

Exploratief onderzoek naar de feitelijke en wenselijke inhoudelijke begeleiding van rekenzwakke basisschool leerlingen bij scholen die deelnemen aan het SLO-project 'Leren rekenen met perspectief'

Elles Lansink

Samenvatting

Leerlingen met leer- of gedragsproblemen hebben speciale onderwijskundige behoeften, omdat er een discrepantie bestaat tussen het niveau van de leerling en wat er van hem wordt vereist. Deze leerlingen worden ook wel zorgleerlingen genoemd. Bij dit exploratieve onderzoek zijn scholen betrokken die deelnemen aan het SLO-project 'Leren rekenen met perspectief'. Door bij iedere school drie functionarissen te interviewen kan geconcludeerd worden dat scholen hun onderwijs afstemmen op de mogelijkheden van de leerlingen en dat zij leerlingen zo lang mogelijk bij de groep en de methode willen houden. Ook is geconcludeerd dat vernieuwingen vanuit de werkvloer geïnitieerd worden en dat de voorwaarde en coachende rol van directie daarbij een rol speelt. Door binnen een team afstemming te bereiken weten scholen vernieuwingen te realiseren. Factoren die door de betrokkenen van de scholen als succesvol aangemerkt worden zijn klassenmanagement, expertise door en van het personeel, leiderschapsstijl van de directie en een afbakening van de rekenonderwijs vernieuwing.

Inleiding

Tegenwoordig staat de kwaliteit van en het toezicht op het onderwijs centraal. Ouders wensen in toenemende mate geïnformeerd te worden over hetgeen een school hun kind te bieden heeft, de overheid verplicht scholen tot een intern kwaliteitsbeleid en tot verantwoording over de resultaten en scholen hebben meer behoefte aan een beeld van de eigen kwaliteiten (Onderwijsraad, 1999).

Opvattingen over wat kwaliteit van onderwijs is lopen echter sterk uiteen. De een zal de kwaliteit van een school gelijkstellen aan hoge, door leerlingen behaalde, cijfers. De ander zal letten op de pedagogische en/ of didactische competenties van de leerkrachten. De normen waarmee eenieder de kwaliteit van een school beoordeelt, hangen onder meer af van de relatie die men tot de school heeft. Leerlingen, ouders, leraren, onderzoekers en beleidsmakers hebben eigen perspectieven op de kwaliteit van scholen en wijzen verschillende kenmerken aan als relevant voor de kwaliteit ervan (Onderwijsraad, 1999). Uiteindelijk gaat het er niet om hoe 'mooi' het onderwijs gegeven wordt, maar om dat wat er uitgehaald wordt, in de zin van wat de leerlingen ervan leren.

De schoolloopbaan van de meeste basisschoolleerlingen verloopt zonder al te veel problemen. Doordat het doorverwijzen van zorgleerlingen naar het speciaal basisonderwijs minder makkelijk gaat dan voorheen, neemt het aantal leerlingen dat extra zorg en begeleiding in de basisschool nodig heeft toe. Diverse kenmerken (belemmeringen of begaafdheden) kunnen een optimale ontwikkeling van leerlingen in de weg staan, waardoor zij al snel zorgleerlingen worden genoemd. Onder zorgleerlingen worden leerlingen verstaan die zich zonder extra zorg niet naar eigen vermogen kunnen ontwikkelen (Inspectie van het onderwijs, 2006).

Het ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) heeft zich de afgelopen jaren sterk gemaakt omtrent zorgontwikkeling. Zo zijn er beleidsprogramma's ontworpen die betrekking hebben op zorgleerlingen en leerlingen met onderwijsachterstanden binnen het basisonderwijs (Ledoux, Karsten, Breetvelt, Emmelot & Heim, 2007). Ook de SLO richt zich op zwakke leerlingen en extra zorg. Leerlingen die in het basisonderwijs niet die voorkennis en capaciteiten bezitten om het klassikale aanbod te kunnen begrijpen, zullen geen succeservaring beleven en zich onvoldoende cognitief ontwikkelen omdat de stof die aangeboden wordt voor hen veel te hoog gegrepen is. Om deze leerlingen wel een succeservaring te laten beleven én hun vaardigheden te vergroten is het noodzakelijk dat met hen terug in de stof wordt gegaan. Door terug in de stof te gaan kan aangesloten worden bij het punt waar de leerlingen gebleven

zijn. Om met leerlingen terug in de stof te gaan is extra zorg nodig. Om zorg binnen de school vorm te geven zijn een inhoudelijk zorgbeleid en inhoudelijk leiderschap nodig.

Het SLO-project ‘Leren rekenen met perspectief’, in de context waarvan dit exploratieve onderzoek is uitgevoerd, richt zich op basisscholen die bezig zijn met het vernieuwen van hun rekenonderwijs waarbij de nadruk ligt op de zorg aan rekenzwakke leerlingen. De projectgroep werkt aan een set met minimumdoelen die aangeven wat de minimale kennis van schoolverlatende basisschoolleerlingen moet zijn. Vanuit dit project doen zich vele vragen voor, onder andere op welke manier scholen omgaan met vernieuwingen op het gebied van zorg aan rekenzwakke leerlingen en welke rol zorgbeleid en inhoudelijk leiderschap daarbij spelen. Om in beeld te krijgen hoe scholen met deze vernieuwingen omgaan en welke factoren een positieve bijdrage aan deze vernieuwingen (kunnen) leveren zijn de volgende vragen geformuleerd.

‘Wat is het beleid en de praktijk ten aanzien van inhoudelijk zorgbeleid en inhoudelijk leiderschap bij scholen die participeren in het SLO-project ‘Leren rekenen met perspectief?’

‘Wat zijn, volgens betrokkenen, mogelijke succesfactoren bij onderwijs vernieuwingen op het gebied van zorg aan rekenzwakke leerlingen?’

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal voor de kernbegrippen van dit onderzoek (inhoudelijk zorgbeleid en inhoudelijk leiderschap) een theoretische basis gelegd worden. Zo zal ingegaan worden op welke kenmerken basisschoolleerlingen van elkaar kunnen verschillen en op welke manier omgegaan kan worden met rekenzwakke leerlingen. Ook komt naar voren hoe op schoolniveau en op klassenniveau met verschillen tussen leerlingen omgegaan kan worden.

Leerlingen binnen een school verschillen van elkaar. Deze verschillen kunnen betrekking hebben op algemene kenmerken (sekse, sociaal milieu, etnische achtergrond, en leeftijd), algemeen cognitieve kenmerken (intelligentie en geheugen), vakspecifieke cognitieve kenmerken (taal- en rekenvaardigheid, rekenwiskundig inzicht, probleemoplossende vaardigheid en reflectievermogen) en affectieve kenmerken (motivatie, zelfstandigheid, zelfbeeld, taakgerichtheid, ego veerkracht en leerstijl). Aan algemene kenmerken kan niets veranderd worden. De affectieve kenmerken daarentegen hebben geen direct verband met het onderwijs, maar kunnen indirect wel een grote invloed uitoefenen op leerprocessen van leerlingen. De vakspecifieke cognitieve verschillen zijn echter de enige kenmerken die door het onderwijs te beïnvloeden zijn (Leeuwen & Limpens, 2007; Pijl & Veneman, 2005).

Bij leerlingen die binnen het basisonderwijs zorg nodig hebben bestaat er een discrepantie tussen het cognitieve niveau van de leerling en wat er van hem of haar wordt vereist. De zorg die aan zorgleerlingen geboden wordt zal zich op deze discrepantie moeten richten. De hoeveelheid en de aard van zorg die zorgleerlingen nodig hebben, verschilt echter (Beemster, Van Gils & Wolsing, 2000; Leurs, Kleijnen, Consten, Pennartz & Feron, 2003). Volgens Beemster *et al.* (2000), Boland (1996b) en Leurs *et al.* (2003) kunnen leerlingen (en hun

ouders) in hun zorgvraag tegemoet gekomen worden doordat scholen rekening houden met vijf verschillende niveaus van zorg. Door een veilige en gezonde ontwikkel-, leer- en werkomgeving voor leerlingen én leerkrachten te realiseren wordt niveau 0 (preventie op schoolniveau) gerealiseerd. Niveau 1 (preventie op klassenniveau) kan gerealiseerd worden door het onderwijs af te stemmen op verschillen tussen leerlingen en hun specifieke (zorg) behoeften. Dit kan door de vorderingen van leerlingen bij te houden en extra zorg te bieden wanneer dat nodig is. Extra zorg op groepsniveau (niveau 2) wordt gerealiseerd door de instructie nog eens te herhalen of op een andere wijze te geven. Daarbij kunnen ondersteunende materialen gebruikt worden. Door leerlingen die specifieke zorg nodig hebben (niveau 3) extra aandacht te geven kan niveau 3 gerealiseerd worden. Mocht een leerling onvoldoende profijt hebben van de (extra) begeleiding die aangeboden is, dan kunnen externe instanties ingeschakeld worden (niveau 4). Een leerling die meer zorg dan niveau 4 nodig heeft komt in aanmerking voor een verwijzing naar het speciaal basisonderwijs (niveau 5). Daar wordt een aangepast programma met gebruikmaking van speciale methodes en instructieprincipes aangeboden (Beemster et al., 2000; Leurs et al., 2003).

Hoe op schoolniveau met verschillen tussen leerlingen omgegaan wordt, is vastgelegd in een school visie/ missie. Door Hooiveld (1997) zijn drie oriëntaties op zorg ontwikkeld. De eerste oriëntatie is de hulpverlening. Bij deze oriëntatie staat, binnen het leerstofjaarclassensysteem, de lesstof centraal. De ontwikkeling van de leerlingen wordt gemeten aan de hand van de ontwikkelingen van leeftijdsgenoten ten aanzien van beheersing van de lesstof. De leerlingen die niet aan de gemiddelde norm voldoen, krijgen extra hulp om de norm alsnog te behalen. De extra hulp wordt in eerste instantie in de klas en bij hardnekkig achterblijven meestal buiten de klas door een remedial teacher gegeven. Zorg op een school met deze oriëntatie is voornamelijk gericht op individuele leerlingen die niet voldoen aan de gemiddelde norm. De oriëntatie alarmering ligt in het verlengde van de oriëntatie hulpverlening. Ook bij de oriëntatie alarmering gaat het erom leerlingen die niet voldoen aan een gemiddelde norm bij te spijkeren. Kenmerkend voor deze oriëntatie is echter de snelheid en de intensiteit waarmee extra hulp gerealiseerd wordt. Leerkrachten observeren en toetsen zelf of alle leerlingen de aan te bieden stof aankunnen. Bij een signaal dat een leerling niet mee kan komen, wordt er direct extra hulp gerealiseerd. De extra hulp die leerlingen ontvangen bestaat uit intensieve didactische aandacht en vindt voor een deel plaats binnen de groep (in de vorm van verlengde instructie door de leerkracht) en voor een deel buiten de groep (door een remedial teacher). Bij de oriëntatie afstemming vormen verschillen tussen leerlingen het uitgangspunt voor het onderwijs. Door het onderwijsaanbod af te stemmen op de mogelijkheden en behoeften van leerlingen wordt geprobeerd om problemen te voorkomen (Hooiveld, 1997; Scheffers, 2003).

Naast een door de school uitgedragen visie zijn voor de onderwijsprestaties van zorgleerlingen de organisatiekenmerken van de school en de klassen van belang (Van der Velden, 1996). Om onderwijsprestaties te stimuleren/ verbeteren moet er sprake zijn van een ordelijk en veilig klimaat waarbij de nadruk ligt op basisvaardigheden. Bovendien moeten er hoge verwachtingen aan prestaties gesteld worden en leervorderingen moeten frequent geëvalueerd worden. Om zorgleerlingen een succesvolle schoolloopbaan te laten doorlopen is een sterk onderwijskundig leider op schoolniveau van belang (Fletcher-Campbell & Cullen, 2000; Hamstra, 2004; Van der Velden, 1996). Om effectief onderwijs voor alle leerlingen te realiseren, moeten er op schoolniveau enkele voorwaarden gerealiseerd worden en moet de zorgstructuur van de school in orde zijn. Tot de voorwaarden behoren onder andere het inplannen van voldoende leertijd, gebruik van kwalitatief goede methoden, het bestaan van een doorgaande leerlijn, het werken met een jaarplanning en het werken met een weekplanning. De zorgstructuur betreft de coördinatie van de leerlingenzorg (Houtveen, Kuijpers en Mijs, 2004).

Binnen de klas zijn er leerlingen voor wie het onderwijs te eenvoudig is en te langzaam gaat en er zijn leerlingen voor wie het allemaal te snel gaat en te moeilijk is. Op klassenniveau kunnen scholen op drie manieren met verschillen omgaan (Greven, Kuiper, Letschert, Noteboom & Vanobbergen, 2005): niveaugroepen, adaptief onderwijs, en interactief klassikaal onderwijs.

Onderwijs in niveaugroepen is een vorm van gedifferentieerd onderwijs waarbij leerlingen ingedeeld worden in groepen die homogeen zijn wat betreft het niveau van beheersing van de leerstof, leertempo en/ of leerinteresses. Het idee erachter is dat de problemen van het leerstofjaarklassensysteem (qua leeftijd homogeen samengesteld, maar qua beheersingsniveau, tempo en interesse heterogeen samengesteld) opgelost kunnen worden door homogene groepsindelingen (Greven et al., 2005).

Adaptief onderwijs is onderwijs waarbij leerkrachten, binnen een gegeven context (waaronder zaken als voorschriften, voorzieningen, locatie en samenstelling verstaan worden), hun onderwijs zoveel mogelijk afstemmen op de verschillen tussen hun leerlingen, waardoor vastgestelde doelen bereikt worden (Boland, 1996b; Greven et al., 2005). Door het afstemmen van de begeleiding en het (onderwijs) materiaal, aan de behoeftes van individuele leerlingen zal adaptief onderwijs ontstaan (Hamstra, 2004). Bij adaptief onderwijs kan iedere leerling naar eigen aanleg en tempo werken en vormen de individuele mogelijkheden van de leerling het uitgangspunt (Jaegers, 2003). Adaptief onderwijs kan op drie verschillende manieren gestalte krijgen. De eerste mogelijkheid is dat de instructie voor alle leerlingen gelijk is. Bij de verwerking wordt echter gedifferentieerd naar niveau en/ of tempo. Instructie per niveau- of tempogroep met verdere differentiatie bij de verwerking van de oefenstof is een tweede mogelijkheid. Een laatste mogelijkheid is individuele instructie waarbij ook de oefenstof per leerling bepaald wordt (Janssen, Schoot & Hemker, 2005).

Bij interactief klassikaal onderwijs worden leerlingen actief bij de les betrokken, werken ze op hun eigen niveau opgaven uit en bespreken die dan weer klassikaal. Leerlingen ervaren dezelfde leerstof op verschillende niveaus, binnen een pedagogisch-didactische aanpak. Door, na een individuele verwerking, samen de opgaven te bespreken leren leerlingen van de door anderen gekozen oplossingsstrategieën. De nadruk ligt niet op het feit of de opgave goed is, maar de nadruk ligt juist op de manier waarop een leerling tot een oplossing is gekomen en waarom hij/ zij die oplossing gekozen heeft. Binnen interactief klassikaal onderwijs wordt dus veel gesproken en gediscussieerd.

Bij het reken/ wiskundeonderwijs proberen leerkrachten, binnen de realistische rekenmethode, hun onderwijs zoveel mogelijk af te stemmen op de verschillen tussen de leerlingen (Janssen et al., 2005). De realistische benadering is gericht op het gebruik van contexten en schematische en symbolische voorstellingen en modellen. Daarnaast worden, door middel van interactief onderwijs, eigen ideeën en de aanpak van leerlingen centraal gesteld en leergangen met elkaar vervlochten (Van Hell, Boswinkel, Zeeuwen & de Crom, 2004). Ernstige rekenproblemen ontstaan vaak, omdat een leerling niet komt tot automatisering van het rekenen tot tien. In zo'n situatie worden praktisch alle opgaven tot tien met de vingers geteld. Een leerling bouwt hierdoor geen getalbegrip op en ziet ook geen relatie tussen getallen en bewerkingen. Hierdoor komt de hele verdere rekenontwikkeling in gevaar (De With, 2000). Boland (1996a) geeft aan dat zwakke rekenaars niet alleen cognitief maar ook affectief verschillen van de overige leerlingen in de klas. Affectieve kenmerken waaraan gedacht kan worden zijn motivatie, aantal succeservaringen, concentratie, vertrouwen, belangstelling, overzicht en plezier in rekenen. Affectieve kenmerken hebben geen direct verband met het onderwijs, maar kunnen indirect wel een grote invloed uitoefenen op leerprocessen van leerlingen. Cognitieve verschillen zijn door het rekenonderwijs te beïnvloeden (Leeuwen & Limpens, 2007; Pijl & Veneman, 2005).

Boland (1996a) noemt enkele aspecten waardoor zwakke rekenaars in de groep opvallen. Zo kunnen zwakke rekenaars vaak moeilijk hun aandacht bij de uitleg houden en is individueel en geconcentreerd oefenen moeilijk. Voorheen verworven kennis is bij zwakke

rekenaars vaak onvoldoende geautomatiseerd, ze blijven lang op hun vingers tellen en concreet materiaal is voor hen van groot belang. Zwakke rekenaars hebben moeite met het leggen van verbanden en ze zijn gespist op trucjes en niet op verklaringen. Daarnaast zijn deze leerlingen niet geneigd om een andere oplossing te zoeken en is aandachtig luisteren naar medeleerlingen vaak moeilijk (Boland, 1996a).

Doordat rekenzwakke leerlingen vaak moeite hebben met het leren van willekeurige feiten en weinig profiteren van de instructie is het van belang dat aangeleerde en verworven leerstof voortdurend herhaald en bewust geactualiseerd wordt. Ook het inslijpen van nieuw te verwerven en zojuist verworven kennis, relaties leggen met reeds verworven kennis en het bespreken van de door leerlingen gebruikte oplossingsstrategieën is essentieel (Ruijsenaars, Luit & Van Lieshout, 2004).

Zwakke leerlingen hebben meer sturing nodig dan in de methoden wordt aangereikt (Vedder, 2002). Door te werken met niveaugroepen, door te individualiseren en door aanpassing van de wijze waarop met de methode gewerkt wordt (met behoud van het groepsverband) kan rekening worden gehouden met zwakke rekenaars (Lit & Oonk, 2005). Bij het aanpassen van lessen uit de rekenen-wiskunde methode moet een afweging gemaakt worden wat wel en wat niet weggelaten kan worden voor de zwakke rekenaars. De werkgroep van Bokhove en Borghouts (in: De kern van het reken-wiskundeonderwijs - impressies van de 23ste Panamaconferentie) concludeert dat iedere leerling in aanraking behoort te komen met maatschappelijk relevante onderwerpen. Criteria om stof wel of niet aan zwakke rekenaars aan te bieden zijn: maatschappelijk nut, noodzakelijke voorkennis binnen de ingeperkte leerlijn, haalbaarheid en ten slotte het plezier dat het op kan leveren voor leerlingen.

Scholen kunnen rekening houden met de rekenzwakke leerlingen door, naast de reguliere methode, gebruik te maken van methodes, computerprogramma's en middelen die speciaal voor rekenzwakke leerlingen zijn ontwikkeld. Zo is de methode 'Vlot' ontwikkeld voor onderzoek van en hulp aan kinderen met rekenproblemen, het oefenprogramma 'Met sprongen vooruit' laat leerlingen in het getalengebied tot 100 oefenen en 'Maatwerk' is een methode dat een minimumprogramma voor zwakke rekenaars aanbiedt.

Bij uitval op rekengebied kost het vaak veel energie (van zowel de leerkracht als de leerling) om de problemen op te lossen. Deze energie zou beter gestoken kunnen worden in het voorkomen van uitval (Borghouts, 2002). Volgens Borghouts kan uitval beperkt/ voorkomen worden door observeren, tijdig signaleren, interactie en reflectie, structuur aanbrengen en betekenis geven aan bewerkingen. Om met leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften om te kunnen gaan moeten leerkrachten beschikken over diagnostische en remediërende vaardigheden, organisatorische vaardigheden en klassenmanagement en specifieke instructie- en interactievaardigheden. De diagnostische en remediërende vaardigheden hebben betrekking op de verantwoordelijkheid van groepsleerkrachten voor zorg aan leerlingen die dit nodig hebben. Om zorg aan te kunnen bieden, is het van belang dat leerkrachten beschikken over organisatievaardigheden en klassenmanagement; leerkrachten moeten het rekenonderwijs zo kunnen organiseren dat zorg mogelijk is. Om écht rekening te kunnen houden met verschillen, is het nodig dat leerkrachten beschikken over vakspecifieke instructie- en interactievaardigheden. Zij moeten leerlingen aan kunnen spreken op hun eigen rekenvaardigheden. Dit vereist van de leerkracht veel kennis en inzicht met betrekking tot de rekenstof, rekenprocessen en leerstijlen (Derrick, Ledoux, Overmaat en Van Eck, 2002).

Ook schoolleiders moeten over verschillende competenties beschikken om met leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften om te kunnen gaan. Schoolleiders moeten beschikken over competenties om schoolbeleid te formuleren en mede tot stand te brengen. Ook moeten zij in staat zijn om condities te scheppen waaronder leerkrachten vaardigheden en attitudes kunnen

verwerven, toepassen en verder uitbreiden. Schoolleiders moeten een duidelijke, concrete visie op omgaan met verschillen weten te realiseren waarbij rekening gehouden wordt met het type leerlingen en de mogelijkheden van het team (Derriks et al., 2002). Om beleid op onderwijs op maat te kunnen realiseren is leiderschap nodig. Grote vernieuwingen in het onderwijs blijken goed te verlopen als sprake is van transformatief leiderschap. Dit type leiderschap is gericht op het vermogen om te veranderen en te innoveren. Transformatieve leiders slagen erin docenten te betrekken bij de vernieuwing en hen te motiveren zich daar ten volle voor in te zetten (Geijsel, Slegers, Van den Berg & Kelchtermans, 2001; Waslander, 2007). Transformatief leiderschap kenmerkt zich door drie activiteiten/ vaardigheden (Davies, 2005; Geijsel et al., 2001; Leithwood & Jantzi, 2005; Vreugdenhil-Tolsma, Wiersma, Teurlings & Vermeulen, 2002; Walrecht, 2006; Waslander, 2007).

- Een visie wordt in teamverband ontwikkeld en in stand gehouden, waardoor docenten geïnspireerd worden en verbonden blijven met het onderwijs.
- Een transformatief leider ondersteunt individuele docenten door recht te doen aan individuele behoeften en gevoelens.
- Transformatieve leiders weten docenten uit te dagen en te stimuleren om zich professioneel te ontwikkelen.

Transformatief leiderschap richt zich nadrukkelijk op het vermogen om te veranderen en te innoveren. Onderwijskundig leiderschap, daarentegen, richt zich op leren en doceren. Mijs (2007) omschrijft onderwijskundig leiderschap als het formuleren van de pedagogische visie en daar sturing aan geven. Hierbij wordt er van de schoolleider verwacht dat deze zich bezighoudt met het operationaliseren van de visie op goed onderwijs in de vorm van een goed functionerend systeem van leerlingenzorg en onderwijs op maat. Daarbij kan een schoolleider zich verdiepen in leerlingenzorg, het onderwijsaanbod, de kwaliteit van het aanbod, de realisatie van eindtermen, tussendoelen en kerndoelen, de sociaal-emotionele ontwikkeling, de voor- en vroegschoolse educatie, de mogelijkheden van ICT-toepassing binnen het onderwijs van alle dag. Door middel van onderwijskundig leiderschap kan de realisatie van het omgaan met verschillen aangestuurd en ondersteund worden. In het team wordt gesproken over de keuzes die gemaakt moeten worden ten aanzien van de realisatie en organisatie van omgaan met verschillen in de school. Naar aanleiding van de gemaakte keuzes worden teambrede afspraken gemaakt over de maatregelen op schoolniveau die de realisatie van omgaan met verschillen op groepsniveau ondersteunen (Margerison, 1997; Mijs, 2007).

Om hogere leeropbrengsten bij leerlingen te realiseren is volgens Waslander (2007) een combinatie van transformatief en onderwijskundig leiderschap nodig. Scholen die beide leiderschapsstijlen met elkaar weten te combineren zijn beter in staat om onderwijsvernieuwingen, bijvoorbeeld de ontwikkeling/ uitbreiding van zorg aan rekenzwakke leerlingen, door te voeren (Waslander, 2007). Welke leiderschapsstijl zich in een school ook voordoet, het is uiterst belangrijk dat de schoolleider zorgt voor een gevoel van vertrouwen en optimisme onder de leerkrachten. Dat heeft een positieve invloed op het onderwijs aan leerlingen die extra zorg nodig hebben, omdat hierdoor het vertrouwen ontstaat dat er goed met leerlingen met specifieke behoeften omgegaan kan worden en dat iedere leerling met succes de school zal kunnen doorlopen. Een schoolleider moet deel uitmaken van het geheel en er bij vernieuwingen voor zorgen dat er steun van en voor het hele team is. Belangrijk daarbij is dat leerkrachten eigen inbreng hebben in de ontwikkeling en invoering van beslissingen op schoolniveau. Een gemeenschappelijke visie zal leiden tot een grote mate van betrokkenheid en verantwoordelijkheid (Hamstra, 2004).

Een leiderschapsstijl waarbij de leiding niet alleen in handen van één persoon (vaak de directeur) ligt is gedeeld leiderschap (Oosterloo, Klep, Paus & Noteboom, 2008; Timperley, 2005). Doordat de leiding bij gedeeld leiderschap verdeeld is tussen een aantal mensen in een organisatie of team (Storey, 2004) wordt voorkomen dat verantwoordelijkheden bij één individu terecht komen (Timperley, 2005). Gedeeld leiderschap ontstaat door interactie binnen een groep/netwerk van individuen en hun omgeving. Bij deze interactie wordt de expertise van de diverse actoren samengevoegd waardoor geleerd wordt met en van elkaar (Bennet, Wise, Woods & Harvey 2003; Timperley, 2005). Gedeeld leiderschap kan alleen ontstaan in een cultuur waar gezamenlijk beslissingen worden genomen en waar leerkrachten zich professioneel ontwikkelen (Harris, 2004; Waslander, 2007). De kern van gedeeld leiderschap ligt in het feit dat leiderschap niet meer alleen ligt bij de directeur, maar ook bij bijvoorbeeld zorgcoördinatoren (Waslander, 2007). Een zorgcoördinator die de leiding heeft over de zorg aan rekenzwakke leerlingen hoeft niet meer bij iedere zorgvraag de directeur te raadplegen, maar kan vanuit de schoolvisie handelen.

3. Onderzoeksopzet

3.1 Onderzoeksopzet in hoofdlijnen

De onderzoeksvragen die in dit onderzoek centraal staan zijn:

- ‘Wat is het beleid en de praktijk ten aanzien van inhoudelijk zorgbeleid en inhoudelijk leiderschap bij scholen die participeren in het SLO-project ‘Leren rekenen met perspectief?’
- ‘Wat zijn, volgens betrokkenen, mogelijke succesfactoren bij onderwijs vernieuwingen op het gebied van zorg aan rekenzwakke leerlingen?’

In overleg met de projectgroep ‘Leren rekenen met perspectief’ van de SLO is besloten om voor de onderzoeksgroep vijf basisscholen in Nederland te selecteren. Er is gebruik gemaakt van een exploratief onderzoek waarbij op vijf scholen interviews zijn afgenomen om meer de diepte in te gaan en een beeld te krijgen van de feitelijke en gewenste situatie ten aanzien van zorg aan rekenzwakke leerlingen. Ook is geprobeerd zicht te krijgen op wat succesfactoren zijn bij het vernieuwen van zorg aan rekenzwakke leerlingen.

De vijf basisscholen die voor dit onderzoek zijn bezocht, verschillen in onderwijsvorm; van traditioneel naar meer vernieuwend. De scholen liggen redelijk verspreid in Midden-Nederland en zijn alle op een andere manier bezig met het invoeren van vernieuwingen die te maken hebben met zorg aan rekenzwakke leerlingen. Bij iedere school zijn drie functionarissen geïnterviewd (directie, intern begeleider en leerkracht). Bij vier van de vijf scholen zijn de mensen afzonderlijk van elkaar geïnterviewd. Bij één school is een interview gehouden met de drie betrokkenen tegelijk. Om inzicht te geven in de rekenonderwijs vernieuwing waar de geïnterviewde scholen op dit moment mee bezig zijn zal hieronder kort per school ingegaan worden op de situatie.

Basisschool 1 is sinds het begin van dit schooljaar bezig met de realisatie van gedifferentieerd rekenonderwijs op basis van inhoud en de mate van instructie die daarbij past. De afgelopen jaren heeft deze basisschool gedifferentieerd op basis van niveau en tempo. De manier waarop leerkrachten in hun klas omgingen met verschillen tussen leerlingen wisselde sterk. Tevens constateerde de school dat er binnen het rekenonderwijs grote verschillen tussen leerlingen binnen een groep ontstonden. Dit alles heeft ertoe geleid dat de school nu structureel iets aan dit probleem wil doen en afstemming tussen de groepen wil bereiken.

Basisschool 2 probeert op dit moment in de bovenbouw onderwijs aan de hand van rekenen per domein uit. De school heeft in het verleden vaak moeten constateren dat leerlingen moeite hadden met het 'hap snap' aanbieden van onderwerpen uit een methode. Leerlingen hadden moeite met het overschakelen van onderwerpen en het ophalen van voorkennis. Daarom is deze school gestart met de rekenstof per domein aan te bieden waarbij iedere rekenles in het teken staat van één rekendomein (vermenigvuldigen, delen, breuken, procenten et cetera).

Basisschool 3 is enkele jaren geleden gestart met het project 'recht doen aan verschillen'. In het verleden werd extra hulp vaak buiten de klas gegeven. Doel is nu echter om meer hulp binnen de klas te geven, zodat leerlingen in groepsverband ván en mét elkaar leren. Gevolg hiervan is wel dat er meer afstemming tussen leerkrachten plaats moet vinden (op dezelfde tijden bepaalde vakken geven). Op dit moment is de school op zoek naar mogelijkheden waarop het onderwijs onderling op elkaar afgestemd kan worden. Zij willen graag dat alle leerkrachten met hetzelfde bezig zijn, op dezelfde manier handelen en weten wat er in voorgaande en komende leerjaren van een kind verwacht wordt.

Basisschool 4 is sinds twee jaar bezig met de realisatie van 'Teamonderwijs op Maat'. Er zijn de afgelopen jaren goed lopende vormen ontstaan, maar op dit moment is de school op zoek naar een vorm die het best bij de school past. De situatie op deze school is wat gecompliceerd, omdat er de afgelopen jaren vele wisselingen in directie zijn geweest. De begeleiding van de leerkrachten liet door deze vele wisselingen te wensen over waardoor één lijn binnen het team ontbreekt. De huidige directie is sinds juli 2007 aan het roer en richt zich op de realisatie van één team met één visie.

Basisschool 5 is een basisschool die zich richt op kindgericht onderwijs. De school bestaat vijf jaar en is de afgelopen vier jaar bezig geweest met de ontwikkeling en uitwerking van het onderwijsconcept in de praktijk. De basisschool krijgt, naast de eigen zorgleerlingen, relatief veel zorgleerlingen binnen die op andere scholen vastlopen. De leerkrachten volgen alle leerlingen en kijken waar ze aan toe zijn. Daarbij is de school op dit moment zoekende naar een vorm waarop zij zorgleerlingen bepaalde 'verplichte' keuzes kunnen laten maken, maar ook ruimte vrij laten voor vrije momenten en ontdekkend leren. De school zoekt naar een beleidsvorm waarbij zij leerlingen met leer- en of gedragsproblemen kunnen helpen binnen de grenzen van hun concept.

3.2 Instrument en instrumentontwikkeling

Het instrument waar bij dit onderzoek gebruik van is gemaakt, is een interview. Voorafgaande aan de interviews is in samenwerking met de SLO-projectgroepen 'Leren rekenen met perspectief' en 'Inhoudelijk leiderschap' een halfgestructureerd interviewschema gemaakt bestaande uit een lijst met aandachtspunten. De gesprekspunten die daarbij centraal stonden waren 'Hoe gaan scholen om met verschillen tussen leerlingen bij rekenen/ wiskunde?', 'Hoe komt inhoudelijk beleid rond leerlingenzorg tot stand?' en 'Op welke manier vindt inhoudelijke afstemming rond onderwijs aan rekenzwakke leerlingen plaats?'.

In een tijdsbestek van een maand zijn bij de vijf basisscholen interviews afgenomen. Om bij iedere school een helder beeld van de situatie te krijgen is ervoor gekozen om bij iedere school drie mensen met een verschillende functie afzonderlijk van elkaar te interviewen. Hierdoor hebben alle geïnterviewde personen de kans gekregen om hun eigen mening en inzichten weer te geven. Per school zijn de resultaten van een interview meegenomen in een volgend interview. Om de informatie die door de geïnterviewde mensen gegeven werd goed te kunnen interpreteren en verwerken zijn twee interviewers aanwezig geweest.

3.3 Dataverzameling en –verwerking en analyse

Doordat bij iedere van de vijf geselecteerde basisscholen met drie functionarissen individuele interviews af zijn genomen is de nodige informatie omtrent inhoudelijk zorgbeleid en inhoudelijk leiderschap ten aanzien van de begeleiding van rekenzwakke leerlingen verzameld.

Van iedere school is een schoolportret gemaakt (zie resultaten) waarin het inhoudelijk zorgbeleid en inhoudelijk leiderschap als ook factoren voor succes weergegeven worden. De schoolportretten bestaan uit een gedeelde mening van de drie geïnterviewde functionarissen. De punten waarop de geïnterviewde personen van mening verschilden komen duidelijk naar voren in de schoolportretten.

Door alle interviewgegevens te analyseren zijn er een beeld ontstaan van het beleid en de praktijk ten aanzien van inhoudelijk zorgbeleid en inhoudelijk leiderschap. Ook zijn factoren naar voren gekomen die, volgens de betrokkenen, een positieve bijdrage kunnen leveren aan het succesvol realiseren van vernieuwingen.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de schoolportretten van de vijf, aan dit onderzoek deelnemende, basisscholen weergegeven. In ieder schoolportret wordt een beeld gegeven van het beleid en de praktijk ten aanzien van inhoudelijk zorgbeleid en inhoudelijk leiderschap. Ook worden factoren beschreven die, volgens de betrokkenen, belangrijk zijn bij het slagen van een vernieuwing.

4.1 Schoolportret basisschool 1

Inhoudelijk zorgbeleid

Basisschool 1 is sterk in ontwikkeling en wil nadrukkelijk rekening houden met verschillen tussen leerlingen. De school bevindt zich in een voornamelijk allochtone wijk. Binnen de school merken zij dit vooral aan het feit dat taal een erg belangrijke en vaak ook beperkende factor is. Door onderwijs op maat, door te werken aan een doorgaande lijn en door te differentiëren wil de school talent van de leerlingen optimaal benutten. Er zijn veel verschillen tussen leerlingen, daarom vindt de school dat ernaar gestreefd moet worden om zoveel mogelijk leerlingen een optimaal aanbod te geven, passend bij hun talenten. Onder het optimale aanbod verstaan zij dat leerlingen die aanpak en dat aanbod moeten krijgen die ze nodig hebben om zich te kunnen ontwikkelen. Daarbij dient rekening gehouden te worden met het feit dat er leerlingen zijn die meer dan wel minder kunnen (zowel in tempo als in verdieping). Niet alle leerlingen kunnen hetzelfde, dus moeten ze ook niet allemaal hetzelfde. De school wil geen puur klassikaal rekenonderwijs aanbieden, maar de methode (daar waar het kan) volgen en daar waar het noodzakelijk is de verschillen tussen leerlingen tot uiting laten komen. Wat de school daarnaast belangrijk vindt, is dat leerlingen gestimuleerd worden in hun denkvermogen en het zoeken en vinden van strategieën.

De directeur denkt dat er bij het rekenonderwijs in de toekomst toegewerkt zal gaan worden naar differentiatie op basis van inhoud. De interne begeleider en de leerkracht van groep 8 denken echter in de toekomst tegemoet te komen aan de verschillen tussen leerlingen door te differentiëren in de mate van instructie (minder of verlenging). De directeur, intern begeleider en bovenbouw leerkracht zijn het wel met elkaar eens dat er voor zeer zwakke rekenaars binnen het klassenmanagement ruimte moet ontstaan voor aparte rekenprogramma's. Volgens de directeur hebben de leerkrachten daar ook behoefte aan. Wel noemt hij daarbij dat de mogelijkheden tot differentiëren die door de rekenmethode aangereikt worden als basis gebruikt moeten worden. Belangrijk daarbij is dat de mogelijkheden uit de rekenmethode aangevuld worden met het eigen vakmanschap van de leerkrachten. Voor de hoogbegaafde

leerlingen zou volgens de directeur eigenlijk hetzelfde moeten gelden, maar op dit moment heeft de school geen leerlingen die op de leerlingvolgsysteem toetsen van het Cito een A score (hoogbegaafd) behalen.

Inhoudelijk leiderschap

Het tot stand komen van inhoudelijk beleid ging voorheen voornamelijk 'uit de losse pols'. De school was zoekende en daarbij bewandelde iedere leerkracht zijn eigen pad. Nu is dat niet meer zo, maar wordt er met een beredeneerde aanpak duidelijk naar een doel toegewerkt. Er worden kleinere stappen gezet waarbij men probeert samen één lijn te ontwikkelen. De rol van het management is daarbij belangrijk (geweest).

Geluiden die op de werkvloer leven en ontstaan worden door de bouwcoördinatoren en de intern begeleider opgepakt en meegenomen naar management team om daar beoordeeld te worden op hun relevantie (hoe groot is het probleem). Het management team maakt vervolgens een voorstel waarin de, volgens het management team, best passende oplossing wordt aangedragen. Dit voorstel wordt in een teamvergadering (eens per vijf weken) besproken. Zodra overeenstemming over het plan bereikt is wordt het plan ingevoerd en zal gewerkt worden naar de oplossing. Daarnaast wordt er ieder jaar aan het eind van het schooljaar een studiedag georganiseerd waarbij leerkrachten en het MT het afgelopen jaar evalueren. Zij kijken dan naar wat de doelen waren en wat wel/ niet behaald is. Ook worden actuele problemen ingebracht. Na afloop van de studiedag maakt het MT de balans op en ontwikkelt een voorstel voor het komende jaar. Dit voorstel wordt tijdens een teamvergadering besproken en (na eventuele aanpassingen) ingevoerd.

Door beleidsvoorstellen aan het team terug te koppelen probeert het MT inhoudelijke afstemming binnen de school te realiseren, controle op de uitvoering van de gemaakte afspraken wordt door de leden van het management team gerealiseerd. De directeur is van mening dat het bij het ontwikkelen en realiseren van beleid geen zin heeft om eigen doelen door te zetten als er op de werkvloer geen draagvlak voor is. Het is veel zinvoller om aan bestaande problemen aandacht te besteden. De directeur zegt zich daarbij graag te laten overtuigen door de mening van anderen en vindt het van belang dat er naar de leerkrachten, interne begeleider en bouwcoördinatoren wordt geluisterd. Bovendien noemt hij het nemen van leiding als een verantwoordelijkheid van iedereen.

Factoren voor succes

De directeur van basisschool 1 is van mening dat het bij het in gang zetten en realiseren van een rekenonderwijs vernieuwing geen zin heeft om eigen doelen door te zetten als er op de werkvloer geen draagvlak voor is. Het is veel zinvoller om aan bestaande problemen aandacht te besteden. De directeur zegt zich daarbij graag te laten overtuigen door de mening van anderen en vindt het van belang dat er naar de leerkrachten, interne begeleider en bouwcoördinatoren wordt geluisterd. De ontwikkeling van kennis en vaardigheden (expertise) wordt door basisschool 1 als belangrijk ervaren. Doordat leerkrachten de kans krijgen zich persoonlijk te ontwikkelen en betrokken worden bij de keus van de ontwikkeling ontstaat betrokkenheid en motivatie.

De directeur noemt ook het belang van de rol van de schoolleider tijdens vernieuwingen. Een schoolleider moet leiding geven/ coachen en voorwaarden scheppen om een vernieuwing mogelijk te maken. Zij hebben dit aan den lijve ondervonden toen in het verleden onvoldoende leiding werd gegeven. Door het ontbreken van leiding is iedere leerkracht nu een andere kant op gegaan en moet eerst afstemming bereikt worden.

Om een vernieuwing succesvol te laten zijn, is het volgens basisschool 1 ook van belang dat de vernieuwing afgebakend wordt en dat er kleine stappen gezet worden en dat externen ingeschakeld worden als dit nodig is. Basisschool 1 geeft aan dat zij in het verleden vaak 'uit de losse pols' werkten. Tegenwoordig wordt er met een beredeneerde aanpak

duidelijk naar een doel toegewerkt. Er worden kleinere stappen gezet waarbij men probeert om samen één lijn voor rekenonderwijs te ontwikkelen. Succesfactoren daarbij zijn een voorwerkgroep die de rode draad van de rekenvernieuwing uitwerken, terugkerende teamvergaderingen waarin om de mening van de leerkrachten wordt gevraagd en de inzet van externen. Door deze heldere aanpak wordt door alle betrokkenen rust, structuur en duidelijkheid ervaren.

4.2 Schoolportret basisschool 2

Inhoudelijk zorgbeleid

Basisschool 2 vindt het van belang dat leerlingen door uitdagende opdrachten geprikkeld worden, dat leerlingen zelfstandig leren werken en dat leerlingen kunnen leren in een veilig klimaat. Een belangrijk uitgangspunt van de school is dat de nadruk gelegd wordt op de inzet (zowel van de leerlingen als van de leerkrachten), alleen voor inzet kan een onvoldoende gehaald worden. De directeur heeft enkele jaren geleden drie niveaugroepen geïntroduceerd die inspelen op omgaan met verschillen; de veilige weg, de hoofdweg en het ontdekp pad. De school heeft een duidelijk beeld van de routes die de leerlingen uit de verschillende niveaugroepen volgen en van welke materialen/ methodes zij gebruik maken. Hoe het onderwijs in de praktijk vorm gegeven wordt is echter nog steeds in ontwikkeling. Zo liep de school kort geleden tegen het probleem aan dat door de rekenmethode thema's vaak 'hap snap' aangeboden worden. De school merkte dat leerlingen door de combinatie van verschillende onderwerpen moeite hadden met het overschakelen en het ophalen van voorkennis. Bij wijze van proef werkt de bovenbouw op dit moment, naast de niveaugroepen, met domeinen. Alle oefeningen en instructies van een blok worden onderverdeeld in vier domeinen en één rest domein. Instructie vindt per domein op een vaste dag in de week plaats. Voordeel van deze manier van werken is dat tijdens deze instructie(s) een voorkeursstrategie aangeboden kan worden en er veel meer tijd beschikbaar is om voorkennis op te halen. Door voorafgaand aan een blok de methodegebonden toets af te nemen bepalen de leerkrachten, op basis van de door de leerlingen behaalde resultaten, welke leerlingen welke instructie verplicht moeten volgen.

Inhoudelijk leiderschap

Vernieuwingen worden vanuit de werkvloer geïnitieerd. Vaak gebeurt dit op basis van een knelpunt dat door meerdere leerkrachten ervaren wordt. De adjunct directeur is de verantwoordelijke voor het uitzetten van beleid en het bewaken van de schoolvisie. Inhoudelijk beleid wordt vervolgens tijdens stafoverleg besproken. Mocht expertise nodig zijn, dan wordt een specialist in de arm genomen die advies geeft.

De rol van de adjunct bij dit soort vernieuwingen is vooral die van het gesprek gaande houden tussen de teamleden. Afstemming vanuit een overkoepelende visie op schoolontwikkeling is belangrijk. Door met elkaar in gesprek te blijven wordt gezocht naar een balans tussen kennis en vaardigheden. Daarnaast geeft de leerkracht het belang van afstemming aan. Als leerkrachten zich in een keurslijf moeten wringen zullen zij zich slecht om kunnen schakelen. Door naar elkaar te luisteren en compromissen te sluiten zal men uiteindelijk tot een gezamenlijk besluit komen.

Factoren voor succes

Basisschool 2 vindt het van belang dat bestaande problemen benaderd worden vanuit een positieve gedachte. Het is daarbij, volgens de school, van groot belang dat er gekeken wordt naar wat in eerste instantie en wat in tweede instantie aan de orde moet komen. Bij het in gang zetten van vernieuwingen is het volgens de directeur van belang dat kennis en problemen met elkaar gedeeld worden. Op het moment dat kennis gedeeld wordt, beschikt iedereen over dezelfde rekenkennis en kan vanuit daar gezocht en gewerkt worden aan een oplossing. Als

één/ meerdere betrokkenen over meer of minder kennis betreffende het onderwerp beschikken, is het realiseren van afstemming lastig. Door leerkrachten deelgenoot van het probleem te maken ontstaan nieuwe inzichten en oplossingen. Mocht de school zelf niet over voldoende expertise beschikken om een oplossing voor het probleem te vinden, dan schakelen zij externen in. Dit kunnen schoolbegeleidingsdiensten zijn, maar ook andere scholen die een mogelijke oplossing voor een probleem al uitgeprobeerd hebben.

De directeur van basisschool 2 geeft ook het belang van een afgebakende vernieuwing aan. Door prioriteiten te stellen en actiepunten gedoseerd in te voeren blijft het probleem behapbaar. De rol die de directie in het geheel heeft is het gesprek gaande houden en de rode draad (de schoolvisie) in de gaten houden. Het geven van houvast en het scheppen van mogelijkheden zijn andere belangrijke rollen van de directie.

4.3 Schoolportret basisschool 3

Inhoudelijk zorgbeleid

Basisschool 3 is enkele jaren geleden gestart met het project 'recht doen aan verschillen' en vindt het van belang dat leerlingen zo lang mogelijk bij de groep en bij de methode gehouden worden. Als er voor leerlingen individuele leertrajecten samengesteld moeten worden koppel je ze los van de groep en de rekenmethode, gevolg is dat ze in volgende leerjaren de groep niet meer bij kunnen benen. Leerlingen die een D of een E scoren op de Citotoetsen en onvoldoende scores op de methodegebonden toetsen komen in aanmerking voor remedial teaching. Door de coördinator leerlingenzorg wordt een handelingsplan geschreven dat door de remedial teacher uitgevoerd wordt. De leerkracht geeft naast de verlengde instructie aanvullende hulp binnen de groep. De school streeft er nu naar om remedial teaching meer binnen de klas te geven, zodat leerlingen in groepsverband ván en mét elkaar leren. Gevolg hiervan is wel dat er meer afstemming tussen leerkrachten plaats moet vinden (op dezelfde tijden bepaalde vakken geven). Op dit moment is de school op zoek naar mogelijkheden waarop het onderwijs onderling op elkaar afgestemd kan worden. Zij willen graag dat alle leerkrachten met hetzelfde bezig zijn, op dezelfde manier handelen en weten wat er in voorgaande en komende leerjaren van een kind verwacht wordt.

Inhoudelijk leiderschap

De vorming van inhoudelijk beleid is een proces dat vooral vanuit de werkvloer (onderaf) geïnitieerd wordt. Op de werkvloer ervaart men een probleem/ een knelpunt dat met de bouwcoördinator besproken wordt. Gaat het over een vaker terugkerend probleem, dan kijken de bouwcoördinator, de coördinator leerlingenzorg en de directie hoe een oplossing voor dit probleem gevonden kan worden. Een gevonden mogelijke oplossing wordt uitgeprobeerd en geëvalueerd waarna met het team bepaald wordt of men dit wel/niet als beleid voor de hele school in wil voeren.

De directie heeft bij de vorming van beleid een meer coachende, voorwaarden scheppende en controlerende taak, waarbij zij leerkrachten uit proberen te dagen en te prikkelen waardoor veranderingen ontstaan. De directie heeft geen opleggende rol, maar een open houding kijkend vanuit de leerkracht en ingrijpend als het fout gaat; een bewaker van het proces. Op dit moment ligt beleid voornamelijk vast in de klassenklapper en in notulen van alle voorgaande vergaderingen. In de klassenklapper worden alle afspraken, op uitvoerend niveau, in hoofdlijnen weergegeven. Afspraken gaan over de zorg, inhoud, procedures en rapport. Het streven is om het beleid dat door de bouwcoördinatoren, de coördinator leerlingenzorg en de directie op schoolniveau vastgesteld wordt op papier vast te leggen.

Naast het feit dat beleid van onderaf bepaald wordt, geeft de directeur aan dat hij ook zelf wel eens plannen maakt en dingen uitzet. Hij hoopt dat leerkrachten dit, door hen te stimuleren en ondersteunen zelf oppakken. Bij de ontwikkeling van beleid ziet de directeur

zichzelf meer als een begeleider die vanaf de zijlijn, met een open houding, kijkt en ingrijpt als het fout gaat.

Factoren voor succes

Basisschool 3 is bezig met een experiment waarbij leerlingen op voorgaande rekendomeinen getoetst worden. Er worden per domein herhalingslessen aangeboden, waarbij de leerlingen op basis van hun toetsgegevens bij de domeinen ingedeeld worden. Wat men bij deze basisschool echter merkte was dat, om het experiment te laten slagen, de organisatie van het rekenonderwijs binnen de jaargroepen sterk op elkaar afgestemd moet zijn.

Bij het vernieuwen van het rekenonderwijs vindt de directeur van basisschool 3 het van belang dat problemen die op de werkvloer aanwezig zijn opgelost worden. De directeur van basisschool 3 geeft aan dat hij zelf wel eens een aanzet tot vernieuwing geeft. Doordat hij in gesprek komt met andere basisscholen hoort hij daar goedlopende vernieuwingen. Als hij het gevoel heeft dat deze vernieuwingen ook geschikt kunnen zijn voor het rekenonderwijs op zijn school, dan wil hij dit graag delen met de medewerkers van zijn eigen school. Hij benadrukt daarbij wel dat hij door leerkrachten te stimuleren, te ondersteunen en interactie met elkaar te realiseren hoopt dat de leerkrachten zijn ideeën oppakken. De directeur van basisschool 3 is namelijk van mening dat het opleggen van nieuwe ontwikkelingen geen zin heeft. Hij kan een aanzet geven, maar het zal toch echt opgepakt moeten worden door de leerkrachten wil een vernieuwing effectief zijn. De leerkrachten zijn tenslotte de mensen die het rekenonderwijs in de praktijk moeten geven en veranderen. Veranderingen zullen pas ontstaan wanneer leerkrachten uitgedaagd en geprikkeld worden.

Wat, volgens de directeur van basisschool 3, ook van belang is, is scholing. Door extern allerlei cursussen/ bijeenkomsten te volgen wordt nieuwe input en kennis binnen de school gehaald. Door nieuwe input vervolgens met collega's te delen ontstaan nieuwe impulsen, enthousiasme en draagvlak. De directeur geeft aan dat nadat één van zijn medewerksters zeer enthousiast van een rekencursus terugkeerde de interesse van de overige collega's gewekt werd en men zo snel mogelijk aan de slag wilde gaan.

4.4 Schoolportret basisschool 4

Inhoudelijk zorgbeleid

Bij deze basisschool is het onderwijs gericht op het vergroten van de betrokkenheid en zelfstandigheid van de leerlingen bij hun eigen leerproces. Betrokkenheid en zelfstandigheid ontwikkelen de leerlingen doordat zij keuzemogelijkheden en verantwoordelijkheid krijgen. Doordat de school enkele jaren geleden over is gestapt op teamonderwijs op maat, wil zij bereiken dat het onderwijs thematisch, betekenisvol en actief is, waarbij rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen en waarbij leerlingen samenwerkend en ontdekkend leren. Verder vindt de school het van belang dat het onderwijs aansluit bij het eigen leerniveau van een leerling.

Op dit moment wordt er in alle groepen op een andere manier rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen. De gewenste situatie voor de toekomst is dat er over één á twee jaar in alle groepen/units gewerkt wordt met 3 niveaugroepen binnen de klas, waarbij voor iedere leerling passend aanbod aanwezig is. De directie vindt het daarbij van belang dat er gestreefd wordt naar één doorgaande lijn in de ontwikkeling van de leerlingen. Welke aanpak daarbij hoort (na hoofdstuk stoppen en verdieping ontvangen of gewoon alles doorwerken) is nog niet duidelijk. Bij het realiseren van een doorgaande lijn vindt de directie het van belang dat er bij alle vakken groepsdoorbrekend gewerkt gaat worden met voor de leerlingen keuzevrijheden.

Inhoudelijk leiderschap

Op dit moment zijn zowel de leerkrachten, de intern begeleiders als ook de directie actief zoekende naar een passende vorm voor teamonderwijs op maat. Om binnen de school een ideale vorm te vinden is afstemming tussen deze drie partijen van essentieel belang. Door middel van het olievlekprincipe hoopt de directie afstemming te bereiken; men gaat met elkaar in gesprek en succesfactoren en/of knelpunten over teamonderwijs op maat worden met elkaar uitgewisseld. Ideaalbeeld is dat leerkrachten succesfactoren van elkaar over gaan nemen en uiteindelijk allemaal op dezelfde manier willen en gaan werken aan teamonderwijs op maat.

De directie en de interne begeleiders laten zich, bij de ontwikkeling van inhoudelijk beleid op schoolniveau, leiden door de ontwikkelingen die de leerkrachten maken. Daarnaast voert de directie vele individuele gesprekken met leerkrachten waar beleidspunten uit naar voren komen.

Factoren voor succes

Basisschool 4 heeft aan den lijve ondervonden dat de organisatie van een klas bepalend kan zijn voor het succes van een vernieuwing. Basisschool 4 is sinds enkele jaren bezig met het realiseren van teamonderwijs op maat. Daar hoort bij dat leerlingen uit een gevarieerd rekenonderwijsaanbod hun eigen onderwijs kunnen kiezen en vervolgens zelfstandig of deels zelfstandig de taken die bij de rekenopdracht horen te vervullen. Doordat de leerlingen van de bovenbouw over onvoldoende vaardigheden beschikken om zelfstandige rekentaken te vervullen, zijn zij voortijdig gestopt met de realisatie van het kiezen en werken met een gevarieerd onderwijsaanbod. Op dit moment zijn de rekenlessen weer klassikaal, maar in de toekomst willen zij het kiezen binnen een rekenrijke omgeving wel weer op gaan pakken. Daarvoor zullen zij echter eerst de leerlingen moeten leren om zelfstandig te werken en zelfstandig een taak tot succes te brengen.

Naast de organisatie van een klas is volgens basisschool 4 ook de rol van de schoolleider tijdens vernieuwingen van belang. Hij/ zij leiding geven/ coachen en voorwaarden scheppen. Tijdens voorgaande vernieuwingen ontbrak het op basisschool 4 aan leidinggeven waardoor alle leerkrachten, binnen de vernieuwing, een andere kant op zijn gegaan. Nu loopt men tegen het probleem aan dat er afstemming tussen de leerkrachten/ groepen gerealiseerd moet worden.

4.5 Schoolportret basisschool 5

Inhoudelijk zorgbeleid

Het uitgangspunt van deze school is kindgericht onderwijs. Bij dit uitgangspunt gaat de school er vanuit dat leerlingen alles in zich hebben om zichzelf te kunnen ontwikkelen, leerlingen moeten daar alleen wel de gelegenheid voor krijgen. Om zichzelf te kunnen ontwikkelen is het hebben van vertrouwen de basis. De leerlingen krijgen de ruimte om zelf te kiezen met welk(e) vak(ken) zij aan de slag gaan, waar en met wie. Leerlingen worden bij het maken van hun keuzes gestimuleerd door hun eigen planning, door leerkrachten en door leergesprekken die door leerlingen met leerkrachten gevoerd worden. Doordat er gewerkt wordt met gemengde groepen krijgen de leerlingen de kans om zich in hun eigen tempo te ontwikkelen.

Bij het onderwijs gaat de school er vanuit dat leren een individueel en sociaal proces in interactie met de omgeving is. Leerlingen maken hun eigen keuzes en door hen te laten reflecteren op hun eigen leerproces zijn zij in staat om juiste keuzes te maken. Leerkrachten zijn bij het leerproces van de leerlingen coaches die het proces stimuleren, begeleiden en ondersteunen en daarbij aanbod en instructie geven. Doordat de school veel zorgleerlingen kent, zijn zij genoodzaakt te kijken hoe zij met deze leerlingen passend binnen hun concept kunnen omgaan. Daarbij is de school op dit moment zoekende naar een vorm waarop zij zorgleerlingen bepaalde ‘verplichte’ keuzes kunnen laten maken, maar ook ruimte vrij laten

voor vrije momenten en ontdekkend leren. De school zoekt naar een beleidsvorm waarbij zij leerlingen met leer- en of gedragsproblemen kunnen helpen binnen de grenzen van het concept.

Inhoudelijk leiderschap

De directrice van deze school, die samen met de bouwcoördinatoren en leerkrachten beleid realiseert, reist de wereld rond om nieuwe input te verkrijgen. De input die zij in allerlei landen, in allerlei scholen opdoet, wordt in vergaderingen aan het team gepresenteerd.

Factoren voor succes

De directrice van basisschool 5 ziet de grootste factor van succes in ervaringen van andere basisscholen. Zij reist de hele wereld over om bij allerlei scholen, in allerlei landen nieuwe ideeën over onder andere rekenonderwijs aan zwakke leerlingen op te doen. Deze nieuwe ideeën brengt ze haar basisschool binnen door ze aan te dragen tijdens vergaderingen met de bouwcoördinatoren. Komen hier daadwerkelijk in gang te zetten rekenvernieuwingen uit, dan worden deze in de bouwen besproken en in de units uitgevoerd. Mocht het nodig zijn, dan wordt daarbij externe hulp ingeschakeld.

5. Conclusie & aanbevelingen

Door middel van dit exploratieve onderzoek is geprobeerd in beeld te krijgen wat het beleid en de praktijk ten aanzien van inhoudelijk zorgbeleid en inhoudelijk leiderschap bij scholen is. Ook is nagegaan wat, volgens betrokkenen bij de deelnemende scholen, succesfactoren zijn bij het vernieuwen van onderwijs op het gebied van zorg aan rekenzwakke leerlingen. In dit hoofdstuk zullen, naar aanleiding van de in het vorige hoofdstuk weergegeven schoolportretten, conclusies ten aanzien van deze twee vragen getrokken worden.

Door naar de vijf geïnterviewde basisscholen te kijken vallen enkele punten, met betrekking tot het beleid en de praktijk ten aanzien van inhoudelijk zorgbeleid en inhoudelijk leiderschap, op. Punten met betrekking tot inhoudelijk zorgbeleid die bij alle vijf de scholen naar voren komen zijn dat het *onderwijs afgestemd* moet zijn op de mogelijkheden van iedere individuele leerling en dat scholen leerlingen *zolang mogelijk bij de groep en de methode* willen houden. Punten die opvallen met betrekking tot inhoudelijk leiderschap zijn dat *vernieuwingen vanuit de werkvloer geïnitieerd* worden, dat de *rol van de directie* van belang is en dat *afstemming* nodig is om een vernieuwing in gang te kunnen zetten.

Alle aan dit onderzoek deelnemende basisscholen streven naar *rekenonderwijs passend bij het niveau van iedere individuele leerling*. Leerlingen verschillen van elkaar, daarom streven scholen ernaar om leerlingen een zo optimaal mogelijk rekenaanbod te geven dat past bij hun talent. Basisschool 1 geeft aan dat zij talent van de leerlingen optimaal wil benutten door te werken aan een doorgaande lijn en door te differentiëren. Basisschool 2 vindt het van belang dat leerlingen opdrachten krijgen die hen, passend bij hun niveau, prikkelen.

Niet alle leerlingen kunnen hetzelfde, dus moeten ze ook niet allemaal hetzelfde. Vier van de vijf basisscholen vinden het echter wel van belang dat leerlingen zo lang mogelijk *bij de groep en bij de methode gehouden* worden. Basisschool 3 geeft aan dat als rekenzwakke leerlingen een individueel leertraject gaan volgen, ze losgekoppeld worden van de groep en de rekenmethode, met als gevolg dat ze in volgende leerjaren de groep niet meer bij kunnen

benen. Basisschool 3 vindt het van groot belang dat leerlingen in groepsverband van en mét elkaar leren.

De vorming van inhoudelijk beleid aan rekenzwakke leerlingen is een proces dat bij alle geïnterviewde basisscholen *vanuit de werkvloer* (onderaf) geïnitieerd wordt. Op de werkvloer wordt een probleem/ een knelpunt ervaren waarna vervolgens gezocht wordt naar een oplossing. Geluiden die op de werkvloer leven en ontstaan worden opgepakt om daar vervolgens een oplossing voor te zoeken. De scholen geven aan dat zij hun leerkrachten zoveel mogelijk proberen te betrekken in het hele proces. De leerkrachten zijn tenslotte de mensen die een verandering in de praktijk moeten brengen. De directeur van basisschool 1 is van mening dat het bij het ontwikkelen en realiseren van beleid geen zin heeft om eigen doelen door te zetten als er op de werkvloer geen draagvlak voor is. Het is veel zinvoller om aan bestaande problemen aandacht te besteden.

De *rol van de directie* bij de vorming van beleid is een meer coachende, voorwaarden scheppende en controlerende. Door leerkrachten de mogelijkheid te geven, hen uit te dagen en hen te prikkelen zijn zij in staat veranderingen in de praktijk uit te voeren.

Afstemming is een punt dat door meerdere scholen aangedragen wordt. Een vernieuwing kan geen doorgang krijgen wanneer er geen afstemming binnen het team is bereikt. Basisschool 2 geeft aan dat er gewerkt moet worden aan afstemming vanuit een overkoepelende visie op onderwijs aan rekenzwakke leerlingen. Door naar leerkrachten te luisteren en compromissen te sluiten zal men uiteindelijk tot een gezamenlijk besluit komen. Als leerkrachten zich in een keurslijf moeten wringen zullen zij zich tenslotte slecht om kunnen schakelen.

Door iedere deelnemende school zijn, door de geïnterviewde personen, factoren genoemd die volgens hen succesvol bijdragen aan de vernieuwingen op het gebied van onderwijs aan rekenzwakke leerlingen. Factoren die door meerdere scholen als succesvol worden ervaren zijn *klassenmanagement* (waarin daadwerkelijk met verschillen om wordt gegaan), *expertise*, *leiderschapstijl van directie* en een *afbakening* van de vernieuwing.

Onder *klassenmanagement* wordt het sturen, plannen, regelen en organiseren binnen een klas verstaan met als doel een klimaat te scheppen waarin leerlingen met succes kunnen leren en werken (Beemster, Van Gils en Wolsing, 2000). Basisschool 4 heeft aan den lijve ondervonden dat de organisatie van een klas bepalend kan zijn voor het succes van een vernieuwing. Doordat leerlingen niet in staat waren om zelfstandig te werken kon men in de bovenbouw van deze school niet verder gaan met de in gang gezette vernieuwing. Ook basisschool 3 ervaart het belang van klassenmanagement. Doordat zij bezig zijn met een klassenoverstijgend experiment ervaren zij dat afstemming tussen de groepen en het plannen van de rekenlessen van essentieel belang is om de vernieuwing succesvol te laten verlopen.

Expertise, afkomstig van eigen personeel of externen, wordt door alle scholen als belangrijk ervaren. Door expertise ontstaan nieuwe inzichten die een oplossing voor rekenproblemen of invulling van vernieuwingen op het gebied van zorg aan rekenzwakke leerlingen teweeg kunnen brengen. De directeur van basisschool 3 geeft aan dat door middel van externe scholing nieuwe input en kennis binnen de school gehaald wordt. De directeuren van zowel basisschool 2 als basisschool 3 noemen daarbij wel direct het belang van het delen van (nieuw opgedane) kennis. Bij het realiseren van een vernieuwing moeten alle betrokkenen over dezelfde rekenkennis beschikken. Als een/ meerdere betrokkenen over meer of minder kennis betreffende het onderwerp beschikken, is het realiseren van afstemming lastig. Door leerkrachten te betrekken bij de vernieuwing en hen de kans te geven zich persoonlijk te ontwikkelen ontstaat, volgens betrokkenen van basisschool 1 en 3, betrokkenheid bij de rekenvernieuwing. De directrice van basisschool 5 beperkt zich niet alleen tot expertise in

eigen land, maar zij reist de hele wereld over om bij allerlei scholen, in allerlei landen nieuwe ideeën over onder andere rekenonderwijs aan zwakke leerlingen op te doen.

Vernieuwingen kunnen ontstaan vanuit de directie of juist doordat er zich op de werkvloer bij het rekenonderwijs problemen/ knelpunten voordoen. Doordat meerdere leerkrachten de situatie als een rekenprobleem ervaren wordt er een oplossing voor een rekenprobleem gezocht dat er echt toe doet. De directeur van basisschool 2 benadrukt dat als leerkrachten zich in een keurslijf moeten wringen en niet intrinsiek gemotiveerd zijn, ze zich slecht om kunnen schakelen. Naast de vernieuwingen die vanuit de werkvloer ontstaan, kunnen vernieuwingen ook vanuit het initiatief van de directie/ het schoolbestuur ontstaan. Bij basisschool 5 ontstaan vernieuwingen voornamelijk door de ideeën die door de directie in het buitenland op zijn gedaan. De directeur van basisschool 3 is van mening dat het opleggen van nieuwe ontwikkelingen geen zin heeft. De directeur van basisschool 1 sluit zich hierbij aan door te zeggen dat het geen zin heeft om eigen doelen door te zetten als er op de werkvloer geen draagvlak voor is. De rol van de schoolleider tijdens vernieuwingen moet er één zijn van leiding geven/ coachen en voorwaarden scheppend. Basisschool 1 en 4 hebben dit leiding geven aan den lijve ondervonden. Doordat er bij beide scholen in het verleden onvoldoende leiding werd gegeven zijn alle leerkrachten een andere kant op gegaan. Gevolg is dat men nu eerst afstemming tussen de leerkrachten moet bereiken.

Om een vernieuwing succesvol te laten zijn, is het volgens basisschool 1 en 2 van groot belang dat de vernieuwing *afgebakend* wordt en dat er kleine stappen gezet worden. Door actiepunten te doseren wordt het vernieuwen van het rekenonderwijs aan rekenzwakke leerlingen volgens de directeur van basisschool 2 behapbaar. Basisschool 1 geeft aan dat zij in het verleden vaak 'uit de losse pols' werkten. Tegenwoordig wordt er met een beredeneerde aanpak duidelijk naar een doel toegewerkt. Door deze heldere aanpak wordt door alle betrokkenen rust, structuur en duidelijkheid ervaren.

De scholen die voor dit onderzoek geïnterviewd zijn, zijn alle bezig met het vernieuwen van hun rekenonderwijs aan rekenzwakke leerlingen. Het beleid en de praktijk hoe scholen om gaan met vernieuwingen op het gebied van zorg aan rekenzwakke leerlingen is bij alle scholen verschillend. Door dit onderzoek is duidelijk geworden hoe de deelnemende scholen te werk gaan, waar ze mee worstelen en welke factoren zij daarbij als succesvol en/ of knelpunten hebben ervaren. Door bij vijf scholen onderzoek te verrichten naar hun werkwijze bij het vernieuwen van het rekenonderwijs aan rekenzwakke leerlingen kan niet gegeneraliseerd worden naar alle basisscholen in Nederland. Doordat bij vijf basisscholen onderzoek is verricht, is echter wel de diepte in gegaan. Om beter te kunnen generaliseren kan in vervolgonderzoek op grotere schaal onderzocht worden of de uitkomsten van dit onderzoek ook bij andere basisscholen in Nederland spelen.

Naast het feit dat uit de literatuur al bleek dat een combinatie van transformatief leiderschap en onderwijskundig leiderschap een goede basis voor rekenvernieuwingen zijn, is uit dit onderzoek ook gebleken dat klassenmanagement van groot belang is voor het vormgeven van zorg aan rekenzwakke leerlingen. Een aanbeveling in de richting van de SLO, die zich bezig houdt met het ondersteunen van basisscholen op het gebied van zorg aan rekenzwakke leerlingen, zou dan ook zijn dat zij rekening houden met het belang van een goed klassenmanagement voor het welslagen van een vernieuwing van rekenonderwijs aan rekenzwakke leerlingen. Het belang van expertise van en door leerkrachten, intern begeleiders en directie is in dit onderzoek duidelijk naar voren gekomen. Scholen geven ook aan dat zij vaak expertise missen om tot een juiste passende oplossing te komen. Om scholen in hun expertise te ondersteunen zou er onderzoek gedaan kunnen worden om te achterhalen aan welke inhoudelijke expertise scholen behoefte hebben en hoe scholen in hun expertise behoefte door de SLO ondersteund kunnen worden.

Referenties

- Allington, R. L. (2002). *Research on reading/ learning disability interventions* [elektronische versie]. In: Farstrup, A. E. & Samuels, S. (Editors), What research has to say about reading instruction (261-290). Newark: International Reading Association.
- Beemster, J., Gils, J. van & Wolsing, J. (2000). *Een goed begin* [elektronische versie]. Amsterdam: Uitgeverij Kluwer.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. & Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership* [elektronische versie]. Cambridge: National College for School Leadership.
- Boland, T. (1996a). *Adaptief onderwijs. Een bronnen- en ideeënboek voor Pabo-docenten*. Enschede: SLO.
- Boland, T. (1996b). *Handen en voeten aan adaptief onderwijs: van idee naar praktijk*. Enschede: SLO.
- Borghouts, C. (2002). *Rekenonderwijs aan zwakke rekenaars: Voorkomen, opsporen en begeleiden* [elektronische versie]. Utrecht: Schooladviescentrum.
- Davies, B. (2005). *The essentials of school leadership*. London: A SAGE publications company.
- Derriks, M., Ledoux, G., Overmaat, M. & Eck, E. van (2002). *Omgaan met verschillen: competenties van leerkrachten en schoolleiders* [elektronische versie]. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Fletcher-Campbell, F. & Cullen, M. A. (2000). School's perceptions of support services for special educational needs [Elektronische versie]. *Support for learning*, 15(2), 90-94.
- Geijssel, F., Slegers, P., Van den Berg, R. & Kelchtermans, G. (2001). Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools: Teachers' Perspectives [elektronische versie]. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166.
- Greven, J., Kuiper, W., Letschert, J., Noteboom, A. & Vanobbergen, B. (2005). *De persistentie van het leerstofjaarclassensysteem in het Primair Onderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Enschede: SLO.
- Hamstra, D. (2004). *Gewoon en anders: Integratie van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs in Almere* [elektronische versie]. Groningen: GION (academisch proefschrift).
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? [elektronische versie]. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Hell, J. G. van, Boswinkel, N. Zeeuwen Y. A. J. M. & Crom, S. J. A. de (2004). *Realistisch*

- rekenen door slechtziende kinderen en zeer zwakke rekenaars [elektronische versie]. *Panama-post, tijdschrift voor nascholing en onderzoek van het rekenwiskundeonderwijs*, 23(3), 15-24.
- Hooiveld, J. (1997). Drie oriëntaties op zorg [elektronische versie]. *Procesmanagement Primair Onderwijs*, 2.
- Houtveen, T., Kuijpers, J. & Mijs, D. (2004). *Kansrijk verbeteren van leerlingprestaties door schoolontwikkeling* [elektronische versie]. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Houtveen, T. & Reezigt, G. (2000). *Succesvol adaptief onderwijs: handreikingen voor de praktijk* [elektronische versie]. Amsterdam: Uitgeverij Kluwer.
- Inspectie van het onderwijs (2006). *De staat van het onderwijs: onderwijsverslag 2004/2005* [Elektronische versie]. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Jaegers, W. (2003). *Een toekomst voor het speciaal onderwijs* [Elektronische versie]. Notitie 'Algemene Vereniging Schoolleiders'.
- Janssen, J., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2005). Balans van het reken/wiskunde onderwijs aan het einde van de basisschool: uitkomsten van de vierde peiling in 2004 [elektronische versie]. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Ledoux, F., Karsten, S., Breetvelt, I., Emmelot Y. & Heim M. (2007). Vernieuwing van zorgstructuren in het primair en voortgezet onderwijs: Een analytische evaluatie van de herijking van het zorgbeleid [Elektronische versie]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Leeuwen, B. & Limpens, M. (2007). *Leerlingen verschillen en dat is normaal: Ideologie en praktijk van onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes* [elektronische versie]. Enschede: SLO
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership (31-44). In Davies, B. (editor), *The essentials of school leadership*. London: A SAGE publications company.
- Leurs, M. T. W., Kleijnen, R., Consten, K., Pennartz, A. & Feron, F. J. M. (2003). Integrale ketenzorg binnen het onderwijscontinuüm van zorg [elektronische versie]. *Remediaal*, 4(2).
- Margerison, A. (1997). Class teachers and the role of classroom assistants in the delivery of special educational needs [elektronische versie]. *Support for learning*, 12(4), 166-169.
- Mijs, T. J. E. (2007). *Effectieve Schoolverbetering: een studie naar de empirische evidentie voor uitgangspunten van effectieve schoolverbetering* [elektronische versie]. Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift).
- Onderwijsraad (1999). *Schoolkwaliteit in beeld: Voorstellen voor een verantwoorde openbaarmaking van gegevens over de kwaliteit van scholen* [elektronische versie]. Den Haag
- Oosterloo, A., Klep, J., Paus, H. & Noteboom, A. (2008). *Beste stuurlied. Een verkenning van*

inhoudelijk leiderschap en inhoudelijk beleid in het primair onderwijs. Enschede: SLO.

- Pijl, S. J. & Veneman, H. (2005). Evaluating New Criteria and Procedures for Funding Special Needs Education in the Netherlands [elektronische versie]. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 93-108.
- Ruijsenaars, A. J. J. M., Luit, J. E. H. van & Lieshout E. C. D. M. van (2004). Dyscalculie en rekenproblemen [elektronische versie]. Lemniscaat Publishers.
- Scheffers, J. P. M. (2003). *Denken over leerlingenzorg: het conceptueel kader van de expertgroep* [elektronische versie]. Expertgroep kwaliteit van zorg
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools [elektronische versie]. *School Leadership & Management*, 24(3), 249-265.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice [elektronische versie]. *Journal of curriculum studies*, 37(4), 395-420.
- Vedder, P. (2002). Realistisch rekenen en rekenzwakke, allochtone kinderen: Onderwijskansen op tafel [elektronische versie]. *Panama-Post. Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van het reken-wiskundeonderwijs*, 20(4), 15-20.
- Velden, L. F. J. van der (1996). Context, visie, aanpak en effectiviteit: De bestrijding van achterstanden van Nederlandse leerlingen in het basisonderwijs [elektronische versie]. Groningen: GION.
- Vreugdenhil-Tolsma, B., Wiersma, H., Teurlings, C. & Vermeulen, M. (2002). *Samenvatting Onderzoek (Team)Onderwijs op Maat, deel I*. Tilburg: IVA.
- Walrecht, E. S. (2006). *Brede innovatie, passende strategie? De Groninger Vensterschool als casus van onderzoek naar strategie en invoering* [elektronische versie]. Rijksuniversiteit Groningen (dissertatie).
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren* [elektronische versie]. Rijksuniversiteit Groningen.
- With, J.F. de (2000). Van werkmodel tot denkmodel in de methode Vlot. *Panama-Post. Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van het reken-wiskundeonderwijs*, 19(1), 24-30.