeling is minder belangrijk dan het toetsen van cognitie.	3	2	2	3	2	2	2	3
4. De plaats van het kind binnen de groep vind ik belangrijker dan diens persoonlijke ontwikkeling.	1	2	4	3	2	2	1	2
5. Het behalen van resultaten legt een grote druk op mij, waardoor ik de persoonlijke ontwikkeling van het kind uit het oog verlies.	2	1	4	2	2	2	4	2
6. Ik vind dat een kind pas een toets moet maken wanneer hij aangeeft er klaar voor te zijn.	1	1	2	2	2	3	2	1
7. Ik vind het van belang dat de resultaten van een toets weergegeven wat een kind al wel kan.	3	4	4	4	4	5	5	4
8. Door de inhoud van de methode en de leerlijnen kan ik een zorgleerling niet bieden wat het nodig heeft.	2	2	2	2	2	2	2	3
9. De toetspraktijk van tegenwoordig laat weinig ruimte over voor eigen creativiteit binnen mijn onderwijs.	4	1	4	2	2	3	2	3
10. Wanneer een kind gelukkig is, presteert hij optimaal.	5	5	4	3	5	5	4	4
11. Wanneer een kind alleen maar moet presteren, krijgt hij frustratie op frustratie en zakt hij uiteindelijk door het ijs.	3	4	4	4	4	5	4	5
12. Onderlinge concurrentie door toetsresultaten onder leerlingen zorgt voor betere prestaties.	3	1	2	2	1	2	2	2
De waarde van toetsing zit voor mij in								
13. het volgen van de persoonlijke ontwikkeling van een leerling.	5	5	5	4	5	5	4	4
14. de vraag: 'Heeft de school voldoende inspanning geleverd.'	4	5	2	3	4	4	3	1
15. het vaststellen van cognitief niveau.	4	4	4	4	4	4	4	3
16. stimulans voor kinderen tot het behalen van hoge resultaten.	3	3	2	2	3	2	2	2
17. vergelijken van leerlingen onderling.	1	4	3	3	2	2	1	3
18. vergelijken met landelijk gemiddelde.	4	4	3	3	3	2	4	3
19. inzicht in persoonlijk didactisch handelen.	4	5	3	4	4	4	4	2
20. verantwoording af kunnen leggen ten opzichte van ouders.	4	5	4	3	4	4	5	2
21. verantwoording af kunnen leggen ten opzichte van inspectie.	4	5	4	3	4	4	4	2
22. verantwoording af kunnen leggen ten opzichte van team.	4	5	2	3	4	3	4	2
23. Beeldvorming van wat een kind nog niet goed beheerst.	5	5	4	4	5	5	4	4

Onderdeel rekenonderwijs

24. Bij toetsing in het rekenonderwijs vind ik het belangrijk dat ook de oplossingsstrategie wordt beoordeeld.	3	4	4	4	4	3,5	4	2
25. Ik vind het belangrijk om een beoordeelde toets te	3	4	4	3	4	5	4	3

evalueren met de klas, waarbij ik probeer te achterhalen hoe de gemaakte fouten zijn ontstaan.								
26. Tijdens mijn rekenonderwijs houd ik rekening met en pas mijn les aan op de verschillende niveaus van de leerlingen.	4	5	4	4	4	5	4	3
27. Het is moeilijk om het niveau van abstract denken van mijn leerlingen vast te stellen bij rekenen.	4	4	4	3	4	3	2	3
28. Rekenonderwijs, waarbij voor elk type opgave maar één oplossingsstrategie wordt aangeleerd, verdient mijn voorkeur.	5	2	2,5	3	5	1	2	2
29. Rekenonderwijs, waarbij gewerkt wordt met contexten en verschillende oplossingsstrategieën, verdient mijn voorkeur.	2	5	4	3	2	5	4	3
30. Contexten bij rekenonderwijs zorgen ervoor dat de leerlingen worden afgeleid van de oplossingsstrategieën.	3	1	2	3	3	2	2	3

Onderdeel competenties

31. Als leerkracht ben ik constant op zoek naar de beste manier om het beste resultaat te behalen.	5	5	4	4	4	5	4	3
32. Ik ken de sbl-competenties waar ik als leerkracht aan dien te voldoen (bijv. vakinhoudelijke & didactische of organisatorische).	3	5	5	3	4	5	3	3
33. Ik reflecteer op mijzelf aan de hand van de sbl-competenties.	2	5	4	3	3	4	X	2
34. De sbl-competenties houden mij als leerkracht scherp en voorkomen een sleur.	3	4	4	3	3	4	X	2
35. Het verschillend gebruik van rekenjargon door leerkrachten (denk aan 'plus' of 'erbij') gaat niet ten koste van de rekenresultaten.	3	3	4	3	4	2	2	3
36. Ik stel doelen aan de hand van het niveau van de leerlingen, ongeacht het niveau van de methode.	4	3	4	2	2	3,5	2	3
37. Om aan te sluiten bij de behoefte van de kinderen, cluster ik mijn klas naar onderwijsbehoefte en stel ik hiervoor een handelingsplan op per subgroep, of individu.	2	3	4	3	4	4	2	2
38. Als leerkracht sluit ik goed aan bij de individuele behoeften van de leerling.	4	4	4	3	3	4	4	3
Ik vind het belangrijk dat								
39. er binnen het team regelmatig uitwisseling van didactische kennis en ervaringen plaatsvindt.	2	5	4	4	2	5	5	4
40. er binnen de stichting regelmatig uitwisseling van didactische kennis en ervaringen plaatsvindt.	1	5	2,5	3	2	4	4	3
41. ik kan ook zonder behulp van mijn collega's het beste resultaat realiseren binnen mijn groep.	4	2	3	2	2	4	2	2
42. mijn team goed functioneert, omdat dit zorgt voor betere resultaten.	4	5	4	4	4	5	4	4
43. er door iedere leerkracht op dezelfde manier (los van de methode gezien) rekenonderwijs wordt gegeven.	4	4	4	4	4	4	5	3
44. mijn (vernieuwende) manier van lesgeven wetenschappelijk onderbouwd is.	4	5	4	2	3	4	4	3
45. ik doelen stel, omdat er anders niet voldoende resultaat wordt behaald.	4	5	4	4	4	4	4	3

46. ik doelen stel, omdat ik anders gedachteloos gewoontes ga hanteren.	4	5	4	3	4	3	4	3
47. ik de methode opzij kan zetten om doelen te stellen die aansluiten bij het niveau van een leerling.	2	2	4	4	3	5	3	3
48. de resultaten van mijn methodegebonden toetsen overeenkomen met mijn cito-scores.	2	5	4	3	4	3	2	4
49. ik een nauwe samenwerking met de ouders van mijn leerlingen heb, omdat zij hun kind het beste kennen.	4	5	4	4	4	5	4	4
50. ik in samenwerking met het kind doelen stel.	3	4	3	3	3	3	2	3

11. Literatuurlijst

Boeken

- Bakker, H (2008). *Oog voor OGO in het christelijk onderwijs, ontwikkelingsgericht onderwijs in de lerende basisschool*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- (KNAW) Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen (2009). *Rekenonderwijs op de basisschool*. Almar: Bejo druk&print.
- Freudenthal, H (1973). *Mathematics as an educational task*. Dordrecht: D. Reidel.
- Werkgroep Docenten Onderwijszaken/DOZ (1997). *Toetsen en beoordelen*. Culemborg: HvU Press.
- Barendse, J (2000). *Toetsen van betekenis?!* Uitgeest: Van Den Boogaard.
- Groenestijn, M van; Borghouts, C; Janssen, C (2011). *Protocol Ernstige RekenWiskunde problemen en Dyscalculie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Meijer, R (2009). *Opbrengstgericht werken doe je zo!* Veghel: H3 Groep Marketing & Communicatie.
- Pameijer, N en Van Beukering, T (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: Uitgeverij Acco

Online artikelen

- Buist, G. *De ontwikkeling van het rekenonderwijs*. Verkregen op 9/11/2011 van: <http://www.onderwijsgeschiedenis.nl/page13.php?SessionID=d1e0ad4e99460d684a0>
- Van de Craats, J. (2009). *Realistisch rekenen oorzaak problemen*. Verkregen op 14/11/2011 van: <http://www.prima-online.nl/po/jan-van-de-craats-realistisch-rekenen-oorzaak-problemen/>
- ANP, (2009). *Nederlanders moeten weer rekenen als opa*. *Reformatorisch dagblad* 17/08/2009. Verkregen op 14/11/2011 van: http://www.refdag.nl/nieuws/binnenland/nederlanders_moeten_weer_rekenen_als_opa_1_349382
- Gelderblom, G (2008). *Presentatie: Rekenpilots: naar beter rekenonderwijs ...* Verkregen op 28/03/2012 van <http://www.rekenpilots.nl/overons>
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Ontstaan en ontwikkeling zeer zwakke scholen in het basisonderwijs*. Verkregen op 28/03/2012 van: <http://www.rekenpilots.nl/implementatiekoffer/lerenvanexperts>

Websites

- *De SBL-competenties*, Verkregen op 12/03/2012 van: <http://www.leermiddelenvo.nl/files/sblcompetenties.pdf>
- Projectbureau kwaliteit (2009-2011), *Rekenpilots of rekenverbetertrajecten/leren van elkaar*, Verkregen op 28/03/2012 van: <http://www.rekenpilots.nl/lerenvanelkaar>
- Definitie Competentie, Verkregen op 04/01/2013 van: <http://www.competentiedenken.nl/PDF/Competenties.pdf>
- *Handelingsmodel*, Verkregen op 29/03/2012 van: http://rekenopwizwijs.blogspot.com/2010_06_01_archive.html
- *Opbrengstgericht Werken*, Verkregen op 02/04/2012 van:

<http://www.pentanova.nl/kennis-delen/onderzoeksmatig-leiderschap.aspx>

- *Evaluatiecyclus Opbrengstgericht Werken*, Verkregen op 02/04/2012 van: <http://www.slo.nl/primair/themas/opbrengstgericht/cyclus/>
- *De elf factoren van succes*, Verkregen op 03/04/2012 van: <http://www.watwerktopschool.nl/de-elf-factoren-van-succes/>
- *Bekwaamheidseisen PO*, Verkregen op 03/04/2012 van: <http://www.onderwijscooperatie.nl/onderwijscooperatie-bekwaamheid.html?onco&artikelen&45>
- *Trendanalyse en schoolzelfevaluatie*, Verkregen op 10/04/2012 van: <http://www.ocghadvies.nl/Actueel/schoolzelfevaluatie-trendanalyse.php>
- *Adriaan Willibrord (Ad) Boes*, Verkregen op 13/04/2012 van: [http://www.encyclopedia.drenthe.nl/Boes,%20Adriaan%20Willibrord%20\(Ad\)](http://www.encyclopedia.drenthe.nl/Boes,%20Adriaan%20Willibrord%20(Ad))
- *Starten met opbrengstgericht rekenonderwijs voor leerkrachten en intern begeleiders*, Verkregen op 19/04/2012 van: <http://www.rekenpilots.nl/kwaliteitskaarten>

Artikelen

- Van Gool, A.B, (2008). Hoe realistisch is 'realistisch reken-wiskundeonderwijs'? - een voordracht van Theo Wubbels-. *Panama-Post*, 2008 (nr 3/4), pp. 12-14.
- Ter Heege, J, (Wat is realistisch reken-wiskundeonderwijs? - een voordracht van Koen Gravemeijer -. *Panama-Post*, 2008 (nr 3/4), pp. 3-6.
- Craats, J. van de (2007). Waarom Daan en Sanne niet kunnen rekenen. *Nieuw Archief voor Wiskunde*, 2007 (nr.2), pp.132-136.