



Inspectie van het Onderwijs
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap*

TECHNISCH RAPPORT ANALYSE EN AFSTEMMING

September 2021

Inhoud

1	Inleiding	4
1.1	Onderzoeksvragen.....	4
1.1.1	<i>Analyse en afstemming: definities</i>	<i>4</i>
2	Onderzoeksofzet.....	6
2.1	Onderzoeksmethode/ instrument en uitvoering	6
2.2	Validiteit onder, naar en boven en verwachting presteren.....	7
2.3	Steekproef en realisatie.....	7
2.4	Data(bronnen)	8
2.4.1	<i>Mogelijke beïnvloeding van het onderzoek</i>	<i>9</i>
2.5	Analyse	9
2.6	Veronderstellingen en aannames	9
3	Resultaten	11
3.1	Kenmerken van de steekproef.....	11
3.2	Deelvraag 1 - Voorwaarden analyse en afstemming	12
3.3	Deelvraag 2 - Analyse schoolleiding	15
3.3.1	<i>Context.....</i>	<i>15</i>
3.3.2	<i>In welke mate hebben schoolleiding en leraren zicht op de ontwikkeling van hun leerlingen?.....</i>	<i>16</i>
3.3.3	<i>Gebruiken scholen een norm voor onderwijsresultaten van groepen leerlingen?</i>	<i>16</i>
3.3.4	<i>Verklaringen voor vorderingen van groepen leerlingen</i>	<i>17</i>
3.3.5	<i>Onderbouwingen van verklaring voor vorderingen van groepen leerlingen</i>	<i>19</i>
3.4	Deelvraag 3 - Afstemming schoolleiding	19
3.4.1	<i>Doelen stellen</i>	<i>19</i>
3.4.2	<i>Afgestemde aanpak opstellen.....</i>	<i>20</i>
3.4.3	<i>Relatie analyseren voortgang en onderwijs afstemmen</i>	<i>20</i>
3.5	Deelvraag 4 - Analyse leraren	22
3.5.1	<i>Context.....</i>	<i>22</i>
3.5.2	<i>Analyseren de leraren de vorderingen van de leerlingen op de gestandaardiseerde toetsen?</i>	<i>23</i>
3.5.3	<i>Onderliggende aard van probleem duiden.....</i>	<i>26</i>
3.5.4	<i>Welke norm hanteerden leraren om te bepalen of een leerling voldoende vorderingen maakt?.....</i>	<i>26</i>
3.5.5	<i>Wat zien leraren als belangrijkste verklaring voor opvallende leerprestaties?.....</i>	<i>27</i>
3.5.6	<i>Hoe onderbouwen leraren hun verklaringen voor opvallende vorderingen?</i>	<i>28</i>
3.6	Deelvraag 5 - Afstemming leraren	28
3.6.1	<i>Doelen stellen</i>	<i>28</i>
3.6.2	<i>Afgestemde aanpak opstellen.....</i>	<i>29</i>
3.6.3	<i>Relatie analyseren voortgang en onderwijs afstemmen</i>	<i>30</i>
3.6.4	<i>Relatie doelen stellen en afgestemde aanpak bepalen</i>	<i>32</i>
3.7	Deelvraag 6 - Samenhang met analyse en afstemming	33
3.7.1	<i>Relatie werkafspraken met uitvoering interpreteren en doelen stellen</i>	<i>33</i>
3.7.2	<i>Relatie niveau leerling en ontwikkeling leerling met opstellen van aangepaste aanpak</i>	<i>39</i>
4	Conclusie	41

4.1	In welke mate zijn scholen en leraren toegerust voor het analyseren en afstemmen van het onderwijs op de ontwikkeling van leerlingen?	41
4.2	Hoe analyseert de schoolleiding (directie & IB) de ontwikkeling bij rekenen en begrijpend lezen op het niveau van het leerjaar?	41
4.3	Leidt dit beeld bij de schoolleiding tot doelen en een aanpak voor het afstemmen van het onderwijs aan leerjaren?	42
4.4	Hoe analyseren de leraren de ontwikkeling van leerlingen waaraan ze lesgeven bij rekenen en begrijpend lezen?	42
4.5	Leidt dit beeld bij de leraren tot doelen en een aanpak voor het afstemmen van het onderwijs aan deze leerlingen?	43
4.6	Hangen contextkenmerken en voorwaarden samen met de manier waarop schoolleiding (leerjaarniveau) en leraren (leerlingniveau) de ontwikkeling analyseren het onderwijs daarop afstemmen?	43
5	Literatuur	45
6	Bijlage 1 – Scoringsformulier inspecteurs	45
7	Bijlage 2 – controle representativiteit steekproef.....	69

1 Inleiding

Dit is het technisch rapport van het themaonderzoek analyse en afstemming in het primair onderwijs. Het belangrijkste doel van dit technische rapport is het beschrijven van de analyses ten behoeve van de beantwoording van de onderzoeksvragen.

Het doel van dit onderzoek is om een beeld te schetsen van de manier waarop schoolleiding en leraren de ontwikkeling van leerlingen volgen en hoe het onderwijs hierop wordt afgestemd. Daarnaast had de uitvoering van het onderzoek tot doel om de scholen en leraren te stimuleren om leerlingprestaties te analyseren en het onderwijs erop af te stemmen.

1.1 Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van het onderzoek luidt:

"Hoe komen scholen en leraren tot een beeld over de ontwikkeling van de groepen en leerlingen en leidt dat beeld tot doelen en een aanpak om het onderwijs daarop af te stemmen?"

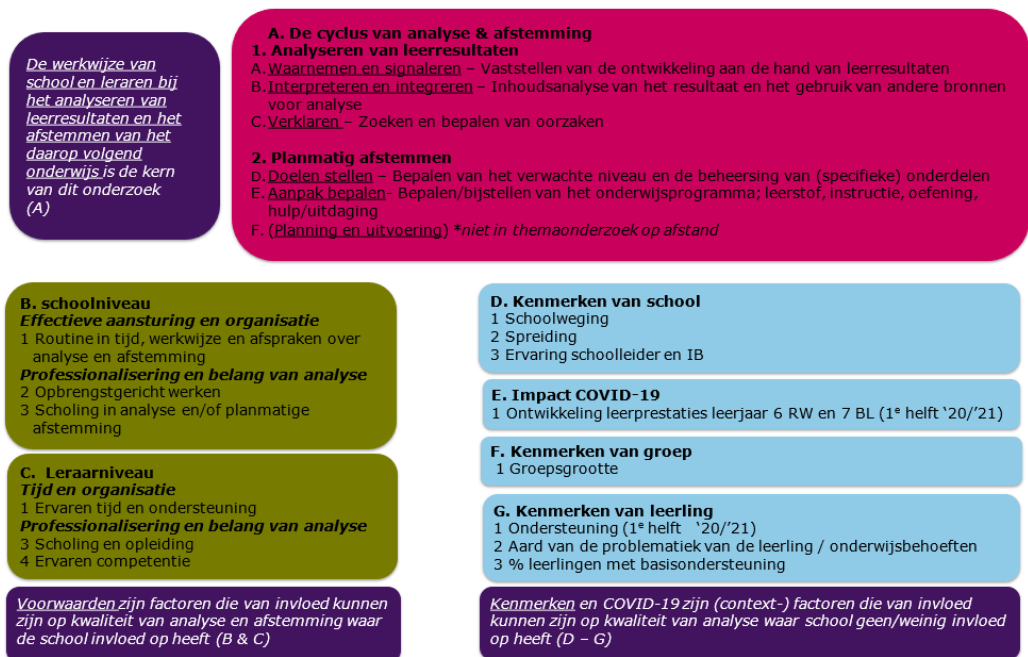
Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden, zijn zes deelvragen opgesteld:

- In welke mate zijn scholen en leraren toegerust voor het analyseren en afstemmen van het onderwijs op de ontwikkeling van leerlingen?
- Hoe analyseert de schoolleiding (directie & IB) de ontwikkeling bij rekenen en begrijpend lezen op het niveau van het leerjaar?
- Leidt dit beeld bij de schoolleiding tot doelen en een aanpak voor het afstemmen van het onderwijs aan leerjaren?
- Hoe analyseren de leraren de ontwikkeling van leerlingen waaraan ze lesgeven bij rekenen en begrijpend lezen?
- Leidt dit beeld bij de leraren tot doelen en een aanpak voor het afstemmen van het onderwijs aan deze leerlingen?
- Hangen contextkenmerken en voorwaarden samen met de manier waarop schoolleiding (leerjaarniveau) en leraren (leerlingniveau) de ontwikkeling analyseren het onderwijs daarop afstemmen?

1.1.1 *Analyse en afstemming: definities*

Om het onderwerp van dit onderzoek af te bakenen, beginnen we met een korte definiëring van de twee kernbegrippen in dit onderzoek.

Onder *Analyse* verstaan we een systematische, diepgaande verkenning van, en daaruit volgende conclusie(s) over, de ontwikkeling van een leerling of groep leerlingen op een bepaald vak. In dit onderzoek kozen we als vertrekpunt van het gesprek over deze analyse de methode-onafhankelijke toetsen die scholen veelal tweemaal per jaar afnemen. Hiermee sluiten we aan bij een veelgebruikt startpunt in de cyclus van het volgen van ontwikkeling zoals de meeste Nederlandse scholen deze hanteren. In het vervolg van het gesprek werd echter de analyse in de breedte besproken, waarbij alle mogelijke bronnen als basis voor analyse (bijv. methode gebonden toetsen, observaties, diagnostische gesprekken) de revue konden passeren. Er is bij de opzet van het onderzoek nadrukkelijk geen normatief standpunt ingenomen over wat 'goede' analysebronnen zijn. Wel stelden we op basis



Figuur 1: Conceptueel model analyse en afstemming

Onder *Afstemming* verstaan we een planmatige, passende aanpak van het onderwijs op basis van de analyse van de ontwikkeling van de leerling. Ook voor dit onderdeel is bovenstaande wetenschappelijke literatuur gebruikt om een aantal belangrijke elementen te identificeren. Voor een goede afstemming is het van belang om eerst doelen te stellen die passen bij de ontwikkeling van de leerling. Waar wil je de komende tijd met de leerling naartoe werken? Hierbij kan het doel een bepaalde toetscore of groei hierin zijn, maar het kan ook gericht zijn op de verklaringen van de ontwikkeling (bv. concentratie). Met deze doelen is het goed om vervolgens te kijken hoe het onderwijsprogramma bijgesteld dient te worden om deze doelen te kunnen behalen. Het kiezen van een passende aanpassing aan het onderwijsprogramma is iets waar leraren moeite mee hebben (Thorn, 2002).

2 Onderzoeksopzet

2.1 Onderzoeksmethode/ instrument en uitvoering

Het onderzoek bestond uit twee delen:

- Een voorbereiding van de schoolleiding d.m.v. het invullen van een vragenlijst;
- Gesprekken met de schoolleiding, een leraar groep 6 en een leraar groep 7 over analyse en afstemming (planmatige aanpak van het onderwijs).

Om het analyseren en afstemmen van de school goed in beeld te krijgen, zijn drie verschillende gesprekken gevoerd met de school, waar in elk gesprek twee onderdelen aan bod kwamen:

- een gesprek met de schoolleiding over het analyseren en afstemmen van het onderwijs:
 - voor rekenen leerjaar 6;
 - voor begrijpend lezen leerjaar 7.
- een gesprek met één leraar groep 6 over het analyseren en afstemmen van het **reken**onderwijs van:
 - één leerling die (volgens het landelijk gemiddelde) boven verwachting presteerde;
 - één leerling die (volgens het landelijk gemiddelde) onder verwachting presteerde.
- een gesprek met één leraar groep 7 over het analyseren en afstemmen van het **begrijpend lezen** onderwijs van:
 - één leerling die (volgens het landelijk gemiddelde) boven verwachting presteerde;
 - één leerling die (volgens het landelijk gemiddelde) onder verwachting presteerde.

De leerlingen die met de leraren besproken worden, zijn vooraf geselecteerd door de inspecteurs. Zij maakten hiervoor gebruik van de laatste en voorlaatste LVS toetsresultaten van alle leerlingen uit de desbetreffende groep (weergegeven in een groepsoverzicht), waarbij zij op basis van de landelijk gemiddelde groei tussen deze twee toetsen een leerling die boven deze verwachte gemiddelde groei presteerde en een leerling die onder deze verwachte gemiddelde groei presteerde.

Samengevat zijn per school maximaal 6 casusbesprekingen gehouden, waarvan 2 op groepsniveau (met directie en IB) en 4 op leerlingniveau (met leraren). De helft van de casusbesprekingen op leerlingniveau ging over rekenen (met de leraar van groep 6), de andere helft over begrijpend lezen (met de leraar van groep 7).

Tijdens elke casusbespreking is de cyclus van analyse en afstemming doorlopen, zoals in het conceptueel model is weergegeven (zie Figuur 1), waarna de inspecteur een aantal elementen noteerde in een scoringslijst (zie Bijlage 1). In deze scoringslijst is voor elk onderdeel van de cyclus van analyse en afstemming voorgestructureerde antwoorden opgesteld, welke gebaseerd zijn op de wetenschappelijke literatuur en praktijkervaring van inspecteurs. Daarnaast werden ook achtergrondkenmerken van de groepen, leerlingen en leraren bevroegd en genoteerd in deze scoringslijst.

2.2 Validiteit onder, naar en boven en verwachting presteren

Tijdens het onderzoek werd aan leraren gevraagd of de prestatie van de leerlingen (waarbij de toetsresultaten van de laatste en voorlaatste LVS toets met de leraar besproken werd) onder, naar of boven verwachting was (het signaleren van de prestatie van de leerling). Om te kunnen bepalen of de verwachting van de leraren (welke gevormd wordt door meer dan alleen de toetsresultaten zelf: ook leerlingkenmerken spelen hierbij een rol en vooraf gestelde doelen voor deze leerling o.b.v. eerdere resultaten) ook in lijn liggen met de daadwerkelijke prestatie van leerlingen (stijgen in niveau, dalen in niveau of op hetzelfde niveau blijven), is gekeken naar de relatie tussen deze inschatting en de daadwerkelijke prestatie van de leerlingen. Deze relatie bleek significant te zijn, zowel voor rekenen ($\chi^2(6, n = 331) = 189,29, p < .001$) als begrijpend lezen ($\chi^2(6, n = 342) = 217,73, p < .001$). Leerlingen die in niveau dalen, presteren volgens de leraren veelal onder verwachting (77,3%), en leerlingen die stijgen, presteren volgens leraren grotendeels boven verwachting (73.2%). Hieruit kan opgemaakt worden dat de signalering van de ontwikkeling van de leerlingen door de leraren in lijn ligt met de daadwerkelijke prestatie van leerlingen. Daarom zal voor verdere analyses de inschatting van de leraar gebruikt worden om de groepen leerlingen te onderscheiden.

2.3 Steekproef en realisatie

Getrokken steekproef

De getrokken steekproef voor dit onderzoek bestaat uit 210 scholen van het basisonderwijs. Hierbij zijn de volgende uitsluitingscriteria gehanteerd:

- Sbo scholen, nieuwkomersscholen (type 1 en 2), buitenland, internationaal onderwijs, nieuwe scholen, nbo, rijdende scholen, scholen zonder inschrijvingen in 2019/2020;
- Zo min mogelijk scholen die in de afgelopen drie schooljaren door de inspectie zijn bezocht;
- Geen scholen die gepland staan voor andere themaonderzoeken in 2020/2021.

Doordat de steekproef at random getrokken is, kan worden geconcludeerd dat deze steekproef representatief is voor de doelpopulatie.

Realisatie steekproef

Van de 210 scholen uit de steekproef is uiteindelijk op 179 scholen het onderzoek uitgevoerd. Hiermee komt de realisatie van de steekproef op 85,24%. Er waren verschillende redenen voor het niet uitvoeren van het onderzoek op deze 31 scholen. Zes van de scholen uit de steekproef waren recent opgeheven. Op drie scholen is het onderzoek wel uitgevoerd, maar zijn de resultaten door onbekende reden niet in de scoringslijst opgenomen. Verder zijn op 22 scholen geen onderzoeken uitgevoerd, omdat in hetzelfde schooljaar al instellingstoezicht had plaatsgevonden (bv. een onderzoek naar mogelijke risico's of een ander themaonderzoek) of omdat er al veel druk op de desbetreffende school lag. Als gevolg hiervan is de gerealiseerde steekproef niet meer representatief; er zijn scholen uit de steekproef bewust uitgesloten voor deelname aan het onderzoek. Dit heeft gevolgen voor de mogelijke uitspraken die gedaan kunnen worden over de resultaten van dit onderzoek.

Om uit te vinden of in de gerealiseerde steekproef bepaalde schoolkenmerken over- of ondervertegenwoordigd zijn, is de selectiviteit van de gerealiseerde steekproef

nader onderzocht. Hieruit blijkt dat er significant minder scholen met een hoog risico in de gerealiseerde steekproef zitten ($p < .05$) in vergelijking met de doelpopulatie (zie Tabel 37 in Bijlage 2). Met een *hoog risico* bedoelen we de scholen die de meeste berekende risico's vertonen op de volgende onderdelen:

- onderwijsproces;
- schoolklimaat;
- onderwijsresultaten;
- kwaliteitszorg en ambitie;
- financieel beheer;
- context.

Wanneer de gerealiseerde steekproef vergeleken wordt met de non-respons, valt op dat er in de non-respons groep significant meer scholen uit sterk stedelijke gebieden zitten. Dit is te verklaren doordat veel scholen uit de steekproef waar het onderzoek niet is uitgevoerd, uit regio Rotterdam komen.

Geconcludeerd kan worden dat de uitspraken die in dit technisch rapport niet gedaan worden over de gehele doelpopulatie gaan (alle basisscholen in Nederland), maar over alle basisscholen met een laag tot gemiddeld risico.

Betrouwbaarheid analyses

Voor het generaliseren van de resultaten van de analyses moet rekening gehouden worden met het feit dat per school maar maximaal twee leraren gesproken zijn over maximaal vier leerlingen. Om betrouwbare uitspraken te kunnen doen over een school, hadden meerdere leerlingen besproken moeten worden met meerdere leraren.

2.4 Data(bronnen)

De data van het onderzoek is afkomstig van twee bronnen:

- Uitkomsten van de vragenlijst die de schoolleiding vooraf heeft ingevuld;
- Uitkomsten van de scoringslijst die de inspecteurs na afloop van het onderzoek op de school hebben ingevuld.

Voor alle scholen uit de gerealiseerde steekproef ($n = 179$) is een ingevulde vragenlijst van de schoolleiding ontvangen.

De praktijk leerde dat niet op alle scholen elk gesprek (volledig) gevoerd kon worden. In Tabel 1 is, als gevolg, een overzicht van de gerealiseerde gesprekken per onderdeel van het onderzoek weergegeven.

Tabel 1: Overzicht gerealiseerde, verwachte en geplande gesprekken

	realisatie	verwacht o.b.v. respons	gepland voor onderzoek
Aantal gesprekken over randvoorwaarden - met schoolleiding	179,0	179,0	210,0
Aantal gesprekken over rekenen leerjaar 6 - met schoolleiding	159,0	179,0	210,0
Aantal gesprekken over begrijpend lezen leerjaar 7 - met schoolleiding	154,0	179,0	210,0
Aantal deelnemende leraren groep 6 over rekenen	178,0	179,0	210,0
Aantal besproken leerlingen groep 6 over rekenen	353,0	358,0	420,0

	realisatie	verwacht o.b.v. respons	gepland voor onderzoek
Aantal deelnemende leraren groep 7 over begrijpend lezen	177,0	179,0	210,0
Aantal besproken leerlingen groep 7 over begrijpend lezen	353,0	358,0	420,0

Verklaring voor verschillen tussen verwachte en gerealiseerde gesprekken

De verschillen tussen het verwachte aantal gesprekken en het gerealiseerde aantal is als volgt te verklaren. De gesprekken met de schoolleiding over de analyse en afstemming van het onderwijs werden enkel gevoerd wanneer het leerjaar 10 of meer leerlingen bevatte. Voor 20 scholen bevatte leerjaar 6 minder dan 10 leerlingen. Dit was voor leerjaar 7 het geval bij 25 scholen. Daardoor zijn t.o.v. het aantal verwachte gesprekken met de schoolleiding over leerjaar 6 en 7 ($n = 179$) in totaal 159 gesprekken gerealiseerd over leerjaar 7 en 154 over leerjaar 6.

In totaal zijn er voor rekenen groep 6 vijf leerlingen (van vier verschillende leraren) niet besproken. Twee leerlingen zijn niet besproken als gevolg van ziekte van één leraar, waardoor het gesprek met deze leraar is vervallen. De overige drie leerlingen zijn niet besproken door een gebrek aan tijd tijdens het onderzoek. Ook voor begrijpend lezen groep 7 zijn vijf leerlingen (van drie verschillende leraren) niet besproken. Vier leerlingen zijn niet besproken als gevolg van ziekte van twee leraren, waardoor de gesprekken met deze twee leraren zijn komen te vervallen. De laatste leerling is niet besproken door een gebrek aan tijd tijdens het onderzoek.

2.4.1 *Mogelijke beïnvloeding van het onderzoek*

Het is van belang te vermelden dat met de uitvoering van het onderzoek scholen/leraren indirect gestimuleerd kunnen zijn om een analyse uit te voeren op de leeropbrengsten van specifieke groepen of leerlingen, ook als zij dit normaliter niet zouden doen. Dit kan de resultaten van het onderzoek vertekenen. Echter, met dit onderzoek zijn we voornamelijk geïnteresseerd *in de manier waarop* de schoolleiding en leraren de resultaten analyseren en hoe ze het onderwijs hierop afstemmen. Hierdoor heeft deze indirecte stimulans naar verwachting weinig invloed gehad op de resultaten. Ook wanneer een school bijvoorbeeld speciaal voor dit onderzoek een (aanvullende) analyse zou hebben uitgevoerd, zou alsnog blijken of hier vastomlijnde werkafspraken over zijn gemaakt.

2.5 Analyse

De beantwoording van de deelvragen is een groot deel beschrijvend vanwege het nominale karakter van veel variabelen. Hiervoor wordt gebruikt gemaakt van rechte tellingen, zoals frequentie- en kruistabellen. Ook worden staafgrafieken gebruikt om de rechte tellingen inzichtelijk te maken. Daarnaast is een aantal verbanden, waar mogelijk, op significantie getoetst met behulp van chikwadraat toetsen en logistische regressies.

2.6 Veronderstellingen en aannames

Het is van belang te vermelden dat de uitspraken in dit rapport gebaseerd kunnen zijn op verschillende aantallen leerlingen, leraren, schoolleiding en/of scholen. De oorzaak hiervan is dat in de scoringslijst variabelen leeg gelaten konden worden,

wanneer deze niet van toepassing waren. Een voorbeeld was wanneer een leraar aangaf geen verklaring te hebben voor het resultaat van de leerling. In dat geval moest de vraag over de onderbouwing van deze verklaring overgeslagen worden. Een ander voorbeeld betrof zogenaamde multi-respons variabelen: bij sommige vragen was het mogelijk om meerdere antwoorden te geven. ook in die situatie kunnen de aantallen afwijken van de omvang van de steekproef. Er is getracht steeds helder aan te geven op welke grootte van (sub-)steekproeven de resultaten zijn gebaseerd.

3 Resultaten

3.1 Kenmerken van de steekproef

Kenmerken van leraren en schoolleiding

Onderstaande resultaten zijn afkomstig uit de vragenlijst die de schoolleiding zelf voorafgaand aan het onderzoek heeft ingevuld. Hier zit geen interpretatieslag overheen van de inspecteurs.

In Tabel 2 geven we het opleidingsniveau van de leraren weer, die we spraken in het kader van dit onderzoek. De meerderheid van de leraren (79,6%) beschikt over een PABO-diploma. Eén op de vijf leraren heeft bovendien een aanvullend diploma, zoals een academische opleiding of een post-HBO-opleiding. Hierbij vonden we geen verschillen tussen de leraren die we spraken over rekenen of begrijpend lezen.

Tabel 2: Opleidingsniveau van leraren, uitgesplitst naar vak

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Pabo (HBO bachelor)	78,8	141	80,4	144	79,6	285
Academische pabo (HBO + WO bachelor)	1,1	2	2,2	4	1,7	6
Post-HBO (bv. SEN)	15,1	27	15,6	28	15,4	55
WO master	5,0	9	1,7	3	3,4	12
Totaal		179		179		358

Daarnaast is het aantal jaren ervaring dat leraren, schoolleiding en intern begeleiders hebben, uitgevraagd (zie Tabel 3). Te zien is dat gemiddeld gezien de leraren meer jaren ervaring hebben dan schoolleiders en intern begeleiders, maar dat er bij hen ook een grotere spreiding in aantal jaren ervaring is.

Tabel 3: Ervaring van onderwijsprofessionals in jaren

	Totaal				
	min	max	gemiddelde	sd	n
ervaring schoolleider	0,0	38,0	9,6	8,1	179
ervaring intern begeleider	0,0	35,0	8,7	6,7	179
ervaring leraar groep 6 rekenen	1,0	46,0	15,8	11,5	179
ervaring leraar groep 7 begrijpend lezen	1,0	44,0	14,8	10,8	179

Ook wilden we een indruk krijgen van de mate waarin de scholen in de steekproef gericht zijn op het opbrengstgericht werken. Bij deze manier van werken staan leerlingopbrengsten in de basisvakken (en daarmee het analyseren ervan) centraal. Ruim de helft van de scholen gaf aan in zekere mate opbrengstgericht te werken (51,1%; zie Tabel 4). Bijna drie op de tien scholen in de steekproef werkte in hoge mate opbrengstgericht (28,7%), terwijl ongeveer één op de vijf scholen aangeeft niet of nauwelijks opbrengstgericht te werken.

Tabel 4: School werkt opbrengstgericht voor de basisvakken

	Totaal	
	%	n
Niet of nauwelijks	20,2	36
In zekere mate	51,1	91
In hoge mate	28,7	51
Totaal		178

3.2 Deelvraag 1 - Voorwaarden analyse en afstemming

In welke mate zijn scholen en leraren toegerust voor het analyseren en afstemmen van het onderwijs op de ontwikkeling van leerlingen? Om deze vraag te beantwoorden, zal gebruikt gemaakt worden van de resultaten van de scoringslijst, ingevuld door de inspecteurs.

Organisatorische voorwaarden voor analyse en afstemming

De wetenschappelijke literatuur identificeert een aantal belangrijke voorwaarden voor analyse en afstemming, zoals de mate waarin leraren voldoende tijd en ondersteuning ervaren en de mate van scholing (Hoogland et al., 2016; Schildkamp et al., 2017; Schildkamp & Kuiper, 2010; Visscher, Peters, & Staman, 2010). Daarom hebben we onderzocht in welke mate de scholen in de steekproef beschikken over deze voorwaarden.

Allereerst blijkt dat de meerderheid van de leraren (73,0%) vindt dat ze voldoende tijd krijgen voor de analyse en afstemming (eens en helemaal eens; zie Tabel 5). Daarnaast vindt 92,3% van de leraren dat zij voldoende ondersteund worden bij analyse en afstemming (eens en helemaal eens; zie Tabel 6).

Tabel 5: Leraren ervaren voldoende tijd voor analyse en afstemming, uitgesplitst naar vak

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Helemaal oneens	1,7	3	3,4	6	2,5	9
Oneens	24,2	43	22,3	39	23,2	82
Eens	46,1	82	47,4	83	46,7	165
Helemaal eens	27,0	48	25,7	45	26,3	93
Niet te beoordelen	1,1	2	1,1	2	1,1	4
Totaal		178		175		353

Tabel 6: Leraren ervaren voldoende ondersteuning bij analyse en afstemming, uitgesplitst naar vak

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Helemaal oneens			0,6	1	0,3	1
Oneens	4,5	8	7,6	13	6,0	21
Eens	44,6	79	40,1	69	42,4	148
Helemaal eens	49,7	88	50,0	86	49,9	174
Niet te beoordelen	1,1	2	1,7	3	1,4	5
Totaal		177		172		349

Ook waren we geïnteresseerd in de routines die scholen hebben voor het volgen van de ontwikkeling van leerlingen. In Tabel 7 is weergegeven in welke mate de

deelnemende scholen afspraken hebben over het volgen van ontwikkeling in het kader van kwaliteitszorg.

Tabel 7: Scholing van leraren in analyse en afstemming

		Totaal	
		%	n
Laatste 3 jaar scholing aangeboden	Ja	45,8	82
	Nee	53,1	95
	Weet ik niet	1,1	2
	Totaal		179
Scholing gevolgd door leraar groep 6 rekenen	Ja	89,0	73
	Nee	11,0	9
	Totaal		82
Scholing gevolgd door leraar groep 7 begrijpend lezen	Ja	91,5	75
	Nee	8,5	7
	Totaal		82
Scholing heeft bijgedragen aan competentie analyse en afstemming	In enige mate	9,8	8
	In redelijke mate	70,7	58
	In hoge mate	19,5	16
	Totaal		82

Ook is aan de schoolleiding gevraagd of er op school afspraken zijn over een planning voor het volgen en analyseren van de ontwikkeling van leerlingen (zie Tabel 8). De meerderheid van de scholen (70,9%) geeft aan zulke afspraken te hebben (bijv. een toetskalender of vergelijkbare afspraken over ritme in het volgen van ontwikkeling).

Daarnaast vroegen we of er op de deelnemende scholen afspraken bestaan over de werkwijze van het analyseren van leerlingontwikkeling. Ongeveer de helft van de scholen (47,5%) geeft aan dat deze afspraken er in hoge mate zijn. De andere helft van de scholen geeft aan dat zij geen (7,3%), of in zekere mate (45,2%) afspraken hebben gemaakt over de werkwijze van analyseren. Een ongeveer vergelijkbare verdeling zien we met betrekking tot afspraken over de werkwijze van afstemming van het onderwijs op de ontwikkeling van leerlingen (zie Tabel 8).

Tabel 8: Schoolafspraken voor analyse en afstemming

		Totaal	
		%	n
afspraken over planning	Niet of nauwelijks	5,0	9
	In zekere mate	24,0	43
	In hoge mate	70,9	127
	Totaal		179
afspraken over werkwijze analyse	Niet of nauwelijks	7,3	13
	In zekere mate	45,2	80
	In hoge mate	47,5	84
	Totaal		177
afspraken over werkwijze afstemming	Niet of nauwelijks	8,5	15
	In zekere mate	50,0	88
	In hoge mate	41,5	73
	Totaal		176

We hebben vervolgens gekeken naar de typen werkafspraken waarover scholen 'in hoge mate' beschikken. We gaan ervan uit dat dit de werkafspraken zijn die het meest sturend zijn voor de manier waarop scholen het proces van analyse en afstemming vormgeven.

Uit deze analyse blijkt dat ongeveer één op de vijf scholen (22,9%) over geen van de werkafspraken in hoge mate beschikt (zie Tabel 9). Ongeveer een kwart van de scholen (24,6%) beschikt over ten minste één type werkafspraken in hoge mate. Veelal zijn dat dan afspraken over de planning (zie Tabel 10, kolom 1). De meeste scholen (52,6%) beschikt in hoge mate over twee (23,5%) of drie (29,1%) typen werkafspraken.

Tabel 9: Aantal typen werkafspraken voor analyse en afstemming waarover scholen in hoge mate beschikken

	Totaal	
	%	n
0	22,9	41
1	24,6	44
2	23,5	42
3	29,1	52
Totaal		179

Tabel 10: Typen werkafspraken, afgezet tegen aantal werkafspraken waarover scholen in hoge mate beschikken (n scholen = 138)

	1		2		3		Totaal	
	%	n	%	n	%	n	%	n
afspraken over planning	81,8	36	46,4	39	33,3	52	44,7	127
afspraken over werkwijze afstemming	11,4	5	19,0	16	33,3	52	25,7	73
afspraken over werkwijze analyse	6,8	3	34,5	29	33,3	52	29,6	84
Totaal		44		84		156		284

We vroegen schoolleiding en leraren ook naar wat zij zelf ervoeren als sterke en zwakke stappen van de cyclus van analyse en afstemming op hun eigen school. In de steekproef als geheel is hieruit een top drie op te maken (zie Tabellen 11 en 12). Schoolleiding en leraren zijn het veelal met elkaar eens over wat sterke elementen zijn in deze cyclus.

De top drie van sterke elementen volgens schoolleiding en leraren bestaat volledig uit elementen van de analyse, met name het uitvoeren van een inhoudsanalyse. Daarentegen bestaat de top drie van zwakke elementen volgens schoolleiding en leraren grotendeels uit elementen van het afstemmen, met name het stellen van doelen en bepalen van gewenste vervolgvacties.

Tabel 11: Top 3 sterke en zwakke aspecten volgens schoolleiding (n = 179)

	Onderdeel	%
sterke aspecten	Het uitvoeren van een inhouds-/categorieënanalyse	69,3
	Het zoeken naar mogelijke oorzaken/verklaringen	65,3
	Het vaststellen van de ontwikkeling	49,7
zwakke aspecten	Het opstellen van doelen	61,5
	Het bepalen van de gewenste vervolgvactie(s)/maatregel(en)	56,4
	Het vaststellen van de ontwikkeling	43,6

Tabel 12: Top 3 sterke en zwakke aspecten volgens leraren (n sterk = 344, n zwak = 340)

	Onderdeel	%
sterke aspecten		
	Het uitvoeren van een inhouds-/categorieënanalyse	70,3
	Het vaststellen van de ontwikkeling	64,2
	Het zoeken naar mogelijke oorzaken/verklaringen	57,3
zwakke aspecten		
	Het opstellen van doelen	52,9
	Het bepalen van de gewenste vervolgactie(s)/maatregel(en)	32,4
	Het zoeken naar mogelijke oorzaken/verklaringen	23,5

3.3 Deelvraag 2 - Analyse schoolleiding

Hoe analyseert de schoolleiding (directie & IB) de ontwikkeling bij rekenen en begrijpend lezen op het niveau van het leerjaar? Om deze vraag te beantwoorden, worden de volgende onderdelen van *analyse* in onderstaande volgorde besproken:

- interpreteren en integreren van ontwikkeling;
- gehanteerde norm bij waarnemen en signaleren;
- verklaring voor ontwikkeling;
- onderbouwing voor ontwikkeling.

Bij elk van deze onderdelen wordt daarnaast gekeken of dit anders wordt gedaan voor leerjaren die volgens de schoolleiding onder, naar of boven verwachting presteerden.

3.3.1 Context

In de gesprekken met de schoolleiding (directeur en intern begeleider) stonden twee specifieke leerjaren centraal. We hebben allereerst gevraagd hoe deze leerjaren volgens de schoolleiding hadden gepresteerd in het afgelopen half jaar voor rekenen (leerjaar 6) en begrijpend lezen (leerjaar 7): onder verwachting, naar verwachting, of boven verwachting. Bij 20 scholen is het gesprek over rekenen niet gevoerd, omdat het leerjaar minder dan 10 leerlingen bevatte. Dit was bij 25 scholen het geval voor begrijpend lezen.

Bijna de helft van alle gesproken schoolleiding gaf aan dat de leerjaren voor rekenen naar verwachting hadden gepresteerd (zie Tabel 13). Voor begrijpend lezen was dit voor bijna 40% van de leerjaren het geval. Ook het onder verwachting presteren werd bij begrijpend lezen voor bijna 40% van de leerjaren aangegeven. Voor rekenen werd dit voor ruim een kwart van de leerjaren aangegeven (27,0%). Er zijn geen significante verschillen tussen de vakken.

Tabel 13: Signaleren van ontwikkeling op groepsniveau, uitgesplitst naar vak

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Onder verwachting	27,0	43	39,6	61	33,2	104
Naar verwachting	45,9	73	39,0	60	42,5	133
Boven verwachting	24,5	39	18,8	29	21,7	68
Weet niet	2,5	4	2,6	4	2,6	8
Totaal		159		154		313

3.3.2

In welke mate hebben schoolleiding en leraren zicht op de ontwikkeling van hun leerlingen?

Bijna 9 op de 10 schoolleiders interpreteert toetsresultaten van leerlingen

Allereerst onderzochten we in gesprek met de schoolleiders en intern begeleiders of zij de vorderingen van groepen leerlingen interpreteerden. Op ongeveer 9 op de 10 scholen waarmee dit gesprek gevoerd is, kijkt de schoolleiding naar de vorderingen van groepen leerlingen (zie Tabel 14). De meerderheid van de schoolleiding krijgt een beeld van de vorderingen door de toetsresultaten op het gebied van rekenen (62,7% van de schoolleiding) en begrijpend lezen (54,6% van de schoolleiding) te interpreteren. Hierbij werd een inhouds-/categorieënanalyse uitgevoerd door de intern begeleider of de leraren het desbetreffende leerjaar. Ruim een kwart van de schoolleiding baseert zich met name op eigen indrukken of die van leraren om te weten hoe het met leerlingen gaat (op het gebied van rekenen geldt dit voor 23,4% van de schoolleiding, voor begrijpend lezen is dit voor 32,9% van de schoolleiding). Op ongeveer 1 op de 9 scholen heeft de schoolleiding geen inhoudelijke analyse gedaan van vorderingen van leerlingen op groepsniveau. De schoolleiding voert de analyse van het leerjaar niet significant anders uit voor leerjaren die onder, naar of boven verwachting presteren. Dit geldt zowel voor rekenen ($\chi^2(4) = 3,34$, n.s.) als begrijpend lezen ($\chi^2(4) = 2,51$, n.s.).

Tabel 14: Integreren en interpreteren van ontwikkeling op groepsniveau, uitgesplitst naar vak

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Geen analyse van resultaten	12,7	20	11,2	17	11,9	37
Baseren op indrukken	23,4	37	32,9	50	28,1	87
Inhoudsanalyse uitvoeren	62,7	99	54,6	83	58,7	182
Anders, namelijk	1,3	2	1,3	2	1,3	4
Totaal		158		152		310

3.3.3

Gebruiken scholen een norm voor onderwijsresultaten van groepen leerlingen?

Wanneer de schoolleiding naar toetsresultaten kijkt, is het de vraag welke norm zij hanteren. Wanneer zijn ze tevreden met de vorderingen van leerlingen? Hoe weten ze wanneer een groep extra ondersteuning moet krijgen? Daarvoor is het belangrijk om de vorderingen van groepen leerlingen te vergelijken met een norm, zoals een landelijk gemiddelde voor de toets of een norm die rekening houdt met kenmerken van de school. Ook kan een school een norm kiezen die aangepast is aan (eerdere resultaten van) de groep leerlingen, bijvoorbeeld door rekening te houden met lastige omstandigheden in een groep of juist een hoger niveau van de groep,

waardoor de lat hoger gelegd kan worden.

Meeste scholen hanteren een norm voor toetsresultaten

Uit het onderzoek blijkt dat 8 op de 10 schoolleiders of IB'ers een norm hanteren voor toetsresultaten (zie Tabel 15). Ruim een derde van de schoolleiding gebruik maakt van een landelijke norm (bij rekenen: 36,8%, begrijpend lezen: 38,3%). Nog eens een derde maakt gebruik van een vaste schoolnorm om te bepalen of een groep leerlingen zich volgens verwachting ontwikkelt (rekenen: 32,3%, begrijpend lezen: 31,0%). Ongeveer 1 op de 7 schoolleidingen beoordeelt de resultaten van de groep leerlingen op basis van een norm die is aangepast op kenmerken van de groep. Opvallend is dat ruim 1 op de 8 schoolleidingen aangeeft geen norm te hanteren voor vorderingen van groepen leerlingen. De gehanteerde norm is niet significant anders voor leerjaren die volgens de schoolleiding onder, naar of boven verwachting presteren. Dit geldt zowel voor rekenen ($X^2(6) = 4,57$, n.s.) als begrijpend lezen ($X^2(6) = 9,32$, n.s.).

Tabel 15: Gehanteerde norm op groepsniveau, uitgesplitst naar vak

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Geen norm o.b.v. LVS-toets	13,5	21	12,8	19	13,2	40
Landelijke norm	36,8	57	38,3	57	37,5	114
Vaste schoolnorm	32,3	50	30,9	46	31,6	96
Norm passend bij kenmerken van de groep	14,8	23	13,4	20	14,1	43
Anders, namelijk	2,6	4	4,7	7	3,6	11
Totaal		155		149		304

3.3.4 Verklaringen voor vorderingen van groepen leerlingen

Om de vorderingen van leerlingen te kunnen begrijpen, hebben we gevraagd of de schoolleiding op zoek gaat naar verklaringen voor de vorderingen van de leerlingen. Waardoor hebben de leerlingen de leerstof wel, of nog niet helemaal, onder de knie? Pas als een school dit weet, kunnen gerichte acties worden ondernomen om onderwijs op maat te bieden.

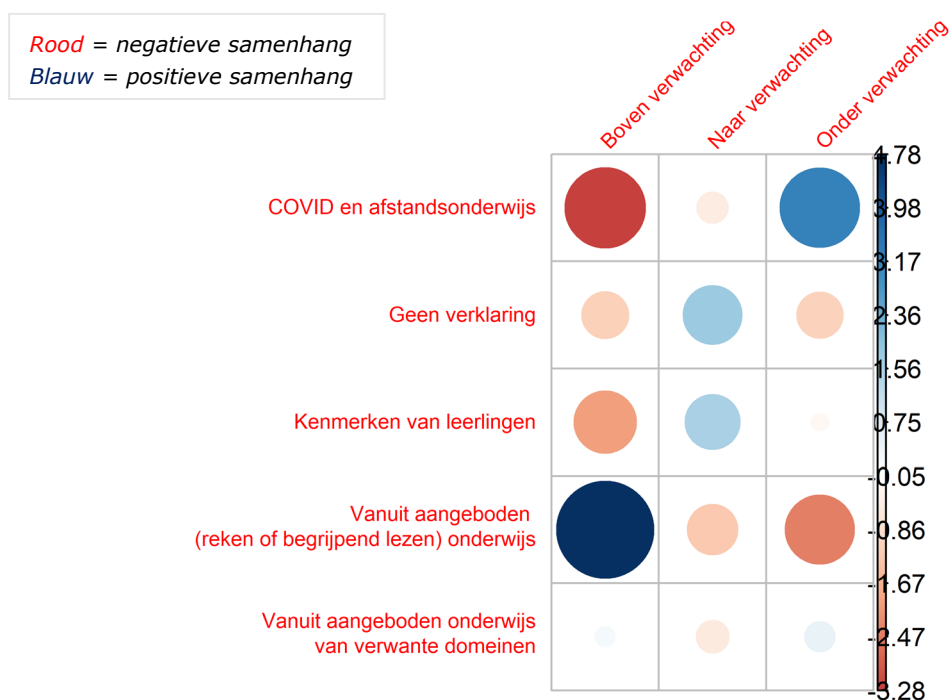
Uit dit onderzoek blijkt dat de schoolleiding doorgaans verklaringen zoekt in het aangeboden onderwijs bij zowel rekenen (41,1%) als begrijpend lezen (waarbij 31,8% van de schoolleidingen verklaringen zoekt in het aanbod begrijpend lezen en 7,9% in verwante domeinen zoals technisch lezen), zoals te zien is in Tabel 16. Bijna een derde van de schoolleidingen verklaart de groepsresultaten van rekenen vanuit de invloed van COVID en het afstandsonderwijs, terwijl de resultaten bij begrijpend lezen bij ruim een derde van de scholen worden verklaard door de invloed van COVID en afstandsonderwijs. Zo'n 1 op de 8 scholen verklaart de vorderingen van groepen op basis van kenmerken van (een deel van) de leerlingen in de groep, bijvoorbeeld wanneer er relatief veel leerlingen in een groep extra ondersteuning krijgen. Tot slot heeft ongeveer 1 op de 10 schoolleidingen geen verklaring voor opvallende groepsresultaten bij rekenen en begrijpend lezen. Dit zijn deels dezelfde scholen waarvan de schoolleidingen geen norm hanteren voor het vaststellen van de resultaten (38,7% van deze scholen) en scholen die de vorderingen niet analyseren (45,9% van deze scholen).

Tabel 16: Verklaring voor prestatie op groepsniveau, uitgesplitst naar vak

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Geen verklaring	13,9	22	9,9	15	12,0	37
Kenmerken van leerlingen	15,8	25	14,6	22	15,2	47
COVID en afstandsonderwijs	27,8	44	33,1	50	30,4	94
Vanuit aangeboden onderwijs van verwante domeinen			7,9	12	3,9	12
Vanuit aangeboden (reken of begrijpend lezen) onderwijs	41,1	65	31,8	48	36,6	113
Anders, namelijk	1,3	2	2,6	4	1,9	6
Totaal		158		151		309

Opvallend is dat scholen vooral de invloed van COVID en het afstandsonderwijs als verklaring geven als de vorderingen van het leerjaar onder verwachting zijn (45,2% voor rekenen, 53,4% voor begrijpend lezen), maar als de vorderingen boven verwachting zijn, dit wordt toegewezen aan het aangeboden reken (73,0%) of begrijpend lezen onderwijs (65,5%). Dit is grafisch weergegeven in Figuur 2. Deze relatie tussen de gegeven verklaring en soort signalering blijkt significant te zijn, zowel voor rekenen ($\chi^2(6, n = 152) = 25.84, p < .001$), als voor begrijpend lezen ($\chi^2(8, n = 143) = 37.92, p < .001$).

Figuur 2: Relatie tussen gegeven verklaringen en soort signalering



3.3.5 Onderbouwingen van verklaring voor vorderingen van groepen leerlingen

De meerderheid van de schoolleidingen die een verklaring gaven voor de vorderingen van groepen leerlingen, hebben deze verklaring gebaseerd op (eigen) indrukken (voor rekenen 60,7%, voor begrijpend lezen 67,9%; zie Tabel 17). Ongeveer een derde van de schoolleidingen heeft de verklaring voor de rekenprestaties gebaseerd op de uitgevoerde inhouds-/categorieënanalyse (inclusief een vergelijkende analyse). Voor begrijpend lezen ligt dit percentage net wat lager: ongeveer 25%. Wanneer de schoolleiding een verklaring geeft, is daar in maar weinig gevallen geen onderbouwing voor (rekenen: 6,7%, begrijpend lezen: 5,1%). Er zijn hierbij geen verschillen gevonden voor de verschillende verwachtingen van de schoolleiding voor de leerjaren (onder, naar, of boven verwachting). Dit geldt zowel voor rekenen ($X^2(6) = 3,64$, n.s.) als begrijpend lezen ($X^2(6) = 1,27$, n.s.)

Tabel 17: Onderbouwing van verklaring voor prestatie op groepsniveau, uitgesplitst naar vak

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Geen of nauwelijks onderbouwing	6,7	9	5,1	7	5,9	16
Onderbouwing o.b.v. (eigen) indrukken	60,7	82	67,9	93	64,3	175
Onderbouwing o.b.v. analyse	28,1	38	21,9	30	25,0	68
Onderbouwing o.b.v. vergelijkende analyse	3,0	4	2,9	4	2,9	8
Anders, namelijk	1,5	2	2,2	3	1,8	5
Totaal		135		137		272

3.4 Deelvraag 3 - Afstemming schoolleiding

De deelvraag die hier centraal staat is of het beeld bij de schoolleiding van de ontwikkeling van de groep leidt tot doelen en een aanpak voor het afstemmen van het onderwijs aan leerjaren.

3.4.1 Doelen stellen

Voor deze deelvraag onderzochten we of de schoolleiding doelen stelde op basis van de vorderingen van de leerlingen. Wordt er een nieuw plan gemaakt op basis van wat de groep al wel of nog niet kan? En waarop is het volgende te behalen doel dan gebaseerd?

In Tabel 18 is te zien dat bijna de helft van de scholen nieuwe doelen voor de groepen bepaalt op basis van een standaard doel, bijvoorbeeld zoals voorgeschreven door een methode of een leerlingvolgsysteem (44,0% van de scholen kiest een standaard doel voor rekenen, 45,5% voor begrijpend lezen). Een kleiner deel van de scholen kiest een aangepast doel dat past bij de gerealiseerde ontwikkeling van de groep (32,7% van de scholen kiest een aangepast doel voor rekenen, 30,5% voor begrijpend lezen). Ongeveer 1 op de 5 scholen stelt geen doelen voor de volgende ontwikkeling van de groepen. Een klein deel doet het anders, bijvoorbeeld door gebruik te maken van op maat voorgestelde doelen door hulp-softwareprogramma's zoals FocusPO of Leerunie. Er wordt niet significant andere doelen gesteld voor leerjaren met een ontwikkeling die onder, naar of boven verwachting was. Dit geldt

zowel voor rekenen ($\chi^2(4) = 1,06$, n.s.) als begrijpend lezen ($\chi^2(4) = 4,20$, n.s.)

Tabel 18: Doelen stellen voor het leerjaar, uitgesplitst naar vak

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Geen doel	22,0	35	20,8	32	21,4	67
Een standaard doel	44,0	70	45,5	70	44,7	140
Een specifiek doel	32,7	52	30,5	47	31,6	99
Anders, namelijk	1,3	2	3,2	5	2,2	7
Totaal		159		154		313

3.4.2 Afgestemde aanpak opstellen

Ook waren we benieuwd of de schoolleiding betrokken is bij het opstellen van een aanpak die past bij de vorderingen die groepen leerlingen hebben gemaakt. Ongeveer de helft van de schoolleidingen geeft aan dat zij bewaken dat het programma wordt afgestemd op de vorderingen van de leerlingen (rekenen: 50,9%, begrijpend lezen: 42,9%; zie Tabel 19). Een derde van de schoolleiding doet dit niet, bij deze groepen wordt het gestandaardiseerde lesprogramma gevolgd, ongeacht de behaalde vorderingen (rekenen: 32,1%, begrijpend lezen: 37,7%). Bij 1 op de 7 scholen bepaalt de schoolleiding aanvullende maatregelen zodat het onderwijsprogramma wordt afgestemd op de leerjaren.

Tabel 19: Planmatige aanpak voor het leerjaar, uitgesplitst naar vak

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Geen aangepaste aanpak	32,1	51	37,7	58	34,8	109
Bewaken van programma afstemming	50,9	81	42,9	66	47,0	147
Aanvullende maatregelen bepalen	14,5	23	14,3	22	14,4	45
Anders, namelijk	2,5	4	5,2	8	3,8	12
Totaal		159		154		313

Vervolgens vroegen we ons af of de schoolleiding meer sturend is wanneer de vorderingen van groepen leerlingen onder verwachting zijn. Een hypothese zou kunnen zijn dat er geen aangepaste aanpak nodig is wanneer een groep naar verwachting vordert, terwijl de schoolleiding bij een groep die onder verwachting presteert, wellicht meer invloed uitoefent op een planmatige aanpak, zoals het bewaken van het programma of het bepalen van aanvullende maatregelen. In deze steekproef was dit echter niet het geval: de invloed van de schoolleiding op de aanpak voor het afstemmen van het onderwijs lijkt niet verband te houden met of de vorderingen onder, naar of boven verwachting waren (rekenen: $\chi^2(4) = 4,66$, n.s.; begrijpend lezen: $\chi^2(4) = 3,48$, n.s.).

3.4.3 Relatie analyseren voortgang en onderwijs afstemmen

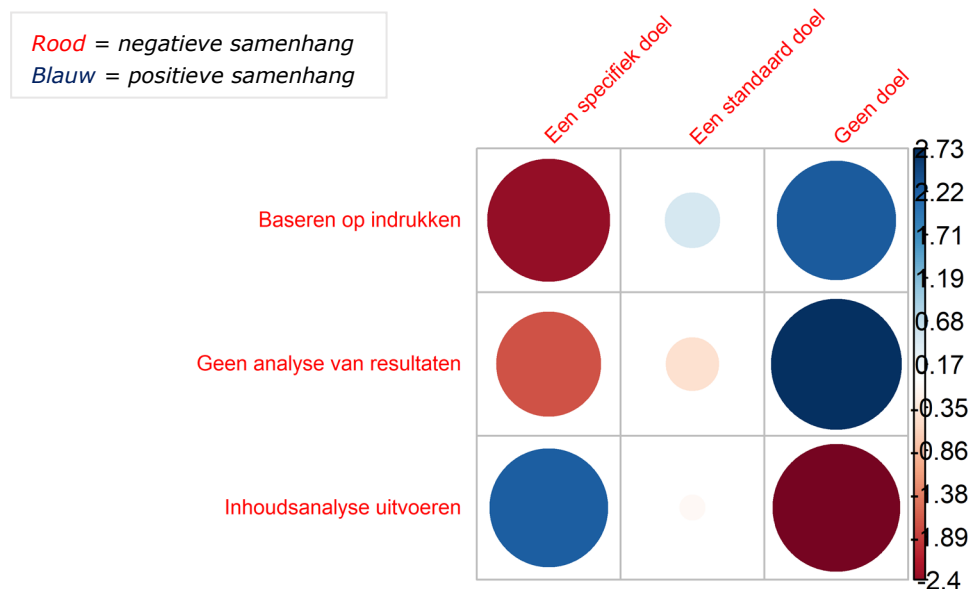
Om de deelvraag goed te kunnen beantwoorden, is tot slot gekeken naar de relatie tussen de analyse van de schoolleiding (waarbij is uitgegaan van de variabele over interpreteren en integreren) en het afstemmen van het onderwijs, waarbij de relatie apart is onderzocht voor doelen stellen en het opstellen van een planmatige aanpak

van het onderwijs.

Relatie analyseren voortgang en doelen stellen

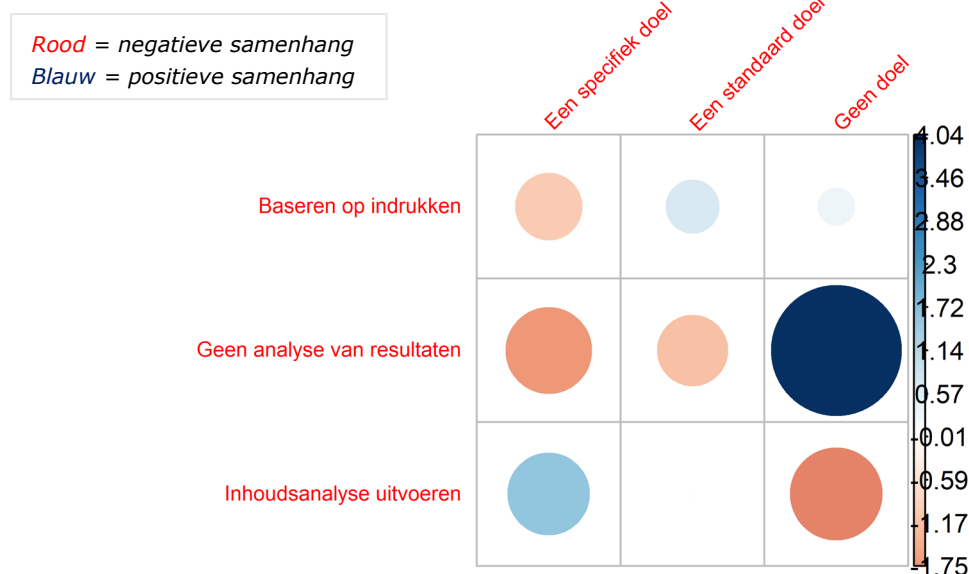
Voor rekenen kan geconcludeerd worden dat er een relatie bestaat tussen het interpreteren van de ontwikkeling (inhoudsanalyse of baseren op indrukken) en het stellen van doelen ($\chi^2(4, n = 154) = 33,68, p < .001$). Schoolleiding die geen inhouds-/categorieënanalyse (laten) uitvoeren of zich enkel baseren op (eigen) indrukken, stellen vaker geen doel. Daarentegen stellen schoolleiders die een inhoudsanalyse uitvoeren vaker een specifiek doel op (zie Figuur 3).

Figuur 3: Relatie tussen uitvoeren van een analyse en stellen van doelen voor rekenen leerjaar 6



Ook voor begrijpend lezen is een significante relatie te zien tussen het interpreteren van de ontwikkeling (inhoudsanalyse of baseren op indrukken) en het stellen van doelen ($\chi^2(4, n = 145) = 28,92, p < .001$). De relatie ziet er hier echter net anders uit. Schoolleiders die geen inhouds-/categorieënanalyse (laten) uitvoeren, stellen vaker geen doel op dan schoolleiders die zich baseren op (eigen) indrukken of een inhoudsanalyse uitvoeren. Schoolleiders die zich baseren op (eigen) indrukken stellen vaker een standaard doel dan schoolleiders die geen analyse uitvoeren. Tot slot stellen schoolleiders die een inhoudsanalyse uitvoeren, vaker specifieke doelen dan schoolleiders die geen analyse uitvoeren (zie Figuur 4).

Figuur 4: Relatie tussen uitvoeren van een analyse en stellen van doelen voor begrijpend lezen leerjaar 7



Relatie analyseren voortgang en aanpak opstellen

Er zijn ook relaties gevonden tussen het interpreteren van de ontwikkeling (inhoudsanalyse of baseren op indrukken) en een aanpak opstellen (bewaken of aanvullende maatregelen), voor zowel rekenen ($X^2(4, n = 152) = 14,54, p < .001$) als begrijpend lezen ($X^2(4, n = 142) = 21,41, p < .001$). Zoals verwacht hebben schoolleiders die geen analyse uitvoeren ook vaak geen aangepaste aanpak. Ook zien we dat schoolleiders die een inhoudsanalyse uitvoeren, vaker bewaken dat het onderwijsprogramma wordt afgestemd.

Relatie doelen stellen en afgestemde aanpak bepalen

Tot slot is gekeken naar de relatie tussen het stellen van doelen en het opstellen van een afgestemde aanpak.

Uit de resultaten blijkt een significantie relatie te bestaan tussen het stellen van doelen en een afgestemde aanpak opstellen, zowel voor rekenen ($X^2(4, n = 153) = 32,11, p < .001$) als begrijpend lezen ($X^2(4, n = 143) = 37,03, p < .001$). Als de schoolleiding geen doelen heeft gesteld, hebben ze veelal geen aangepaste aanpak opgesteld. Echter, wanneer de schoolleiding een specifiek doel opstelt, bewaken ze vaker de afstemming van onderwijsprogramma.

3.5 Deelvraag 4 - Analyse leraren

3.5.1 Context

Van elke school spraken we twee leraren:

- een leraar van groep 6 over de analyse en afstemming van onderwijs voor twee leerlingen op het gebied van rekenen, en
- een leraar van groep 7 over twee leerlingen op het gebied van begrijpend lezen.

In elk gesprek stonden twee specifieke leerlingen centraal: een leerling die (volgens het landelijk gemiddelde) boven verwachting presteerde en een leerling die (volgens

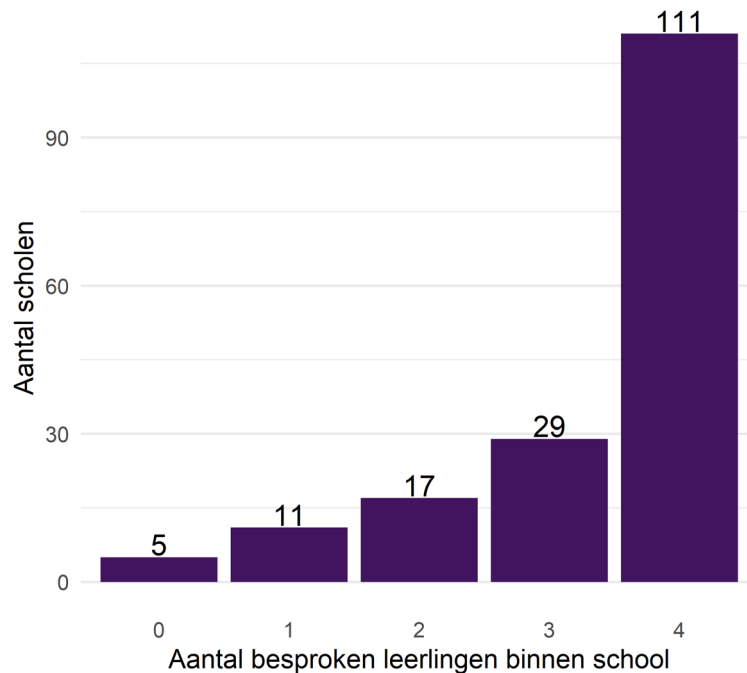
het landelijk gemiddelde) onder verwachting presteerde. In de analyses wordt echter de gesignaleerde ontwikkeling van de leraar gebruikt, waarbij de leraren konden aangeven of de leerlingen onder, naar of boven verwachting hadden gepresteerd.

We hebben de data op twee manieren geanalyseerd (waarvoor dezelfde data ten grondslag ligt).

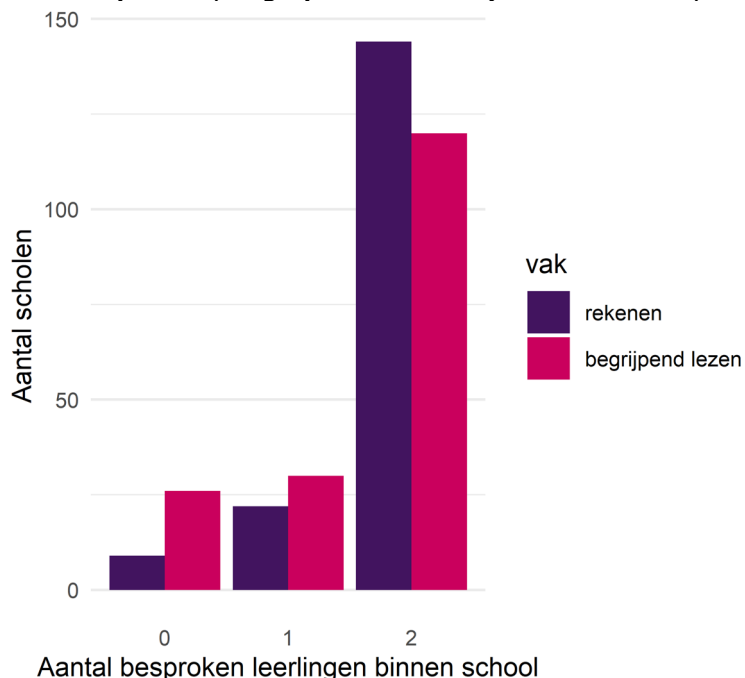
1. In de eerste plaats rapporteren we de resultaten voor beide vakgebieden apart. De vraag die hier centraal staat is: Zijn er verschillen tussen rekenen (in groep 6) en begrijpend lezen (in groep 7) in hoe leraren vormgeven aan analyse en afstemming?
2. In de tweede plaats rapporteren we de resultaten voor de drie groepen leerlingen (onder, naar en boven verwachting) apart. De vraag die hier centraal staat is: Zijn er verschillen tussen rekenen (in groep 6) en begrijpend lezen (in groep 7) in hoe leraren vormgeven aan analyse en afstemming voor deze groepen leerlingen?

3.5.2 *Analyseren de leraren de vorderingen van de leerlingen op de gestandaardiseerde toetsen?*

Figuur 5: Aantal besproken leerlingen waar leraren binnen een school de ontwikkeling voor interpreteert (n = 173)



Figuur 6: Aantal besproken leerlingen binnen een school waar leraar de ontwikkeling voor interpreteert, uitgesplitst naar vak (n rekenen = 175, n begrijpend lezen = 176)



In Figuur 5 is te zien dat op 111 scholen van de gerealiseerde steekproef voor alle besproken leerlingen de ontwikkeling door de leraar is geïnterpreteerd. De ontwikkeling van de besproken leerlingen werd vaker voor rekenen geïnterpreteerd (85,8% gebruikte hiervoor 1 of meer bronnen) dan voor begrijpend lezen (74,5% gebruikte hiervoor 1 of meer bronnen; zie Tabel 20 en Figuur 6). Bij rekenen had 11,9% van de leraren (nog) geen analyse uitgevoerd voor de betreffende leerlingen. Voor begrijpend lezen lag dit percentage hoger, namelijk 23,5%.

Tabel 20: Interpreteren en integreren van ontwikkeling op leerlingniveau, uitgesplitst naar vak (n = 706)

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Geen analyse uitgevoerd	11,9	42	23,5	83	17,7	125
1 van de 4 bronnen voor interpreteren en integreren	33,7	119	30,3	107	32,0	226
2 of meer van de 4 bronnen voor interpreteren en integreren	52,1	184	44,2	156	48,2	340
Anders, namelijk	1,4	5	1,7	6	1,6	11
(nog) Niet beoordeeld	0,8	3	0,3	1	0,6	4
Totaal		353		353		706

Analysebronnen:

1. Inhoudsanalyse M6-toets (rekenen) of M7-toets (begrijpend lezen)
2. Andere bronnen zoals methodetoetsen en leerlingenwerk
3. Kindgesprekken of pedagogisch-didactisch onderzoek
4. Diagnostisch onderzoek

Verder is gebleken dat de gebruikte bronnen voor analyse samenhangt met het vak dat geanalyseerd wordt (zie Tabel 21). Er wordt significant vaker geen analyse uitgevoerd voor begrijpend lezen in vergelijking met rekenen ($p < .05$). Daarentegen wordt er in geval van rekenen vaker een inhoudsanalyse uitgevoerd en andere bronnen zoals methodetoetsen en leerlingwerk gebruikt dan bij begrijpend lezen ($p < .05$).

Tabel 21: Significante verschillen tussen vakken voor de gebruikte bronnen bij interpreteren en integreren van de ontwikkeling.

	vak		Totaal
	rekenen	begrijpend lezen	Totaal
	a	b	Totaal
Geen analyse uitgevoerd	12,0 b	23,6 a	17,8
Inhoudsanalyse uitgevoerd	59,7 b	43,8 a	51,7
Andere bronnen zoals methodetoetsen en leerlingwerk	58,6 b	49,1 a	53,8
Kindgesprekken of pedagogisch-didactisch onderzoek	47,1	42,3	44,7
Diagnostisch onderzoek	4,3	4,3	4,3
Anders, namelijk	2,0	2,8	2,4
Totaal cases	350,0	352,0	702,0

Met de letters worden de significante verschillen aangegeven: 'a' in de cel geeft aan dat deze cel significant verschilt van de cel van rekenen; 'b' in de cel geeft aan dat deze cel significant verschilt van de cel van begrijpend lezen

Niet alleen vinden we verschillen tussen rekenen en begrijpend lezen in de gebruikte bronnen voor analyse, maar er is ook een relatie te zien voor het aantal bronnen dat gebruikt wordt bij de analyse ($\chi^2(2, n = 691) = 16,39, p < .001$). Voor begrijpend lezen wordt significant vaker geen analyse uitgevoerd dan voor rekenen.

Voor de analyse van het resultaat voor begrijpend lezen kunnen ook andere verwante bronnen zoals woordenschat en technisch lezen gebruikt worden om een breder beeld te krijgen. Voor ongeveer 60% van de besproken leerlingen gaven leraren aan dit te gebruiken, waarvan 62,7% al 2 of meer bronnen gebruikten voor de analyse van het resultaat (zie Tabel 22).

Tabel 22: Andere verwante bronnen gebruikt bij analyse begrijpend lezen op leerlingniveau

	Ja		Nee		Weet niet		Totaal	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Geen analyse uitgevoerd							23,5	83
1 van de 4 bronnen voor interpreteren en integreren	34,9	74	57,4	27	55,6	5	30,3	107
2 of meer van de 4 bronnen voor interpreteren en integreren	62,7	133	42,6	20	33,3	3	44,2	156
Anders, namelijk	2,4	5			11,1	1	1,7	6
(nog) Niet beoordeeld							0,3	1
Totaal		212		47		9		353

3.5.3 *Onderliggende aard van probleem duiden*

Hoewel voor rekenen vaker meerdere bronnen worden gebruikt dan voor begrijpend lezen, geven leraren voor begrijpend lezen juist vaker aan (voor 59,8% van de besproken leerlingen) dat zij de onderliggende aard van het probleem kunnen duiden op basis van de analyse dan voor rekenen (voor 49,0% van de besproken leerlingen; zie Tabel 23). Voor rekenen geven leraren vaker dan bij begrijpend lezen (maar niet significant) aan dat er geen probleem is. Of de onderliggende aard van het probleem geduid kan worden, hangt significant samen met of de leerling onder, naar of boven verwachting heeft gepresteerd. Dit geldt zowel voor rekenen ($\chi^2(6, n = 345) = 437,41, p < .001$) als begrijpend lezen ($\chi^2(6, n = 346) = 48,33, p < .001$). Zoals verwacht, wordt de onderliggende aard van het probleem vaker geduid wanneer de prestaties onder verwachting zijn. Wanneer deze echter boven verwachting zijn, geven leraren vaker aan dat er geen probleem was.

Tabel 23: Kunnen duiden van onderliggende aard van probleem o.b.v. de analyse, uitgesplitst naar vak

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Ja	49,0	145	59,8	159	54,1	304
Nee	21,6	64	16,5	44	19,2	108
Niet van toepassing - geen probleem	26,4	78	20,3	54	23,5	132
Anders, namelijk	3,0	9	3,4	9	3,2	18
Totaal		296		266		562

3.5.4 *Welke norm hanteerden leraren om te bepalen of een leerling voldoende vorderingen maakt?*

We vroegen de leraren tevens of ze een norm hanteerden om te bepalen of de specifieke leerlingen over wie we spraken onder, naar of boven verwachting presteerden. De meeste leraren gaven aan dat ze de vorderingen van de leerlingen interpreteren met een gestandaardiseerde norm, zoals het niveau van de laatste toets (voor ongeveer de helft van de besproken leerlingen) of de landelijk gemiddeld verwachte groei (voor ongeveer 1 op de 4 besproken leerlingen; zie Tabel 24). Een kleiner deel van de leraren koos een norm die aansloot bij kenmerken van de leerling (voor ongeveer 1 op de 10 besproken leerlingen). De gehanteerde norm hangt samen met de gesignaleerde ontwikkeling van de leerling, zowel voor rekenen ($\chi^2(6, n = 329) = 37,60, p < .001$) als begrijpend lezen ($\chi^2(6, n = 334) = 22,35, p = .001$). Wanneer leerlingen voor rekenen onder verwachting presteren, wordt dit vaak bepaald door het niveau van de laatste LVS-toets. Echter, wanneer leerlingen naar verwachting presteren, wordt dit bepaald door een norm die past bij de kenmerken van de leerling of wordt er geen norm o.b.v. LVS-toetsen gehanteerd. Voor begrijpend lezen zien we een minder duidelijke relatie. Daar is het enkel zo dat voor leerlingen die naar verwachting presteren dit vaker wordt bepaald door geen norm o.b.v. LVS-toetsen te hanteren.

Tabel 24: Gehanteerde norm op leerlingniveau, uitgesplitst naar vak

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Geen norm o.b.v. LVS-toets	12,7	44	8,7	30	10,7	74
(Landelijk) gemiddelde groei	21,1	73	27,3	94	24,2	167
Niveau laatste (LVS) toets	50,9	176	51,2	176	51,0	352
Norm passend bij kenmerken van de leerling	11,3	39	9,9	34	10,6	73
Anders, namelijk	4,0	14	2,9	10	3,5	24
Totaal		346		344		690

3.5.5

Wat zien leraren als belangrijkste verklaring voor opvallende leerprestaties?

We vroegen aan de leraren tevens wat zij als belangrijkste verklaring zagen voor de vorderingen van de twee specifieke leerlingen, die we met hen bespraken. Daaruit bleek dat voor ruim de helft van de besproken leerlingen de leraren deze verklaring bij rekenen zocht in kenmerken van de leerling (59,4%; zie Tabel 25). Bij begrijpend lezen was dit ook voor ruim de helft van de besproken leerlingen (53,4%). De COVID-crisis en afstandsonderwijs werd ongeveer voor 1 op de 7 besproken leerlingen genoemd als belangrijkste oorzaak van opvallende resultaten genoemd. Tot slot worden voor ruim 1 op de 5 besproken leerlingen de vorderingen met name verklaard vanuit het aangeboden onderwijs of het eigen handelen van de leraar (22,6% voor rekenen, 21,0% voor begrijpend lezen).

Tabel 25: Verklaring voor prestatie op leerlingniveau, uitgesplitst naar vak

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Geen verklaring	4,4	14	7,4	24	5,9	38
Kenmerken van leerlingen	59,4	189	53,4	174	56,4	363
COVID en afstandsonderwijs	16,0	51	17,2	56	16,6	107
Vanuit aangeboden (reken of begrijpend lezen) onderwijs	16,4	52	16,6	54	16,5	106
Anders, namelijk	3,8	12	5,5	18	4,7	30
Totaal		318		326		644

De belangrijkste verklaring die wordt gegeven voor de vorderingen van de besproken leerlingen hangen significant samen met de gesignaleerde ontwikkeling, zowel voor rekenen ($\chi^2(6, n = 300) = 23,69, p < .001$) als begrijpend lezen ($\chi^2(6, n = 304) = 25,15, p < .001$). De gevonden relatie is echter anders voor rekenen als voor begrijpend lezen. Als leerlingen bij rekenen onder verwachting presteren, wordt de verklaring vaak gezocht in de COVID-crisis en afstandsonderwijs. Wanneer de leerlingen boven verwachting presteren bij rekenen, wordt dit vaak verklaard vanuit het aangeboden rekenonderwijs. Voor begrijpend lezen is enkel te zien dat voor leerlingen die boven verwachting presteren dit vaak wordt verklaard vanuit het aangeboden begrijpend lezen onderwijs.

3.5.6 Hoe onderbouwen leraren hun verklaringen voor opvallende vorderingen?

Ook vroegen we leraren naar hun onderbouwing van de verklaringen voor de vorderingen van leerlingen die boven of onder verwachting hadden gepresteerd op de gestandaardiseerde toets. Voor ongeveer de helft van de besproken leerlingen gaven leraren aan dat zij deze verklaring onderbouwen op basis van eigen indrukken van de leerling (zie Tabel 26). Deze verklaring is dan veelal gezocht in kenmerken van deze leerlingen (rekenen: 65,0%, begrijpend lezen: 59,6%). Voor ruim een derde van de besproken leerlingen komen leraren tot een verklaring van oorzaken op basis van een analyse of onderzoek. Bij rekenen gebeurt dit iets vaker (voor 39,5% van de besproken leerlingen) dan bij begrijpend lezen (voor 35,5% van de besproken leerlingen). Bij begrijpend lezen hebben leraren daarbij vaker niet of nauwelijks een onderbouwing voor opvallende vorderingen van leerlingen (voor 9,5% van de besproken leerlingen) dan bij rekenen (voor 5,4% van de besproken leerlingen kan de leraar de genoemde oorzaak niet of nauwelijks onderbouwen). De onderbouwing van de verklaringen voor de vorderingen van leerlingen hangt echter niet samen met de gesignaleerde ontwikkeling van de leerling (rekenen: $\chi^2(6) = 1,48$, n.s.; begrijpend lezen: $\chi^2(6) = 4,41$, n.s.).

Tabel 26: Onderbouwing van verklaring voor prestatie op leerlingniveau, uitgesplitst naar vak

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Geen of nauwelijks onderbouwing	5,4	18	9,5	31	7,4	49
Onderbouwing o.b.v. (eigen) indrukken	53,0	177	48,6	159	50,8	336
Onderbouwing o.b.v. analyse	39,5	132	35,5	116	37,5	248
Onderbouwing o.b.v. vergelijkende analyse	1,5	5	4,3	14	2,9	19
Anders, namelijk	0,6	2	2,1	7	1,4	9
Totaal		334		327		661

3.6 Deelvraag 5 - Afstemming leraren

De deelvraag die hier centraal staat is of het beeld bij de leraren van de ontwikkeling van de specifieke leerlingen leidt tot doelen en een aanpak voor het afstemmen van het onderwijs aan leerlingen.

3.6.1 Doelen stellen

Voor deze deelvraag onderzochten we of de leraren voor specifieke leerlingen doelen stelde op basis van de vorderingen van deze leerlingen. Wordt er een nieuw plan gemaakt op basis van wat de leerling al wel of nog niet kan? En waarop is het volgende te behalen doel dan gebaseerd?

Een groot deel van de leraren bepaalt nieuwe doelen voor het niveau van de leerlingen op basis van hun doorgemaakte ontwikkeling (voor 30,1% van de besproken leerlingen bij zowel rekenen als begrijpend lezen) of ongeacht hun doorgemaakte ontwikkeling (9,5% voor rekenen; 13,0% voor begrijpend lezen; zie Tabel 27). Een iets kleiner deel van de leraren kiest een aangepast doel dat past bij de sterke en/of zwakke onderdelen van de leerling (voor 27,2% van de besproken

leerlingen bij rekenen, voor 20,5% van de besproken leerlingen bij begrijpend lezen). Bij rekenen wordt voor bijna 1 op de 5 besproken leerlingen stellen leraren geen doelen op voor de volgende ontwikkeling van deze besproken leerlingen (18,3%). Bij begrijpend lezen lag dit percentage hoger: voor dit vakgebied wordt voor ongeveer een kwart van de besproken leerlingen geen doel gesteld voor de vorderingen (24,3%). Voor ongeveer 1 op de 10 besproken leerlingen worden zowel doelen voor het niveau van de leerling als doelen over sterke en/of zwakke onderdelen opgesteld (12,0% voor rekenen, 9,2% voor begrijpend lezen). Het stellen van doelen voor de leerlingen hangt niet samen met de gesignaleerde ontwikkeling van de leerling (rekenen: $\chi^2(8) = 2,98$, n.s.; begrijpend lezen: $\chi^2(6) = 7,06$, n.s.)

Tabel 27: Doelen stellen leerlingniveau, uitgesplitst voor vak

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Geen doel	18,3	64	24,3	84	21,3	148
Een doel voor niveau ongeacht ontwikkeling	9,5	33	13,0	45	11,2	78
Een doel voor niveau o.b.v. ontwikkeling	30,1	105	30,1	104	30,1	209
Een specifiek doel o.b.v. leerlijn/methode	27,2	95	20,5	71	23,9	166
Een specifiek doel o.b.v. leerlijn/methode en voor niveau	12,0	42	9,2	32	10,6	74
Anders, namelijk	2,9	10	2,9	10	2,9	20
Totaal		349		346		695

3.6.2 Afgestemde aanpak opstellen

Verder waren we benieuwd of de leraren vervolgens voor deze specifieke leerlingen een aanpak opstellen om aan hun leerbehoeften tegemoet te komen. Hierbij kijken we in eerste instantie naar alle leerlingen in het algemeen, dus zowel de onder, naar als boven verwachting presterende leerlingen.

Voor ongeveer een derde van de besproken leerlingen geven leraren aan dat zij het onderwijs voor hen in hoge mate aanpassen naar aanleiding hun de vorderingen bij rekenen; ze intensiveren het onderwijs met een aangepaste aanpak (bv. extra hulp of uitdaging). Bij begrijpend lezen doen leraren dit voor ongeveer een kwart van de besproken leerlingen (zie tabel 28). Voor de grootste groep besproken leerlingen passen leraren het onderwijs in zeker mate aan, waarbij de intensivering plaatsvindt zonder aangepaste aanpak (44,4% voor rekenen, 38,5% voor begrijpend lezen). Bij rekenen wordt voor ongeveer 1 op de 5 besproken leerlingen het onderwijs niet bijgesteld door leraren naar aanleiding van behaalde vorderingen; deze leerlingen krijgen ongeacht hun ontwikkeling het reguliere programma aangeboden. Bij begrijpend lezen geldt dit voor ongeveer 3 op de 10 besproken leerlingen.

Tabel 28: Aangepaste aanpak leerlingniveau, uitgesplitst voor vak

	rekenen		begrijpend lezen		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
Geen aangepaste aanpak	19,1	67	31,6	111	25,4	178
Intensiveren van onderwijs zonder aangepaste aanpak	44,4	156	38,5	135	41,5	291
Intensiveren van onderwijs met aangepaste aanpak	33,0	116	26,2	92	29,6	208
Anders, namelijk	3,4	12	3,7	13	3,6	25
Totaal		351		351		702

Voor het eerst zien we een verschil in significantie voor de relatie met de gesignaleerde ontwikkeling tussen de twee vakken. Voor rekenen is geen significante relatie gevonden tussen het opstellen van een aangepaste aanpak en de gesignaleerde ontwikkeling van de leerling ($\chi^2(4) = 1.11$, n.s.). Echter, voor begrijpend lezen is deze relatie wel significant ($\chi^2(4, n = 334) = 19,63$, $p < .001$). Wanneer leerlingen boven verwachting presteren, wordt vaak geen aangepaste aanpak opgesteld. Voor leerlingen die onder verwachting presteren, is die relatie juist tegengesteld; er wordt vaak wel wat aan het onderwijs voor de leerlingen gedaan. Er is hierbij niet met significantie aan te geven of het onderwijs vaker met of zonder aangepaste aanpak wordt geïntensiveerd.

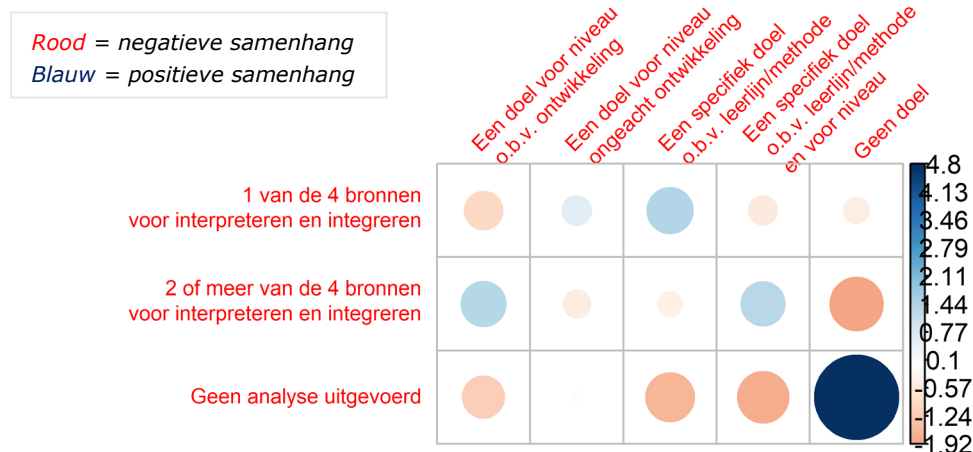
3.6.3 *Relatie analyseren voortgang en onderwijs afstemmen*

Om de deelvraag goed te kunnen beantwoorden, of het beeld van de ontwikkeling leidt tot doelen en aangepaste aanpak, is gekeken naar de relatie tussen de analyse van de leraren en het afstemmen van het onderwijs. Hierbij is de relatie apart onderzocht voor doelen stellen en het opstellen van een planmatige aanpak van het onderwijs.

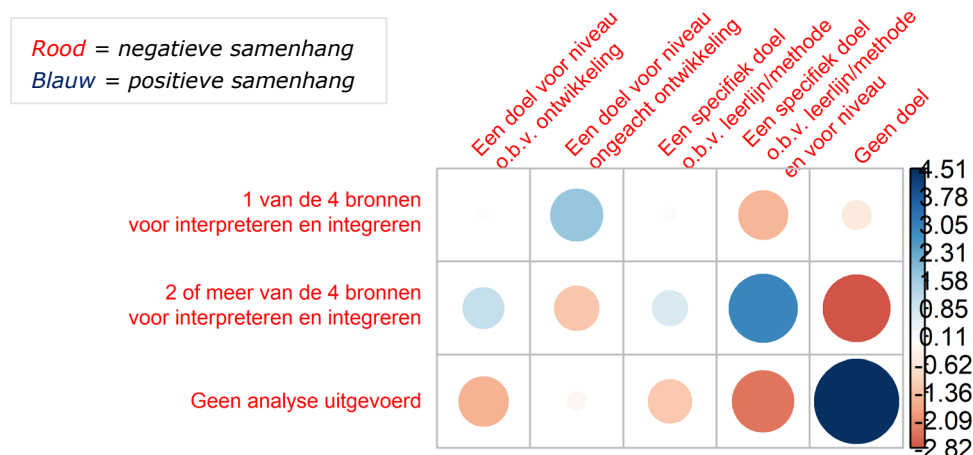
Interpreteren en integreren van toetsresultaten in relatie tot gestelde doelen

Voor zowel rekenen als begrijpend lezen kan geconcludeerd worden dat er een relatie bestaat tussen de hoeveelheid gebruikte bronnen bij het analyseren en het stellen van doelen, zowel voor rekenen ($\chi^2(8, n = 333) = 41,70$, $p < .001$) als voor begrijpend lezen ($\chi^2(8, n = 333) = 55,32$, $p < .001$). Leraren die voor rekenen geen analyse uitvoeren, stellen vaker geen doel op (zie Figuur 7). Dit geldt ook voor begrijpend lezen. Daarnaast is bij begrijpend lezen te zien wanneer leraren twee of meer bronnen gebruiken bij de analyse, zij vaker een doel opstellen voor zowel het niveau als voor de sterke en/of zwakke onderdelen van de leerling (zie Figuur 8).

Figuur 7: Samenhang aantal gebruikte bronnen bij analyse en doelen stellen voor rekenen groep 6



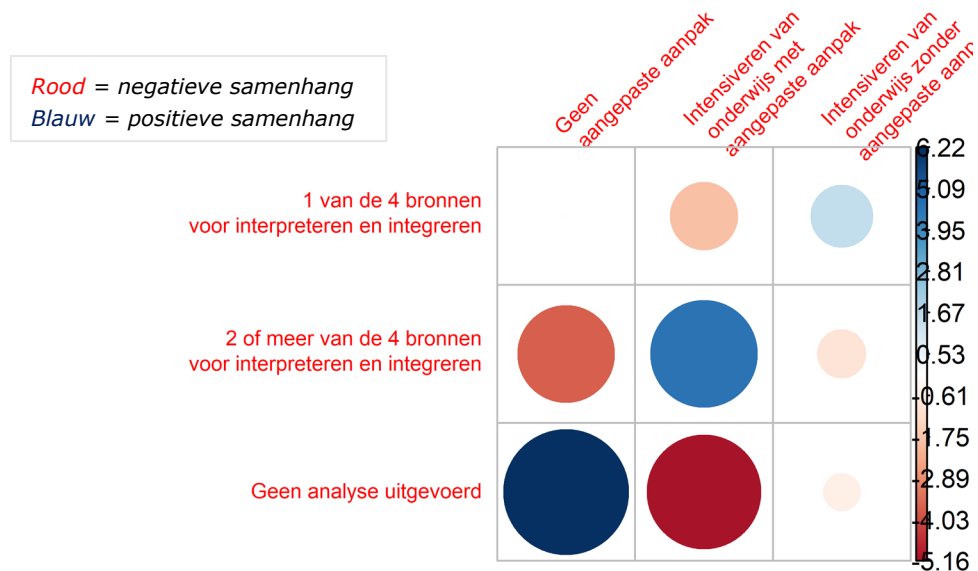
Figuur 8: Samenhang aantal gebruikte bronnen bij analyse en doelen stellen voor begrijpend groep 7



Interpreteren en integreren van toetsresultaten in relatie tot aangepaste aanpak

Voor zowel rekenen als begrijpend lezen kan geconcludeerd worden dat er een relatie bestaat tussen de hoeveelheid gebruikte bronnen bij het analyseren en een aangepaste aanpak voor het onderwijs opstellen, zowel voor rekenen ($\chi^2(4, n = 333) = 43,10, p < .001$) als voor begrijpend lezen ($\chi^2(4, n = 336) = 60,88, p < .001$). De relatie ziet er hetzelfde uit voor beide vakken. Leraren die geen analyse uitvoeren, stellen vaker geen aangepaste aanpak op. Als leraren twee of meer bronnen gebruiken bij het analyseren van de prestaties van leerlingen, intensiveren ze het onderwijs vaak met een aangepaste aanpak (zie Figuur 9).

Figuur 9: Samenhang aantal gebruikte bronnen bij analyse en aangepaste aanpak

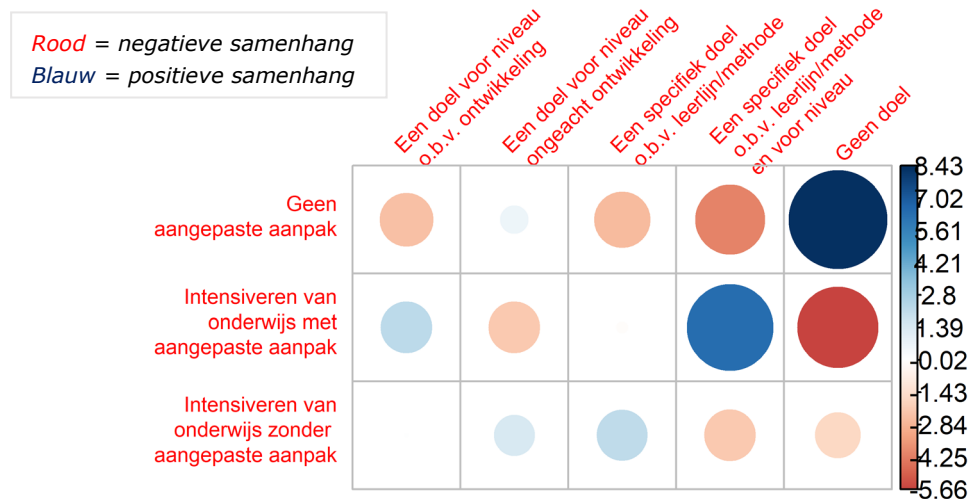


3.6.4 Relatie doelen stellen en afgestemde aanpak bepalen

Net zoals bij de deelvragen over schoolleiding, is ook voor de leraren gekeken naar de relatie tussen doelen stellen en het opstellen van een afgestemde aanpak, maar dan voor individuele leerlingen.

Uit de resultaten blijkt een significante relatie te bestaan tussen het stellen van doelen en een aangepaste aanpak opstellen, zowel voor rekenen ($\chi^2(8, n = 328) = 89,74, p < .001$) als voor begrijpend lezen ($\chi^2(8, n = 328) = 114,94, p < .001$). Voor beide vakken is te zien dat als de leraren geen doelen hebben gesteld, ze veelal geen aangepaste aanpak hebben opgesteld. Echter, wanneer de leraren specifieke doelen opstellen voor zowel het niveau van de volgende LVS-toets als voor zwakke of sterke onderdelen, intensiveren ze het onderwijs vaker met een aangepaste aanpak (zie Figuur 10).

Figuur 10: Doelen stellen afgezet tegen planmatige aanpak op leerlingniveau



3.7 Deelvraag 6 - Samenhang met analyse en afstemming

Nu met de voorgaande analyses een beeld is geschetst over de manier waarop schoolleiding en leraren de ontwikkeling analyseren en het onderwijs daarop afstemmen, is tot slot gekeken of deze manier samenhangt met (context)kenmerken en voorwaarden.

3.7.1 Relatie werkafspraken met uitvoering interpreteren en doelen stellen

In de voorgaande deelvragen zijn de onderdelen van de cyclus van analyse en afstemming los geanalyseerd en gekeken of er een relatie is tussen de analyse (het interpreteren en integreren van de LVS resultaten) en de afstemming (los voor doelen stellen en aangepaste aanpak opstellen). We zijn naast deze beschrijvende analyses ook benieuwd of het hebben van duidelijke schoolafspraken over de uitvoering van de analyse en de afstemming en de planning ervan in de tijd ook samenhangt met of de analyse en afstemming door de schoolleiding en/of leraren uitgevoerd wordt.

Voor de analyse en afstemming wordt enkel gekeken of het interpreteren en integreren van LVS resultaten wel of niet is gebeurd en of er wel of geen doelen opgesteld zijn voor de komende periode. Het wel of niet aanpassen van de aanpak kan te veel afhangen van de ontwikkeling van leerlingen/leerjaren. Wat er precies wel of niet gedaan is voor de aangepaste aanpak is niet concreet genoeg uitgevraagd om deze mee te kunnen nemen in de analyse (was bv. de voorgaande aanpak al aangepast aan leerjaar of leerlingen, waardoor lastig een onderscheid te maken is tussen situaties waar enkel het reguliere programma wordt gegeven en situaties waar het vorige al afgestemde programma wordt gegeven); dit onderdeel wordt buiten beschouwen gelaten bij deze analyses.

3.7.1.1 Uitvoering door schoolleiding

Interpreteren en integreren van LVS resultaten

Als eerste is gekeken of er een relatie is tussen schoolafpraak over de planning van analyse en afstemming en het wel of niet interpreteren en integreren van de LVS

resultaten van het leerjaar door de schoolleiding (zie Tabel 29). Uit de chikwadraat toets bleek dat er een significante relatie bestaat ($\chi^2(2, n = 313) = 27,29, p < .001$). Wanneer de schoolafpraak over de planning in hoge mate aanwezig is, worden de LVS resultaten van het leerjaar vaker geïnterpreteerd en geïntegreerd. Wanneer de schoolafpraak over de planning in zekere mate aanwezig is, worden de LVS resultaten van het leerjaar juist minder vaak geïnterpreteerd en geïntegreerd. Deze relatie is nog nader bekeken met logistische regressies om te kijken naar de verschillen tussen de mate van aanwezigheid van de schoolafpraak in de samenhang met het interpreteren van de LVS resultaten. Hieruit bleek dat op scholen waar in hoge mate de schoolafpraak over de planning aanwezig is, de schoolleiding significant vaker de LVS resultaten van het leerjaar hebben geïnterpreteerd en geïntegreerd in vergelijking met scholen waar de schoolafpraak in zekere mate ($p < .001$) of niet/nauwelijks aanwezig is ($p = .003$).

Tabel 29: Schoolafpraak over de planning afgezet tegen uitvoering interpretatie van LVS resultaten van leerjaar

	Niet of nauwelijks		In zekere mate		In hoge mate		Totaal	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Geen interpretatie van LVS resultaten	27,8	5	27,2	22	6,1	13	12,8	40
Wel interpretatie van LVS resultaten	72,2	13	72,8	59	93,9	201	87,2	273
Totaal		18		81		214		313

Er is ook gekeken of er een relatie is tussen schoolafpraak over de werkwijze van de analyse en het wel of niet interpreteren en integreren van de LVS resultaten van het leerjaar door de schoolleiding (zie Tabel 30). Uit de chikwadraat toets bleek dat ook hier een significante relatie bestaat ($\chi^2(2, n = 313) = 15,22, p < .001$). Wanneer de schoolafpraak over de werkwijze van de analyse in hoge mate aanwezig is, worden de LVS resultaten van het leerjaar vaker geïnterpreteerd en geïntegreerd. Wanneer de schoolafpraak over de werkwijze van de analyse niet/nauwelijks aanwezig is, worden de LVS resultaten van het leerjaar minder vaak geïnterpreteerd en geïntegreerd. Uit de nadere analyse m.b.v. logistische regressies bleek dat op scholen waar in hoge mate de schoolafpraak over werkwijze van de analyse aanwezig is, de schoolleiding significant vaker de LVS resultaten van het leerjaar hebben geïnterpreteerd en geïntegreerd in vergelijking met scholen waar de schoolafpraak in zekere mate ($p = .01$) of niet/nauwelijks aanwezig is ($p < .001$).

Tabel 30: Schoolafpraak over werkwijze analyse afgezet tegen uitvoering interpretatie van LVS resultaten van leerjaar

	Niet of nauwelijks		In zekere mate		In hoge mate		Totaal	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Geen interpretatie van LVS resultaten	32,0	8	15,8	22	6,2	9	12,8	40
Wel interpretatie van LVS resultaten	68,0	17	84,2	117	93,8	136	87,2	273
Totaal		25		139		145		313

Wanneer beide schoolafspraken (planning en analyse) samen in een model (m.b.v. logistische regressie) bekeken worden, is te zien dat de schoolafpraak over de werkwijze van de analyse geen significante bijdrage levert aan de kans op het wel interpreteren van de LVS resultaten. De schoolafpraak over de planning levert daarentegen wel een significante bijdrage: wanneer deze schoolafpraak in hoge mate aanwezig is, worden de LVS resultaten van het leerjaar vaker geïnterpreteerd en geïntegreerd in vergelijking met wanneer de schoolafpraak in zekere mate ($p < .001$) aanwezig is.

Doelen stellen

Vervolgens is gekeken of er een relatie is tussen schoolafpraak over de planning van analyse en afstemming en het wel of niet stellen van doelen voor het leerjaar door de schoolleiding (zie Tabel 31). Uit de chikwadraat toets bleek dat er een significante relatie bestaat ($\chi^2(2, n = 313) = 39,78, p < .001$). Wanneer de schoolafpraak over de planning in hoge mate aanwezig is, worden vaker doelen gesteld voor het leerjaar. Wanneer de schoolafpraak over de planning niet/nauwelijks aanwezig is, worden minder vaak doelen gesteld. Uit de nadere analyse m.b.v. logistische regressies bleek dat op scholen waar de schoolafpraak over de planning in hoge mate aanwezig is, de schoolleiding significant vaker doelen stellen voor het leerjaar in vergelijking met scholen waar de schoolafpraak in zekere mate ($p = .01$) of niet/nauwelijks aanwezig is ($p < .001$). Hierbij kan gesteld worden dat naarmate de aanwezigheid van de schoolafpraak groter wordt, er vaker doelen gesteld worden.

Tabel 31: Schoolafpraak over de planning afgezet tegen uitvoering doelen stellen voor leerjaar

	Niet of nauwelijks		In zekere mate		In hoge mate		Totaal	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Geen doelen stellen	72,2	13	30,9	25	13,6	29	21,4	67
Wel doelen stellen	27,8	5	69,1	56	86,4	185	78,6	246
Totaal		18		81		214		313

Er is ook gekeken of er een relatie is tussen schoolafpraak over de werkwijze van de afstemming en het wel of niet stellen van doelen voor het leerjaar door de schoolleiding (zie Tabel 32). Uit de chikwadraat toets bleek dat ook hier een significante relatie bestaat ($\chi^2(2, n = 313) = 16,10, p < .001$). Wanneer de schoolafpraak over de werkwijze van de afstemming niet/nauwelijks aanwezig is, worden minder vaak doelen gesteld. Uit de nadere analyse m.b.v. logistische regressies bleek dat op scholen waar de schoolafpraak over de werkwijze van de afstemming in hoge mate aanwezig is, de schoolleiding significant vaker doelen heeft gesteld voor het leerjaar in vergelijking met scholen waar de schoolafpraak niet/nauwelijks aanwezig is ($p < .001$).

Tabel 32: Schoolafpraak over werkwijze afstemming afgezet tegen uitvoering doelen stellen voor leerjaar

	Niet of nauwelijks		In zekere mate		In hoge mate		Totaal	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Geen doelen stellen	50,0	14	21,9	34	15,3	19	21,4	67
Wel doelen stellen	50,0	14	78,1	121	84,7	105	78,6	246
Totaal		28		155		124		313

Wanneer beide schoolafspraken (planning en afstemming) samen in een model (m.b.v. logistische regressie) bekeken worden, is te zien dat de schoolafpraak over de werkwijze van de afstemming geen significante bijdrage levert aan de kans op het wel stellen van doelen voor het leerjaar. De schoolafpraak over de planning levert daarentegen wel een significante bijdrage: wanneer deze schoolafpraak in zekere mate aanwezig is, worden vaker doelen voor het leerjaar gesteld in vergelijking met wanneer de schoolafpraak niet/nauwelijks aanwezig is ($p = .006$), en wanneer deze schoolafpraak in hoge mate aanwezig is, worden vaker doelen gesteld voor het leerjaar in vergelijking met wanneer de schoolafpraak in zekere mate ($p = .007$) of niet/nauwelijks aanwezig is ($p < .001$). Hierdoor kan gesteld worden dat wanneer de aanwezigheid van de schoolafpraak groter is, er vaker doelen voor het leerjaar worden gesteld.

3.7.1.2 Uitvoering door leraren

Interpreteren en integreren van LVS resultaten

Als eerste is gekeken of er een relatie is tussen schoolafpraak over de planning van analyse en afstemming en het wel of niet interpreteren en integreren van de LVS resultaten van de besproken leerlingen door de leraren (zie Tabel 33). Uit de chikwadrat toets bleek dat er een significante relatie bestaat ($\chi^2(2, n = 706) = 11,24, p = .004$). Wanneer de schoolafpraak over de planning in hoge mate aanwezig is, worden de LVS resultaten van de besproken leerlingen vaker geïnterpreteerd en geïntegreerd. Wanneer de schoolafpraak over de planning niet/nauwelijks aanwezig is, worden de LVS resultaten van de besproken leerlingen juist minder vaak geïnterpreteerd en geïntegreerd. Uit de nadere analyse m.b.v. logistische regressies bleek dat op scholen waar de schoolafpraak over de planning in hoge mate aanwezig is, de leraren vaker de LVS resultaten van de besproken leerlingen interpreteren en integreren in vergelijking met scholen waar de schoolafpraak niet/nauwelijks aanwezig is ($p = .003$).

Tabel 33: Schoolafpraak over de planning afgezet tegen uitvoering interpretatie van LVS resultaten van individuele leerlingen

	Niet of nauwelijks		In zekere mate		In hoge mate		Totaal	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Geen interpretatie van LVS resultaten	35,3	12	21,6	37	15,2	76	17,7	125
Wel interpretatie van LVS resultaten	64,7	22	78,4	134	84,8	425	82,3	581
Totaal		34		171		501		706

Er is ook gekeken of er een relatie is tussen schoolafpraak over de werkwijze van de analyse en het wel of niet interpreteren en integreren van de LVS resultaten van de besproken leerlingen door de leraren (zie Tabel 34). Uit de chikwadraat toets bleek dat ook hier een significante relatie bestaat ($\chi^2(2, n = 706) = 17,49, p < .001$). Wanneer de schoolafpraak over de werkwijze van de analyse in hoge mate aanwezig is, worden de LVS resultaten van de besproken leerlingen vaker geïnterpreteerd en geïntegreerd. Wanneer de schoolafpraak over de werkwijze niet/nauwelijks aanwezig is, worden de LVS resultaten van de besproken leerlingen juist minder vaak geïnterpreteerd en geïntegreerd. Uit de nadere analyse m.b.v. logistische regressies bleek dat op scholen waar de schoolafpraak over de werkwijze van de analyse in hoge mate aanwezig is, de leraren vaker de LVS resultaten van de besproken leerlingen interpreteren en integreren in vergelijking met scholen waar de schoolafpraak in zekere mate ($p = .005$) of niet/nauwelijks aanwezig is ($p < .001$).

Tabel 34: Schoolafpraak over werkwijze analyse afgezet tegen uitvoering interpretatie van LVS resultaten van individuele leerlingen

	Niet of nauwelijks		In zekere mate		In hoge mate		Totaal	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Geen interpretatie van LVS resultaten	34,0	17	20,6	65	12,3	41	17,7	125
Wel interpretatie van LVS resultaten	66,0	33	79,4	251	87,7	291	82,3	581
Totaal		50		316		332		706

Wanneer beide schoolafspraken (planning en analyse) samen in een model (m.b.v. logistische regressie) bekeken worden, is te zien dat (in tegenstelling tot wat bij de schoolleiding te zien was) de schoolafpraak over de planning geen significante bijdrage levert aan de kans op het wel interpreteren van de LVS resultaten. De schoolafpraak over de werkwijze van de analyse levert daarentegen wel een significante bijdrage: wanneer deze schoolafpraak in hoge mate aanwezig is, interpreteren en integreren de leraren de LVS resultaten van de besproken leerlingen vaker in vergelijking met wanneer de schoolafpraak in zekere mate ($p = .02$) of niet/nauwelijks aanwezig is ($p = .02$).

Doelen stellen

Vervolgens is gekeken of er een relatie is tussen schoolafpraak over de planning van analyse en afstemming en het wel of niet stellen van doelen voor de besproken leerlingen door de leraren (zie Tabel 35). Uit de chikwadraat toets bleek dat een significante relatie bestaat ($\chi^2(2, n = 706) = 40,19, p < .001$). Wanneer de schoolafpraak over de planning in hoge mate aanwezig is, worden vaker doelen gesteld voor de besproken leerlingen. Wanneer de schoolafpraak over de planning niet/nauwelijks aanwezig is, worden minder vaak doelen gesteld. Uit de nadere analyse m.b.v. logistische regressies bleek dat op scholen waar de schoolafpraak over de planning in hoge mate aanwezig is, de leraren significant vaker doelen stellen voor de besproken leerlingen in vergelijking met scholen waar de schoolafpraak in zekere mate ($p = .003$) of niet/nauwelijks aanwezig is ($p < .001$).

Tabel 35: Schoolafpraak over de planning afgezet tegen uitvoering doelen stellen voor individuele leerlingen

	Niet of nauwelijks		In zekere mate		In hoge mate		Totaal	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Geen doelen stellen	61,8	21	28,7	49	17,8	89	22,5	159
Wel doelen stellen	38,2	13	71,3	122	82,2	412	77,5	547
Totaal		34		171		501		706

Er is ook gekeken of er een relatie is tussen schoolafpraak over de werkwijze van de afstemming en het wel of niet stellen van doelen voor de besproken leerlingen door de leraren (zie Tabel 36). Uit de chikwadraat toets bleek dat ook hier een significante relatie bestaat ($\chi^2(2, n = 706) = 29,52, p < .001$). Wanneer de schoolafpraak over de werkwijze van de afstemming in hoge mate aanwezig is, worden vaker doelen gesteld voor de besproken leerlingen. Wanneer de schoolafpraak over de werkwijze van de afstemming in zekere mate of niet/nauwelijks aanwezig is, worden minder vaak doelen gesteld. Uit de nadere analyse m.b.v. logistische regressies bleek dat op scholen waar de schoolafpraak over de werkwijze van de afstemming in hoge mate aanwezig is, de leraren significant vaker doelen stellen voor de besproken leerlingen in vergelijking met scholen waar de schoolafpraak in zekere mate ($p < .001$) of niet/nauwelijks aanwezig is ($p < .001$).

Tabel 36: Schoolafpraak over werkwijze afstemming afgezet tegen uitvoering doelen stellen voor leerjaar

	Niet of nauwelijks		In zekere mate		In hoge mate		Totaal	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Geen doelen stellen	40,4	23	28,0	97	13,4	39	22,5	159
Wel doelen stellen	59,6	34	72,0	250	86,6	251	77,5	547
Totaal		57		347		290		706

Wanneer beide schoolafspraken (planning en afstemming) samen in een model (m.b.v. logistische regressie) bekeken worden, is te zien dat beide schoolafspraken een significante bijdrage leveren aan de kans op het wel stellen van doelen voor de besproken leerlingen. Wanneer de schoolafpraak over de werkwijze van de afstemming in hoge mate aanwezig is, stellen leraren vaker doelen voor de besproken leerlingen in vergelijking met wanneer de schoolafpraak in zekere mate aanwezig is ($p < .001$). Voor de schoolafpraak over de planning zijn meerdere significante bijdragen te zien: wanneer deze schoolafpraak in zekere mate aanwezig is, stellen leraren vaker doelen voor de besproken leerlingen in vergelijking met wanneer de schoolafpraak niet/nauwelijks aanwezig is ($p < .001$), en wanneer deze schoolafpraak in hoge mate aanwezig is, stellen leraren vaker doelen voor de besproken in vergelijking met wanneer de schoolafpraak niet/nauwelijks aanwezig is ($p < .001$).

3.7.1.3 Aantal scholen met zowel schoolafspraken als uitvoering

Om een beeld te krijgen op hoeveel scholen alle drie de schoolafspraken gemaakt zijn én waarbij deze door zowel de schoolleiding als de gesproken leraren is nagekomen, is bekeken op hoeveel scholen er zowel in hoge mate schoolafspraken

zijn (zowel over de planning van analyse en afstemming, de uitvoering van de analyse en de uitvoering van de afstemming) en er op de scholen daadwerkelijk de analyse (gemeten met het interpreteren en integreren van de LVS resultaten) en de afstemming (gemeten met het stellen van doelen) is uitgevoerd. Hier is van uitgegaan dat de schoolafpraak niet stelde dat er geen analyse en/of afstemming moet worden uitgevoerd.

Er zijn in totaal 31 (17,3%) scholen waar door de schoolleiding voor zowel rekenen als begrijpend lezen alle gemaakte schoolafspraken zijn nagekomen. Op zestien (8,9%) scholen wordt door de schoolleiding voor zowel rekenen als begrijpend lezen geen enkel gemaakte schoolafpraak nagekomen (Op zes scholen waren drie schoolafspraken gemaakt, op één school twee schoolafspraken, en op negen scholen één schoolafpraak).

In totaal zijn er 35 (19,6%) scholen waar voor alle besproken leerlingen door de leraren de drie gemaakte schoolafspraken zijn nagekomen. Er is hierbij één school waar voor geen enkele besproken leerling de gemaakte schoolafpraak (over de planning van analyse en afstemming) is nagekomen.

Tot slot zijn 21 (11,7%) scholen van de steekproef waar alle drie de gemaakte schoolafspraken door zowel de schoolleiding als de gesproken leraren voor alle besproken leerjaren en leerlingen nagekomen. ook hier is maar één school waar de gemaakte schoolafpraak (over de planning van analyse en afstemming) voor geen enkel leerjaar en besproken leerling is nagekomen.

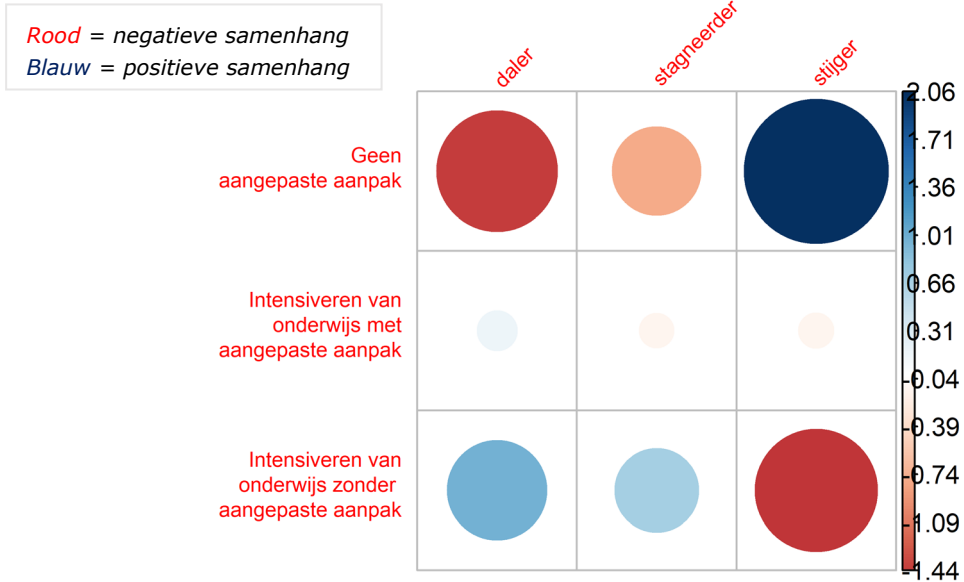
3.7.2 *Relatie niveau leerling en ontwikkeling leerling met opstellen van aangepaste aanpak*

Een vraag die onder andere uit de voorgaande analyses opkwam, was wat bepalend is voor het bepalen van de aanpak van het onderwijs door leraren: het niveau van de leerling of de groei van de leerling. Dit is onderzocht door te kijken of er een relatie bestaat tussen het bepalen van een aanpak door de leraar en het niveau van de leerling op de meest recente LVS-toets, en tussen de groei van de leerling.

Uit deze analyse blijkt dat er geen significante relatie bestaat tussen het niveau van de leerling op de meest recente LVS-toets en de aanpak van de leraar voor deze leerling, zowel voor rekenen ($\chi^2(4) = 8,77$, n.s.) als voor begrijpend lezen ($\chi^2(4) = 4,58$, n.s.).

Interessant is dat wel een significante relatie bestaat tussen de absolute groei van de leerling in niveau en de aanpak van de leraren ($\chi^2(4, n = 620) = 10,57$, $p = .03$). Als de prestaties van de leerlingen op de LVS toetsen zijn gestegen, dan stellen leraren vaker geen aangepaste aanpak op (zie Figuur 11). Echter, er bestaat geen significante relatie wanneer je de relatie per vak (en daarmee ook per leerjaar) bekijkt (rekenen: $\chi^2(4) = 3,56$, n.s.; begrijpend lezen: $\chi^2(4) = 7,92$, n.s.). Hiermee lijkt de absolute groei in niveau op de LVS toetsen niet bepalend voor de aangepaste aanpak. De gesignaleerde groei daarentegen, welke eerder in het rapport geanalyseerd is, heeft voor begrijpend lezen wel een significante samenhang met de aangepaste aanpak van leraren. Het verschil tussen deze gesignaleerde groei en de absolute groei is dat bij de gesignaleerde groei ook leerlingkenmerken en vooraf gestelde doelen voor deze leerling o.b.v. eerdere resultaten een rol spelen.

Figuur 11: Samenhang groei leerling en aangepaste aanpak voor het onderwijs



4 Conclusie

Om een overzicht te krijgen van de bovenstaande resultaten, worden in dit hoofdstuk per deelvraag de belangrijkste resultaten samengevat. Deze samenvattingen zouden voldoende antwoord moeten kunnen geven op de deelvragen.

4.1 In welke mate zijn scholen en leraren toegerust voor het analyseren en afstemmen van het onderwijs op de ontwikkeling van leerlingen?

Voldoende tijd en ondersteuning - De meeste leraren ervaren voldoende tijd en ondersteuning voor analyse en afstemming (73,0%)

Scholing - Bijna de helft van de ondervraagde leraren heeft in de afgelopen 3 jaar scholing gevolgd op dit onderwerp.

Werkafspraken - De meeste scholen beschikken over werkafspraken rondom analyse en afstemming. Meestal zijn dit werkafspraken over de planning, in mindere mate betreft het afspraken over de werkwijze. Ongeveer 1 op de 5 scholen beschikt niet of slechts in zekere mate over werkafspraken.

Sterke en zwakke elementen in de cyclus van analyse en afstemming - De top drie van sterke elementen volgens schoolleiding en leraren bestaat volledig uit elementen van de analyse, met name het uitvoeren van een inhoudsanalyse. Daarentegen bestaat de top drie van zwakke elementen volgens schoolleiding en leraren grotendeels uit elementen van het afstemmen, met name het stellen van doelen en bepalen van gewenste vervolgacties.

4.2 Hoe analyseert de schoolleiding (directie & IB) de ontwikkeling bij rekenen en begrijpend lezen op het niveau van het leerjaar?

Schoolleiding betrokken bij interpreteren - Bijna 9 op de 10 schoolleiders is betrokken bij het interpreteren van de ontwikkeling van (groepen) leerlingen. Een meerderheid kijkt hiervoor naar toetsresultaten, maar ruim een kwart baseert zich enkel op eigen indrukken of die van leraren.

Gebruik norm - Bij het interpreteren van de ontwikkeling van leerlingen, gebruiken 8 op de 10 scholen een norm om te bepalen of de ontwikkeling volgens verwachting verloopt. Opvallend is dat ruim 1 op de 8 schoolleidingen aangeeft geen norm te hanteren voor vorderingen van groepen leerlingen.

Verklaringen: externe/interne attributie - Opvallend is dat scholen vooral de invloed van COVID en het afstandsonderwijs als verklaring geven als de vorderingen van het leerjaar onder verwachting zijn (45,2% voor rekenen, 53,4% voor begrijpend lezen), maar als de vorderingen boven verwachting zijn, dit wordt toegewezen aan het aangeboden reken (73,0%) of begrijpend lezen onderwijs (65,5%).

Onderbouwen van verklaring - Niet alleen bij het volgen van ontwikkeling, maar ook bij het zoeken naar verklaringen baseert de schoolleiding zich op eigen indrukken.

Slechts een kwart zegt een inhoudelijke analyse te gebruiken om verklaringen voor de ontwikkeling van leerlingen te onderbouwen.

4.3 Leidt dit beeld bij de schoolleiding tot doelen en een aanpak voor het afstemmen van het onderwijs aan leerjaren?

Gebruik doel - Bijna de helft van de scholen bepaalt nieuwe doelen voor de groepen op basis van een standaard doel. Ongeveer 1 op de 5 scholen stelt geen doelen voor de volgende ontwikkeling van de groepen.

Invloed schoolleiding op afgestemde aanpak - Bijna 8 op de 10 schoolleiding zorgt dat het standaardprogramma wordt gevolgd of bewaakt de voortgang van leerlingen. Slechts in één op de tien bepaalt de schoolleiding aanvullende maatregelen om het onderwijsprogramma af te stemmen op de leerjaren. De invloed van de schoolleiding op de aanpak voor het afstemmen van het onderwijs lijkt niet verband te houden met of de vorderingen, onder, naar of boven verwachting waren.

Relatie tussen interpreteren van ontwikkeling, doelen stellen en afgestemde aanpak opstellen - Als de schoolleiding een inhoudsanalyse uitvoert of laat uitvoeren (d.w.z. de ontwikkeling interpreteren), dan:

- stellen ze vaker specifieke doelen gericht op de ontwikkeling van het leerjaar
- bewaken ze vaker de afstemming van het onderwijs

Als de schoolleiding specifieke doelen stelt, dan bewaken ze ook vaker de afstemming van het onderwijs.

4.4 Hoe analyseren de leraren de ontwikkeling van leerlingen waaraan ze lesgeven bij rekenen en begrijpend lezen?

Interpreteren en integreren door leraren - Op de meerderheid van de scholen is voor alle besproken leerlingen de ontwikkeling geïnterpreteerd en geïntegreerd (62%). Slechts op 5 scholen uit de steekproef wordt dit voor geen enkele besproken leerling gedaan. Voor begrijpend lezen wordt de ontwikkeling van de besproken leerlingen vaker niet geïnterpreteerd en met andere bronnen geïntegreerd in vergelijking met rekenen. Voor de meerderheid van de besproken leerlingen worden 2 of meer bronnen gebruikt voor het interpreteren van de ontwikkeling (52,1% voor rekenen, 44,2% voor begrijpend lezen).

Onderliggende aard van probleem duiden - Ondanks dat voor begrijpend lezen minder vaak de ontwikkeling wordt geïnterpreteerd dan voor rekenen, wordt er wel vaker de onderliggende aard van de problematiek geduid dan voor rekenen (59,8% t.o.v. 49,0%). De onderliggende aard van het probleem wordt daarnaast vaker geduid wanneer de prestaties onder verwachting zijn in vergelijking met wanneer de prestaties boven verwachting zijn.

Gebruik norm - Bij het interpreteren van de ontwikkeling van leerlingen, wordt voor bijna besproken leerlingen een norm gehanteerd (rekenen: 87,3%, begrijpend lezen: 91,3%). Voor ruim de helft van de besproken leerlingen is deze norm het niveau van de laatste (LVS) toets.

Verklaringen: externe/interne attributie - Leraren geven vooral kenmerken van leerlingen zelf, bv. concentratieproblemen, als verklaring voor de ontwikkeling

(59,4% voor rekenen, 53,4% voor begrijpend lezen). Opvallend is dat leraren bij rekenen niet de kenmerken van leerlingen, maar vaker COVID en het afstandsonderwijs als verklaring geven als de ontwikkeling onder verwachting is, maar als de vorderingen boven verwachting zijn, dit wordt toegewezen aan het aangeboden rekenonderwijs. Voor begrijpend lezen zien we enkel de relatie dat de vorderingen worden toegewezen aan het aangeboden begrijpend lezenonderwijs wanneer deze vorderingen boven verwachting zijn.

Onderbouwen van verklaring - Voor ongeveer de helft van de besproken leerlingen onderbouwen de leraren hun verklaring op basis van hun eigen indrukken van de leerling (53,0% voor rekenen, 48,6% voor begrijpend lezen). Deze verklaring is dan veelal gezocht kenmerken van deze leerlingen (rekenen: 65,0%, begrijpend lezen: 59,6%). De inhouds-/categorieënanalyse wordt voor ruim een derde van de besproken leerlingen gebruikt als onderbouwing van de verklaring (rekenen: 39,5%, begrijpend lezen: 35,5%).

4.5 Leidt dit beeld bij de leraren tot doelen en een aanpak voor het afstemmen van het onderwijs aan deze leerlingen?

Gebruik doel - Voor ongeveer 1 op de 5 besproken leerlingen wordt voor rekenen geen doel opgesteld. Bij begrijpend lezen is dit voor bijna een kwart van de besproken leerlingen. Een redelijk deel van de leraren kiest een aangepast doel dat past bij de sterke en/of zwakke onderdelen van de leerling (27,2% bij rekenen, 20,5% bij begrijpend lezen), waarbij sommige leraren daarbij ook nog een doel stellen voor het niveau de leerling (12,0% bij rekenen, 9,2% bij begrijpend lezen).

Opstellen van een afgestemde aanpak - Opvallend is dat er voor begrijpend lezen voor bijna een derde van de besproken leerlingen geen aangepaste aanpak opstelt, terwijl dit bij rekenen maar voor 1 op de 5 van de besproken leerlingen niet wordt gedaan. Voor begrijpend lezen was daarbij ook een relatie gevonden met de gesignaleerde ontwikkeling, waarbij voor boven verwachting presterende leerlingen vaker geen aangepaste aanpak werd opgesteld en voor leerlingen die onder verwachting presteren dit vaker wel wordt gedaan.

Relatie tussen interpreteren van ontwikkeling, doelen stellen en afgestemde aanpak opstellen - Als leraren een inhoudsanalyse uitvoeren (d.w.z. de ontwikkeling interpreteren) waarbij twee of meer bronnen zijn gebruikt, dan:

- stellen ze vaker doelen gericht op de sterke/zwakke onderdelen van de leerling én voor het niveau van de leerling voor begrijpend lezen
- intensiveren ze vaker het onderwijs met een aangepaste aanpak voor zowel rekenen als begrijpend lezen

Als leraren doelen stellen gericht op de sterke/zwakke onderdelen van de leerling én voor het niveau van de leerling, dan intensiveren ze vaker het onderwijs met een aangepaste aanpak. Dit geldt voor zowel rekenen als begrijpend lezen.

4.6 Hangen contextkenmerken en voorwaarden samen met de manier waarop schoolleiding (leerjaarnniveau) en leraren (leerlingniveau) de ontwikkeling analyseren het onderwijs daarop afstemmen?

Relatie schoolafspraken en uitvoering analyse en afstemming schoolleiding - De schoolafspraken hadden los allemaal een significante positieve samenhang met de

uitvoering van de interpretatie van de LVS resultaten en het stellen van doelen door de schoolleiding. Bij het gezamenlijk bekijken van de schoolafspraken bleek dat enkel het in hoge mate aanwezig zijn van de schoolafpraak over de planning van analyse en afstemming significant samenhang met het interpreteren en integreren van de LVS resultaten van het leerjaar en het stellen van doelen door de schoolleiding.

Relatie schoolafspraken en uitvoering analyse en afstemming leraren - De schoolafspraken hadden los allemaal een significante positieve samenhang met de uitvoering van de interpretatie van de LVS resultaten en het stellen van doelen door de leraren voor de besproken leerlingen. In tegenstelling tot bij de schoolleiding, hangt het in hoge mate aanwezig zijn van de schoolafpraak over de werkwijze bij de leraren wel significant samen met het interpreteren en integreren van de LVS resultaten van het leerjaar en het stellen van doelen. Voor de kans op het stellen van doelen door de leraren levert ook het in hoge mate aanwezig zijn van schoolafspraken over planning een significante bijdrage.

Niveau of ontwikkeling bepalend voor aanpak onderwijs - Wanneer de vakken (en daarmee ook de leerjaren) samen bekeken worden, is te zien dat er geen samenhang is tussen het niveau van de leerling en de (aangepaste) aanpak van de leraar, maar dat er wel een samenhang is tussen de ontwikkeling van de leerling en de (aangepaste) aanpak van de leraar. Er is geen samenhang gevonden wanneer de relatie voor de vakken (en daarmee de leerjaren) apart bekeken werd.

5 Literatuur

- Carpenter, P. A., & Shah, P. (1998). A model of the perceptual and conceptual processes in graph comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 4(2), 75–100.
- Hollenberg, J. (2013). Analyseren om te combineren: Toetsgegevens optimaal benutten. *Volgens Bartjens*, 33(2), 34-37.
- Hoogland, I., Schildkamp, K., Van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., Veldkamp, B., & Dijkstra, A.M. (2016). Prerequisites for data-based decision making in the classroom: Research evidence and practical illustrations. *Teaching and Teacher Education*, 60, 377-386.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26, 482-496.
- Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H., & Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 242-258.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257-273. doi: 10.1080/00131881.2019.1625716
- Schildkamp, K., Van der Kleij, F.M., Heitink, M.C., Kippers, W.B., Veldkamp, B.P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602.
- Thorn, C. (2002). Data use in the classroom: The challenges of implementing data-based decision-making at the school level.
- Van den Bosch, R.M., Espin, C.A., Chung, S., & Saab, N. (2017). Data-based decision-making: teachers' comprehension of curriculum-based measurement progress-monitoring graphs. *Learning Disabilities Research and Practice*, 32(1), 46-60.
- Van der Scheer, E. A, & Visscher, A.J. (2018). Effects of a data-based decision-making intervention for teachers on students' mathematical achievement. *Journal of Teacher Education*, 69(3), 307-320.
- Visscher, A. J., Peters, M., & Staman, L. (2010). Het FOCUS-project: OpbrengstGericht Werken op basis van prestatie-feedback. *Panama-post*, 29(4), 55-60.
- Wagner, D.L., Hammerschmidt-Snidarich, S.M., Espin, C.A., Seifert, K., & McMaster K.L. (2017). Pre-service teachers' interpretation of CBM progress monitoring data. *Learning Disabilities Research and Practice*, 32(1), 22-31.

6 Bijlage 1 – Scoringsformulier inspecteurs

SCORING GESPREK SCHOOLEIDING

ORGANISATIE EN BELANG

1. De school heeft afspraken in de tijd voor het analyseren van de ontwikkeling van leerlingen en het planmatig afstemmen van het onderwijs. (*zorg/ondersteuningskalender*)

Niet of nauwelijks

In zekere mate

In hoge mate

Weet niet

2. De school heeft afspraken over de werkwijze voor de analyse van de ontwikkeling.

Niet of nauwelijks

In zekere mate

In hoge mate

Weet niet

3. Er zijn afspraken over de werkwijze voor planmatig afstemmen van het onderwijs.

Niet of nauwelijks

In zekere mate

In hoge mate

Weet niet

4. De school werkt aan de hand van (ambitieuze) doelen voor groepen/leerjaren en een streefniveau aan het eind van de basisschool (opbrengstgericht werken voor basisvakken).

Niet of nauwelijks

In zekere mate

In hoge mate

Weet niet

GEGEVENS LEERJAAR 6 (REKENEN) EN 7 (BEGRIJPEND LEZEN)

5. Aantal leerlingen in leerjaar 6 (*indien van toepassing leerjaar 5*):
_ ... leerlingen

6. Aantal leerlingen in leerjaar 7 (*indien van toepassing leerjaar 5*):

... leerlingen

7. Afname LVS-toets rekenen E5 (mm-jjjj).

Datum:

De toets rekenen E5 is niet afgenomen.

8. Afname LVS-toets rekenen M6 (mm-jjjj).

Datum:

De toets rekenen M6 is niet afgenomen.

9. Afname LVS-toets begrijpend lezen E6 (mm-jjjj).

Datum:

De toets begrijpend lezen E6 is niet afgenomen.

10. Afname LVS-toets begrijpend lezen M7 (mm-jjjj).

Datum:

De toets begrijpend lezen M7 is niet afgenomen.

11. Verschil in gemiddelde vaardigheid tussen de laatste en voorlaatste LVS-toets rekenen van het hele leerjaar (M6 - E5). Voorbeeld: vul in als [**6**] bij een toename of [-**6**] bij een afname (zonder vierkante haken).

Verschilscore:

Niet te bepalen (minimaal 1 afnamemoment mist).

12. Verschil in gemiddelde vaardigheid tussen de laatste en voorlaatste LVS-toets begrijpend lezen van het hele leerjaar (M7 - E6). Voorbeeld: vul in als [**6**] bij een toename of [-**6**] bij een afname (zonder vierkante haken).

Verschilscore:

Niet te bepalen (minimaal 1 afnamemoment mist).

ANALYSE EN AFSTEMMING VOOR LEERJAAR 6 REKENEN

(nb. alleen van toepassing bij minstens 10 leerlingen in het leerjaar; zo nee, ga verder naar Analyse en afstemming voor leerjaar 7 begrijpend lezen)

Waarnemen en signaleren

13. De schoolleiding/IB stelt vast dat leerjaar 6 zich in de eerste helft van het schooljaar voor rekenen als volgt heeft ontwikkeld:

Niet van toepassing (*minder dan 10 leerlingen in het leerjaar, ga verder naar 20*)

Onder verwachting

Naar verwachting

Boven verwachting

Weet niet

14. De schoolleiding/IB hanteert als belangrijkste norm:

- Geen norm op basis van de LVS-toets.
- Een vaste schoolnorm voor de meest recente LVS-toets (bv. het landelijk gemiddelde).
- De (landelijk) gemiddelde groei in leerprestaties van de voorlaatste toets naar de meest recente toets.
- Een voor dit leerjaar vastgestelde schoolnorm voor de LVS-toets passend bij de Ausgangssituatie.
- Anders, namelijk

Interpreteren en integreren

15. De schoolleiding/IB heeft een onderbouwde analyse uitgevoerd voor rekenen na het eerste half jaar in leerjaar 6.

- De schoolleiding/IB heeft dit niet geanalyseerd.
- De schoolleiding/IB baseert zich op eigen indrukken of die van leraren.
- De schoolleiding/IB voert de inhoudsanalyse van de M6 toets uit voor het leerjaar of baseert zich op de analyse van de LVS-toets door leraren.
- Anders, namelijk

Verklaren

16. De schoolleiding/IB heeft als belangrijkste verklaring voor de ontwikkeling van het leerjaar.

- De schoolleiding/IB heeft geen verklaring. (*ga verder naar 18*)
- De schoolleiding/IB heeft als verklaring de invloed van COVID en afstandsonderwijs op de leerlingen.
- De schoolleiding/IB heeft kenmerken van (een deel van) de leerlingen (*bv. schoolweging, aandeel leerlingen met extra ondersteuning, uitschieters*) als verklaring.
- De schoolleiding/IB heeft een verklaring vanuit het aangeboden onderwijs in rekenen (methode, handelen van de leraar) aan dit leerjaar (niet afstandsonderwijs).
- Anders, namelijk

17. De schoolleiding/IB heeft een onderbouwing voor de verklaring.

- De schoolleiding/IB heeft niet of nauwelijks onderbouwing voor de verklaring.
- De schoolleiding/IB heeft een verklaring gebaseerd op (eigen) indrukken of die van leraren.
- De schoolleiding/IB heeft onderzoek uitgevoerd dat deze verklaring ondersteunt.
- De schoolleiding/IB heeft vergelijkend onderzoek uitgevoerd om tot de belangrijkste verklaring te komen.

Anders, namelijk

Doelen stellen

18. De schoolleiding/IB stelt een doel voor de mate van ontwikkeling van het leerjaar in de tweede helft van het schooljaar (*niveau op LVS-toets*).

Nee, geen doelen LVS vooraf.

Ja, een 'standaard'-doel voor de gemiddelde vaardigheid los van de gerealiseerde ontwikkeling in het eerste half jaar van leerjaar 6 (*bijv. het landelijk gemiddelde of niveau II*).

Ja, een doel gebaseerd op de analyse van de gerealiseerde ontwikkeling in het eerste half jaar (*inhalen, als de ontwikkeling onder verwachting bleef, voorsprong behouden/uitbouwen als de ontwikkeling boven verwachting was*)

Anders, namelijk

Aanpak bepalen

19. De schoolleiding/IB stelt met de leraren een afgestemde aanpak op voor het leerjaar 6 bij rekenen.

Nee of in geringe mate, het leerjaar 6 krijgt (*ook bij zwakke of sterke ontwikkeling*) in de tweede helft van het schooljaar in principe het reguliere programma voor rekenen aangeboden.

Ja, de schoolleiding bewaakt dat het programma voor leerjaar 6 afgestemd wordt op de analyse van de groepsontwikkeling (*accenten in doelen vanuit de leerlijn, intensiveren of extra uitdaging*).

Ja, de schoolleiding bepaalt aanvullende maatregelen voor afstemming van het programma voor leerjaar 6 (*extra onderwijstijd, uitbreiding inzet onderwijsassistenten e.d.*).

Anders, namelijk

ANALYSE EN AFSTEMMING VOOR LEERJAAR 7 BEGRIJPEND LEZEN

(nb. alleen van toepassing bij minstens dan 10 leerlingen in het leerjaar; zo nee, ga verder naar gesprek leraar 1)

Waarnemen en signaleren

20. De schoolleiding/IB stelt vast dat leerjaar 7 zich in de eerste helft van het schooljaar voor begrijpend lezen als volgt heeft ontwikkeld:

Niet van toepassing (*minder dan 10 leerlingen in het leerjaar*)

Onder verwachting

Naar verwachting

Boven verwachting

Weet niet (*ga verder naar 22*)

21. De schoolleiding/IB hanteert als belangrijkste norm:

- Geen norm op basis van de LVS-toets.
- Een vaste schoolnorm voor de meest recente LVS-toets (bv. het landelijk gemiddelde).
- De (landelijk) gemiddelde groei in leerprestatie van de voorlaatste toets naar de meest recente toets.
- Een vooraf voor deze groep vastgestelde schoolnorm voor de LVS-toets passend bij de Ausgangssituatie van de groep.
- Anders, namelijk

Interpreteren en integreren

22. De schoolleiding/IB heeft een onderbouwde analyse uitgevoerd voor begrijpend lezen na het eerste halfjaar in leerjaar 7.

- De schoolleiding/IB heeft dit niet geanalyseerd.
- De schoolleiding/IB baseert zich op eigen indrukken of indrukken van leraren van leerjaar 7.
- De schoolleiding/IB heeft een inhoudsanalyse van de M6 toets uitgevoerd voor het leerjaar of baseert zich op de analyse van de LVS-toets door leraren.
- De schoolleiding/IB heeft een vergelijkende analyse van de ontwikkeling op verwante domeinen zoals technisch lezen, woordenschat en wereldoriëntatie uitgevoerd.
- Anders, namelijk

Verklaren

23. De schoolleiding/IB heeft als belangrijkste verklaring voor de ontwikkeling van het leerjaar.

- De schoolleiding/IB heeft geen verklaring. (*ga verder naar 25*)
- De schoolleiding/IB heeft als verklaring de invloed van COVID en afstandsonderwijs op de leerlingen.
- De schoolleiding/IB heeft kenmerken van (een deel van) de leerlingen (*bv. schoolweging, aandeel leerlingen met extra ondersteuning, uitschieters*) als verklaring.
- De schoolleiding/IB heeft een verklaring vanuit het aangeboden onderwijs in begrijpend lezen (*methode, handelen van de leraar*) aan dit leerjaar (niet afstandsonderwijs).
- De schoolleiding/IB heeft een verklaring vanuit het aangeboden onderwijs in verwante domeinen zoals technisch lezen, woordenschat en wereldoriëntatie.
- Anders, namelijk

24. De schoolleiding/IB heeft een onderbouwing voor de verklaring.

- De schoolleiding/IB heeft niet of nauwelijks onderbouwing voor de verklaring.

- De schoolleiding/IB heeft een verklaring gebaseerd op (eigen) indrukken of die van leraren.
- De schoolleiding/IB heeft onderzoek uitgevoerd dat deze verklaring ondersteunt.
- De schoolleiding/IB heeft vergelijkend onderzoek uitgevoerd om tot de belangrijkste verklaring te komen.
- Anders, namelijk

Doelen stellen

25. De schoolleiding/IB stelt een doel voor de mate van ontwikkeling van het leerjaar in de tweede helft van het schooljaar (*niveau op LVS-toets*).

- Nee, geen doelen LVS vooraf.
- Ja, een 'standaard'-doel voor de gemiddelde vaardigheid los van de gerealiseerde ontwikkeling in het eerste half jaar van leerjaar 7 (*bijv. het landelijk gemiddelde of niveau II*).
- Ja, een doel gebaseerd op de analyse van de gerealiseerde ontwikkeling in het eerste half jaar (*inhalen, als de ontwikkeling onder verwachting bleef, voorsprong behouden/uitbouwen als de ontwikkeling boven verwachting was*).
- Anders, namelijk

Aanpak bepalen

26. De schoolleiding/IB stelt met de leraren een afgestemde aanpak bij begrijpend lezen op voor het leerjaar.

- Nee of in geringe mate, het leerjaar 7 krijgt (*ook bij zwakke of sterke ontwikkeling*) in de tweede helft van het schooljaar in principe het reguliere programma voor begrijpend lezen aangeboden.
- Ja, de schoolleiding bewaakt dat het programma voor leerjaar 7 afgestemd wordt op de analyse van de groepsonwikkeling (*accenten in doelen vanuit de leerlijn, intensiveren of extra uitdaging*).
- Ja, de schoolleiding bepaalt aanvullende maatregelen voor afstemming van het programma voor leerjaar 7 (*extra onderwijstijd, uitbreiding inzet onderwijsassistenten e.d.*).
- Anders, namelijk

SCORING GESPREK LERAAR GROEP 6 REKENEN

De inspecteur kiest vooraf een leerling die zich **boven verwachting** heeft ontwikkeld op basis van de voorbereiding (groepsoverzicht).

Heeft de leraar een (verdiepte) analyse gedaan op de vorderingen van deze specifieke leerling voor rekenen?

- **Ja** --> Vul de onderstaande vragen in voor deze leerling.

- **Nee** --> Kies een leerling die zich **onder verwachting** heeft ontwikkeld en vul onderstaande vragen daarvoor in.

GEGEVENS LEERLING 1

27. Wat was het niveau van de leerling op de voorlaatste LVS-toets voor rekenen?

- Onbekend
- Laag (20% zwakste leerlingen)
- Lager dan gemiddeld
- Gemiddeld (20% rond gemiddelde)
- Hoger dan gemiddeld
- Hoog (20% sterkste leerlingen)

28. Wat was het niveau van de leerling op de laatste LVS-toets voor rekenen?

- Onbekend
- Laag (20% zwakste leerlingen)
- Lager dan gemiddeld
- Gemiddeld (20% rond gemiddelde)
- Hoger dan gemiddeld
- Hoog (20% sterkste leerlingen)

29. Welke van de volgende kenmerken zijn volgens de leraar op de leerling van toepassing?

[meerdere antwoorden mogen gegeven worden]

- Geen bijzonderheden/(vermoeden van) problematiek.
- COVID gerelateerd (invloed van afstandsonderwijs en ondersteuning thuis).
- Problemen met motivatie, werkhouding, concentratie.
- Externaliserende gedragsproblematiek (bv. ADHD).
- Internaliserende gedragsproblematiek (bv. autisme).
- Specifieke leerproblematiek; bv. dyscalculie, dyslexie.
- Algemene leerproblematiek als gevolg van lage intelligentie.
- Meer- of hoogbegaafd.
- NT2-problematiek.
- Anders, namelijk

30. Geboden ondersteuning voor rekenen aan de leerling in de eerste helft van het schooljaar '20/'21.

- Regulier aanbod en instructie
- Basisondersteuning met extra instructie/oefening
- Basisondersteuning met extra uitdaging
- Extra ondersteuning, verdere intensivering/arrangement

ANALYSE EN AFSTEMMING LEERLING 1 GROEP 6

Waarnemen en signaleren

31. Leraar stelt voor de eerste helft van het schooljaar vast dat de leerling zich voor rekenen als volgt heeft ontwikkeld:

- Onder verwachting
- Naar verwachting
- Boven verwachting
- Weet niet (*ga verder naar 33*)

32. De leraar hanteert als belangrijkste norm:

- Geen norm op basis van de LVS-toets.
- Het niveau op de laatste LVS-toets (*vaardigheidsscore, niveauwaarde*).
- De (landelijk) gemiddeld verwachte groei in leerprestatie van de voorlaatste toets naar de meest recente toets (*zie bv. Citotabel*).
- Een voor deze leerling vooraf specifiek vastgestelde groei van de voorlaatste naar de meest recente toets.
- Anders, namelijk

Interpreteren en integreren

33. Heeft de leraar een onderbouwde (didactische) analyse uitgevoerd, specifiek voor deze leerling?

[meerdere antwoorden mogen gegeven worden]

- De leraar heeft hier geen analyse voor uitgevoerd. (*ga verder naar 35*)
- De leraar heeft een inhoudsanalyse van de M6 toets uitgevoerd.
- De leraar analyseert andere bronnen zoals methodetoetsen en huiswerkopdrachten.
- De leraar voert kindgesprekken of doet een pedagogisch-didactisch onderzoek.
- De leraar (of expert) voert diagnostisch onderzoek uit.
- Anders, namelijk

34. Kan de leraar op basis van de analyse de onderliggende aard van het rekenprobleem duiden?

- Niet van toepassing (*leerling presteert boven verwachting, geen rekenprobleem*)
- Nee
- Ja
- Anders, namelijk

Verklaren

35. De leraar geeft als belangrijkste verklaring voor de ontwikkeling van de leerling:

- De leraar zoekt geen verklaring(en). (*ga verder naar 37*)
- De leraar heeft als verklaring de invloed van COVID/afstandsonderwijs.
- De leraar heeft een verklaring op basis van kenmerken van de leerling (*niet COVID gerelateerd*).
- De leraar heeft een verklaring vanuit het aangeboden onderwijs (*methode, handelen van de leraar*).
- De leraar heeft een verklaring vanuit het eigen pedagogisch-didactisch handelen.
- Anders, namelijk

36. De leraar heeft een onderbouwing voor de verklaring.

- De leraar heeft niet of nauwelijks een onderbouwing voor de verklaring.
- De leraar heeft een verklaring gebaseerd op (eigen) indrukken.
- De leraar heeft een analyse/onderzoek uitgevoerd dat deze verklaring ondersteunt.
- De leraar heeft vergelijkende analyse/onderzoek uitgevoerd om tot de belangrijkste verklaring te komen
- Anders, namelijk

Doelen stellen

37. De leraar stelt een doel/doelen op voor de ontwikkeling van de leerling in de tweede helft van het schooljaar.

- Nee
- Ja, specifiek(e) doel(en) op basis van de leerlijn en/of de methode, maar niet in termen van de vaardigheid op de volgende LVS-toets.
- Ja, een doel voor het niveau van de LVS-toets, ongeacht de gerealiseerde ontwikkeling in het eerste half jaar van groep 6.
- Ja, een doel voor het niveau van de LVS-toets op basis van de gerealiseerde ontwikkeling in het eerste half jaar van groep 6 (*inhalen, als daar aanleiding voor is; voorsprong behouden/uitbouwen als de ontwikkeling boven verwachting is*).
- Ja, zowel een doel voor het niveau van de LVS-toets als specifieke doelen voor zwakke (*remediëring*) of sterke (*uitdaging*) onderdelen, aansluitend op de analyse en verklaring(en).

Anders, namelijk

Aanpak bepalen

38. De leraar stelt een aanpak op voor de leerling.

Nee of in geringe mate; de leerling krijgt ongeacht de ontwikkeling halverwege het schooljaar het reguliere programma voor rekenen aangeboden (*vergelijkbaar met aanpak eerste helft*).

Ja, in zekere mate; de leraar intensiveert het onderwijs met hulp of uitdaging, maar van bijstelling van de aanpak is weinig sprake (*meer van hetzelfde*).

Ja, in hoge mate; de leraar intensiveert het onderwijs met hulp of uitdaging en er is sprake van bijstelling van de aanpak op grond van de analyse.

Anders, namelijk

De inspecteur kiest vooraf een leerling die zich **onder verwachting** heeft ontwikkeld op basis van de voorbereiding (groepsoverzicht).

Vul de onderstaande vragen in voor deze leerling.

GEGEVENS LEERLING 2

39. Wat was het niveau van de leerling op de voorlaatste LVS-toets voor rekenen?

Onbekend

Laag (20% zwakste leerlingen)

Lager dan gemiddeld

Gemiddeld (20% rond gemiddelde)

Hoger dan gemiddeld

Hoog (20% sterkste leerlingen)

40. Wat was het niveau van de leerling op de laatste LVS-toets voor rekenen?

Onbekend

Laag (20% zwakste leerlingen)

Lager dan gemiddeld

Gemiddeld (20% rond gemiddelde)

Hoger dan gemiddeld

Hoog (20% sterkste leerlingen)

41. Welke van de volgende kenmerken zijn volgens de leraar op de leerling van toepassing?

[meerdere antwoorden mogen gegeven worden]

Geen bijzonderheden/(vermoeden van) problematiek.

- COVID gerelateerd (invloed van afstandsonderwijs en ondersteuning thuis).
- Problemen met motivatie, werkhouding, concentratie.
- Externaliserende gedragsproblematiek (bv. ADHD).
- Internaliserende gedragsproblematiek (bv. autisme).
- Specifieke leerproblematiek; bv. dyscalculie, dyslexie.
- Algemene leerproblematiek als gevolg van lage intelligentie.
- Meer- of hoogbegaafd.
- NT2-problematiek.
- Anders, namelijk

42. Geboden ondersteuning voor rekenen aan de leerling in de eerste helft van het schooljaar '20/'21.

- Regulier aanbod en instructie
- Basisondersteuning met extra instructie/oefening
- Basisondersteuning met extra uitdaging
- Extra ondersteuning, verdere intensivering/arrangement

ANALYSE EN AFSTEMMING LEERLING 2 GROEP 6

Waarnemen en signaleren

43. Leraar stelt voor de eerste helft van het schooljaar vast dat de leerling zich voor rekenen als volgt heeft ontwikkeld:

- Onder verwachting
- Naar verwachting
- Boven verwachting
- Weet niet (*ga verder naar 45*)

44. De leraar hanteert als belangrijkste norm:

- Geen norm op basis van de LVS-toets.
- Het niveau op de laatste LVS-toets (*vaardigheidsscore, niveauwaarde*).
- De (landelijk) gemiddeld verwachte groei in leerprestatie van de voorlaatste toets naar de meest recente toets (*zie bv. Citotabel*).
- Een voor deze leerling vooraf specifiek vastgestelde groei van de voorlaatste naar de meest recente toets.
- Anders, namelijk

Interpreteren en integreren

45. Heeft de leraar een onderbouwde (didactische) analyse uitgevoerd, specifiek voor deze leerling?

[meerdere antwoorden mogen gegeven worden]

- De leraar heeft hier geen analyse voor uitgevoerd. (*ga verder naar 47*)
- De leraar heeft een inhoudsanalyse van de M6 toets uitgevoerd.
- De leraar analyseert andere bronnen zoals methodetoetsen en huiswerkopdrachten.
- De leraar voert kindgesprekken of doet een pedagogisch-didactisch onderzoek.
- De leraar (of expert) voert diagnostisch onderzoek uit.
- Anders, namelijk

46. Kan de leraar op basis van de analyse de onderliggende aard van het rekenprobleem duiden?

- Niet van toepassing (*leerling presteert boven verwachting, geen rekenprobleem*)
- Nee
- Ja
- Anders, namelijk

Verklaren

47. De leraar geeft als belangrijkste verklaring voor de ontwikkeling van de leerling:

- De leraar zoekt geen verklaring(en).
- De leraar heeft als verklaring de invloed van COVID/afstandsonderwijs.
- De leraar heeft een verklaring op basis van kenmerken van de leerling (*niet COVID gerelateerd*).
- De leraar heeft een verklaring vanuit het aangeboden onderwijs (*methode, handelen van de leraar*).
- De leraar heeft een verklaring vanuit het eigen pedagogisch-didactisch handelen.
- Anders, namelijk

48. De leraar heeft een onderbouwing voor de verklaring.

- De leraar heeft niet of nauwelijks een onderbouwing voor de verklaring.
- De leraar heeft een verklaring gebaseerd op (eigen) indrukken.
- De leraar heeft een analyse/onderzoek uitgevoerd dat deze verklaring ondersteunt.
- De leraar heeft vergelijkende analyse/onderzoek uitgevoerd om tot de belangrijkste verklaring te komen
- Anders, namelijk

Doelen stellen

49. De leraar stelt een doel/doelen op voor de ontwikkeling van de leerling in de tweede helft van het schooljaar.

Nee

Ja, specifiek(e) doel(en) op basis van de leerlijn en/of de methode, maar niet in termen van de vaardigheid op de volgende LVS-toets.

Ja, een doel voor het niveau van de LVS-toets, ongeacht de gerealiseerde ontwikkeling in het eerste half jaar van groep 6.

Ja, een doel voor het niveau van de LVS-toets op basis van de gerealiseerde ontwikkeling in het eerste half jaar van groep 6 (*inhalen, als daar aanleiding voor is; voorsprong behouden/uitbouwen als de ontwikkeling boven verwachting is*).

Ja, zowel een doel voor het niveau van de LVS-toets als specifieke doelen voor zwakke (*remediëring*) of sterke (*uitdaging*) onderdelen, aansluitend op de analyse en verklaring(en).

Anders, namelijk

Aanpak bepalen

50. De leraar stelt een aanpak op voor de leerling.

Nee of in geringe mate; de leerling krijgt ongeacht de ontwikkeling halverwege het schooljaar het reguliere programma voor rekenen aangeboden (*vergelijkbaar met aanpak eerste helft*).

Ja, in zekere mate; de leraar intensiveert het onderwijs met hulp of uitdaging, maar van bijstelling van de aanpak is weinig sprake (*meer van hetzelfde*).

Ja, in hoge mate; de leraar intensiveert het onderwijs met hulp of uitdaging en er is sprake van bijstelling van de aanpak op grond van de analyse.

Anders, namelijk

AFSLUITING GESPREK LERAAR 6 REKENEN

51. Leerjaar:

Groep 5

Groep 6

Groep 7

Helemaal
oneens

Oneens

Eens

Helemaal
eens

Niet te
beoordelen

52. Leraar ervaart voldoende tijd voor het uitvoeren van de periodieke analyse en het plannen van de aanpak voor langere termijn.

53. Leraar ervaart voldoende ondersteuning

bij het uitvoeren van de
periodieke analyse en het
plannen van de aanpak
voor langere termijn.

54. In welke stappen van analyse en planmatige aanpak vindt de leraar zichzelf **sterk**?
[meerdere antwoorden mogen gegeven worden]



Geen enkel onderdeel.



Het vaststellen van de ontwikkeling van groepen en leerlingen aan de hand van
vooraf gestelde doelen en normen voor de ontwikkeling.



Het uitvoeren van een inhouds-/ categorieënanalyse en het gebruiken van andere
bronnen (zoals andere LVS toetsen, methode gebonden toetsen, observaties in de
lessen) om het verkregen beeld over de ontwikkeling van groepen en leerlingen
voor een vak te kunnen duiden.



Het zoeken naar mogelijke oorzaken/verklaringen voor de ontwikkeling van groepen
en leerlingen.



Het opstellen van doelen over de verwachte ontwikkeling voor de komende
periode.



Het bepalen van de gewenste vervolgactie(s)/ maatregel(en) waardoor gestelde
doelen behaald kunnen worden.

55. In welke stappen van analyse en planmatige aanpak vindt de leraar zichzelf **minder sterk**?
[meerdere antwoorden mogen gegeven worden]



Geen enkel onderdeel.



Het vaststellen van de ontwikkeling van groepen en leerlingen aan de hand van
vooraf gestelde doelen en normen voor de ontwikkeling.



Het uitvoeren van een inhouds-/ categorieënanalyse en het gebruiken van andere
bronnen (zoals andere LVS toetsen, methode gebonden toetsen, observaties in de
lessen) om het verkregen beeld over de ontwikkeling van groepen en leerlingen
voor een vak te kunnen duiden.



Het zoeken naar mogelijke oorzaken/verklaringen voor de ontwikkeling van groepen
en leerlingen.



Het opstellen van doelen over de verwachte ontwikkeling voor de komende
periode.



Het bepalen van de gewenste vervolgactie(s)/ maatregel(en) waardoor gestelde
doelen behaald kunnen worden.

SCORING GESPREK LERAAR GROEP 7 BEGRIJPEND LEZEN

De inspecteur kiest vooraf een leerling die zich **boven verwachting** heeft ontwikkeld op
basis van de voorbereiding (groepsoverzicht).

Heeft de leraar een (verdiepte) analyse gedaan op de vorderingen van deze specifieke
leerling voor begrijpend lezen?

- **Ja** --> Vul de onderstaande vragen in voor deze leerling.

- **Nee** --> Kies een leerling die zich **onder verwachting** heeft ontwikkeld en vul onderstaande vragen daarvoor in.

GEGEVENS LEERLING 1

56. Wat was het niveau van de leerling op de voorlaatste LVS-toets voor begrijpend lezen?

- Onbekend
- Laag (20% zwakste leerlingen)
- Lager dan gemiddeld
- Gemiddeld (20% rond gemiddelde)
- Hoger dan gemiddeld
- Hoog (20% sterkste leerlingen)

57. Wat was het niveau van de leerling op de laatste LVS-toets voor begrijpend lezen?

- Onbekend
- Laag (20% zwakste leerlingen)
- Lager dan gemiddeld
- Gemiddeld (20% rond gemiddelde)
- Hoger dan gemiddeld
- Hoog (20% sterkste leerlingen)

58. Welke van de volgende kenmerken zijn volgens de leraar op de leerling van toepassing?

[meerdere antwoorden mogen gegeven worden]

- Geen bijzonderheden/(vermoeden van) problematiek.
- COVID gerelateerd (invloed van afstandsonderwijs en ondersteuning thuis).
- Problemen met motivatie, werkhouding, concentratie.
- Externaliserende gedragsproblematiek (bv. ADHD).
- Internaliserende gedragsproblematiek (bv. autisme).
- Specifieke leerproblematiek; bv. dyscalculie, dyslexie.
- Algemene leerproblematiek als gevolg van lage intelligentie.
- Meer- of hoogbegaafd.
- NT2-problematiek.
- Anders, namelijk

59. Geboden ondersteuning voor begrijpend lezen aan de leerling in de eerste helft van het schooljaar '20/'21.

- Regulier aanbod en instructie
- Basisondersteuning met extra instructie/oefening
- Basisondersteuning met extra uitdaging
- Extra ondersteuning, verdere intensivering/arrangement

ANALYSE EN AFSTEMMING LEERLING 1 GROEP 7

Waarnemen en signaleren

60. Leraar stelt voor de eerste helft van het schooljaar vast dat de leerling zich voor begrijpend lezen als volgt heeft ontwikkeld:

- Onder verwachting
- Naar verwachting
- Boven verwachting
- Weet niet (*ga verder naar 62*)

61. De leraar hanteert als belangrijkste norm:

- Geen norm op basis van de LVS-toets.
- Het niveau op de laatste LVS-toets.
- De (landelijk) gemiddeld verwachte groei in leerprestatie van de voorlaatste toets naar de meest recente toets (*zie bv. Citotabel*).
- Een voor deze leerling vooraf specifiek vastgestelde groei van de voorlaatste naar de meest recente toets.
- Anders, namelijk

Interpreteren en integreren

62. Heeft de leraar een onderbouwde (didactische) analyse uitgevoerd, specifiek voor deze leerling?

[meerdere antwoorden mogen gegeven worden]

- De leraar heeft hier geen analyse voor uitgevoerd. (*ga verder naar 65*)
- De leraar heeft een inhoudsanalyse van de M7 toets uitgevoerd.
- De leraar analyseert andere bronnen zoals methodetoetsen en leerlingenwerk.
- De leraar voert kindgesprekken of doet pedagogisch-didactisch onderzoek.
- De leraar (of expert) voert diagnostisch onderzoek uit.
- Anders, namelijk

63. De leraar heeft het resultaat op de LVS-toets vergeleken met andere bronnen voor begrijpend lezen, zoals woordenschat, technisch lezen en kennis van de wereld in groep 7.

Ja

Nee

Weet niet

64. Kan de leraar op basis van de analyse de onderliggende aard van het probleem bij begrijpend lezen duiden?

Niet van toepassing (*leerling presteert boven verwachting, geen probleem bij begrijpend lezen*).

Nee

Ja

Anders, namelijk

Verklaren

65. De leraar geeft als belangrijkste verklaring voor de ontwikkeling van de leerling.

De leraar heeft geen verklaring(en). (*ga verder 67*)

De leraar heeft als verklaring de invloed van COVID/afstandsonderwijs.

De leraar heeft een verklaring op basis van kenmerken van de leerling (*niet COVID gerelateerd*).

De leraar heeft een verklaring vanuit het aangeboden onderwijs (*methode, handelen van de leraar*).

De leraar heeft een verklaring vanuit het eigen pedagogisch-didactisch handelen.

Anders, namelijk

66. De leraar heeft een onderbouwing voor de verklaring.

De leraar heeft niet of nauwelijks onderbouwing voor de verklaring.

De leraar heeft een verklaring gebaseerd op (eigen) indrukken.

De leraar heeft een analyse/onderzoek uitgevoerd dat deze verklaring ondersteunt.

De leraar heeft vergelijkende analyse/onderzoek uitgevoerd om tot de belangrijkste verklaring te komen.

Anders, namelijk

Doelen stellen

67. De leraar stelt een doel voor de ontwikkeling van de leerling in de tweede helft van het schooljaar.

Nee

Ja, specifiek(e) doel(en) op basis van de leerlijn en/of de methode voor begrijpend lezen, maar niet in termen van de vaardigheid op de volgende LVS-toets.

- Ja, een doel voor het niveau van de LVS-toets ongeacht de gerealiseerde ontwikkeling in het eerste half jaar van groep 7.
- Ja, een doel voor het niveau van de LVS-toets op basis van de gerealiseerde ontwikkeling in het eerste half jaar van groep 7 (*inhalen, als daar aanleiding voor is; voorsprong behouden/uitbouwen als de ontwikkeling boven verwachting is*).
- Ja, zowel een doel voor het niveau van de LVS-toets als specifieke doelen voor zwakke (*remediëring*) of sterke (*uitdaging*) onderdelen, aansluitend op de analyse en verklaring(en).
- Anders, namelijk

Aanpak bepalen

68. De leraar stelt een aanpak op voor de leerling.

- Nee of in geringe mate; de leerling krijgt ongeacht de ontwikkeling halverwege het schooljaar het reguliere programma voor begrijpend lezen en verwante (taal/lees-) onderdelen aangeboden (*vergelijkbaar met aanpak eerste helft*).
- Ja, in zekere mate; de leraar intensiveert het onderwijs met hulp of uitdaging, maar van bijstelling van de aanpak is weinig sprake (*meer van hetzelfde*).
- Ja, in hoge mate; de leraar intensiveert het onderwijs met hulp of uitdaging en er is sprake van bijstelling van de aanpak op grond van de analyse.
- Anders, namelijk

De inspecteur kiest vooraf een leerling die zich **onder verwachting** heeft ontwikkeld op basis van de voorbereiding (groepsoverzicht).

Vul de onderstaande vragen in voor deze leerling.

GEGEVENS LEERLING 2

69. Wat was het niveau van de leerling op de voorlaatste LVS-toets voor begrijpend lezen?

- Onbekend
- Laag (20% zwakste leerlingen)
- Lager dan gemiddeld
- Gemiddeld (20% rond gemiddelde)
- Hoger dan gemiddeld
- Hoog (20% sterkste leerlingen)

70. Wat was het niveau van de leerling op de laatste LVS-toets voor begrijpend lezen?

- Onbekend
- Laag (20% zwakste leerlingen)
- Lager dan gemiddeld
- Gemiddeld (20% rond gemiddelde)

- Hoger dan gemiddeld
- Hoog (20% sterkste leerlingen)

71. Welke van de volgende kenmerken zijn volgens de leraar op de leerling van toepassing?

[meerdere antwoorden mogen gegeven worden]

- Geen bijzonderheden/(vermoeden van) problematiek.
- COVID gerelateerd (invloed van afstandsonderwijs en ondersteuning thuis).
- Problemen met motivatie, werkhouding, concentratie.
- Externaliserende gedragsproblematiek (bv. ADHD).
- Internaliserende gedragsproblematiek (bv. autisme).
- Specifieke leerproblematiek; bv. dyscalculie, dyslexie.
- Algemene leerproblematiek als gevolg van lage intelligentie.
- Meer- of hoogbegaafd.
- NT2-problematiek.
- Anders, namelijk

72. Geboden ondersteuning voor begrijpend lezen aan de leerling in de eerste helft van het schooljaar '20/'21.

- Regulier aanbod en instructie
- Basisondersteuning met extra instructie/oefening
- Basisondersteuning met extra uitdaging
- Extra ondersteuning, verdere intensivering/arrangement

ANALYSE EN AFSTEMMING LEERLING 2 GROEP 7

Waarnemen en signaleren

73. Leraar stelt voor de eerste helft van het schooljaar vast dat de leerling zich voor begrijpend lezen als volgt heeft ontwikkeld:

- Onder verwachting
- Naar verwachting
- Boven verwachting
- Weet niet (*ga verder naar 75*)

74. De leraar hanteert als belangrijkste norm:

- Geen norm op basis van de LVS-toets.

- Het niveau op de laatste LVS-toets.
- De (landelijk) gemiddeld verwachte groei in leerprestatie van de voorlaatste toets naar de meest recente toets (*zie bv. Citotabel*).
- Een voor deze leerling vooraf specifiek vastgestelde groei van de voorlaatste naar de meest recente toets.
- Anders, namelijk

Interpreteren en integreren

75. Heeft de leraar een onderbouwde (didactische) analyse uitgevoerd, specifiek voor deze leerling?

[meerdere antwoorden mogen gegeven worden]

- De leraar heeft hier geen analyse voor uitgevoerd. (*ga verder naar 78*)
- De leraar heeft een inhoudsanalyse van de M6 toets uitgevoerd.
- De leraar analyseert andere bronnen zoals methodetoetsen en leerlingenwerk.
- De leraar voert kindgesprekken of doet pedagogisch-didactisch onderzoek.
- De leraar (of expert) voert diagnostisch onderzoek uit.
- Anders, namelijk

76. De leraar heeft het resultaat op de LVS-toets vergeleken met andere bronnen voor begrijpend lezen, zoals woordenschat, technisch lezen en kennis van de wereld in groep 7.

- Ja
- Nee
- Weet niet

77. Kan de leraar op basis van de analyse de onderliggende aard van het probleem bij begrijpend lezen duiden?

- Niet van toepassing (*leerling presteert boven verwachting, geen probleem bij begrijpend lezen*).
- Nee
- Ja
- Anders, namelijk

Verklaren

78. De leraar geeft als belangrijkste verklaring voor de ontwikkeling van de leerling.

- De leraar heeft geen verklaring(en). (*ga verder naar 80*)
- De leraar heeft als verklaring de invloed van COVID/afstandsonderwijs.

De leraar heeft een verklaring op basis van kenmerken van de leerling (*niet COVID gerelateerd*).

De leraar heeft een verklaring vanuit het aangeboden onderwijs (*methode, handelen van de leraar*).

De leraar heeft een verklaring vanuit het eigen pedagogisch-didactisch handelen.

Anders, namelijk

79. De leraar heeft een onderbouwing voor de verklaring.

De leraar heeft niet of nauwelijks onderbouwing voor de verklaring.

De leraar heeft een verklaring gebaseerd op (eigen) indrukken.

De leraar heeft een analyse/onderzoek uitgevoerd dat deze verklaring ondersteunt.

De leraar heeft vergelijkende analyse/onderzoek uitgevoerd om tot de belangrijkste verklaring te komen.

Anders, namelijk

Doelen stellen

80. De leraar stelt een doel voor de ontwikkeling van de leerling in de tweede helft van het schooljaar.

Nee

Ja, specifiek(e) doel(en) op basis van de leerlijn en/of de methode voor begrijpend lezen, maar niet in termen van de vaardigheid op de volgende LVS-toets.

Ja, een doel voor het niveau van de LVS-toets ongeacht de gerealiseerde ontwikkeling in het eerste half jaar van groep 7.

Ja, een doel voor het niveau van de LVS-toets op basis van de gerealiseerde ontwikkeling in het eerste half jaar van groep 7 (*inhalen, als daar aanleiding voor is; voorsprong behouden/uitbouwen als de ontwikkeling boven verwachting is*).

Ja, zowel een doel voor het niveau van de LVS-toets als specifieke doelen voor zwakke (*remediëring*) of sterke (*uitdaging*) onderdelen, aansluitend op de analyse en verklaring(en).

Anders, namelijk

Aanpak bepalen

81. De leraar stelt een aanpak op voor de leerling.

Nee of in geringe mate; de leerling krijgt ongeacht de ontwikkeling halverwege het schooljaar het reguliere programma voor begrijpend lezen en verwante (taal/lees-) onderdelen aangeboden (*vergelijkbaar met aanpak eerste helft*).

Ja, in zekere mate; de leraar intensiveert het onderwijs met hulp of uitdaging, maar van bijstelling van de aanpak is weinig sprake (*meer van hetzelfde*).

Ja, in hoge mate; de leraar intensiveert het onderwijs met hulp of uitdaging en er is sprake van bijstelling van de aanpak op grond van de analyse.

Anders, namelijk

AFLSUITING GESPREK LERAAR 7 BEGRIJPEND LEZEN

82. Leerjaar:

Groep 5

Groep 6

Groep 7

	Helemaal oneens	Oneens	Eens	Helemaal eens	Niet te beoordelen
83. Leraar ervaart voldoende tijd voor het uitvoeren van de periodieke analyse en het plannen van de aanpak voor langere termijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Leraar ervaart voldoende ondersteuning bij het uitvoeren van de periodieke analyse en het plannen van de aanpak voor langere termijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

85. In welke stappen van analyse en planmatige aanpak vindt de leraar zichzelf **sterk**?
[meerdere antwoorden mogen gegeven worden]

Geen enkel onderdeel.

Het vaststellen van de ontwikkeling van groepen en leerlingen aan de hand van vooraf gestelde doelen en normen voor de ontwikkeling.

Het uitvoeren van een inhouds-/ categorieënanalyse en het gebruiken van andere bronnen (zoals andere LVS toetsen, methode gebonden toetsen, observaties in de lessen) om het verkregen beeld over de ontwikkeling van groepen en leerlingen voor een vak te kunnen duiden.

Het zoeken naar mogelijke oorzaken/verklaringen voor de ontwikkeling van groepen en leerlingen.

Het opstellen van doelen over de verwachte ontwikkeling voor de komende periode.

Het bepalen van de gewenste vervolgactie(s)/ maatregel(en) waardoor gestelde doelen behaald kunnen worden.

86. In welke stappen van analyse en planmatige aanpak vindt de leraar zichzelf **minder sterk**?


[meerdere antwoorden mogen gegeven worden]


Geen enkel onderdeel.


Het vaststellen van de ontwikkeling van groepen en leerlingen aan de hand van vooraf gestelde doelen en normen voor de ontwikkeling.

Het uitvoeren van een inhouds-/ categorieënanalyse en het gebruiken van andere bronnen (zoals andere LVS toetsen, methode gebonden toetsen, observaties in de

lessen) om het verkregen beeld over de ontwikkeling van groepen en leerlingen voor een vak te kunnen duiden.

 Het zoeken naar mogelijke oorzaken/verklaringen voor de ontwikkeling van groepen en leerlingen.

 Het opstellen van doelen over de verwachte ontwikkeling voor de komende periode.

 Het bepalen van de gewenste vervolgactie(s)/ maatregel(en) waardoor gestelde doelen behaald kunnen worden.

EINDE VAN DE VRAGENLIJST

88. Bedankt voor het afnemen van de vragenlijst!

Heeft u als inspecteur nog iets wat u kwijt wil? Dan kan dat hieronder.

7

Bijlage 2 – Controle representativiteit steekproef**Tabel 37: Vergelijking respons en populatie**

		respons	doelpopulatie
		A	B
		%	
schoolweging kwartielen	1	20,8	25,1
	2	28,7	25,1
	3	25,8	25,2
	4	24,7	24,5
	Totaal cases	178,0	6.414,0
schoolgrootte	100 of minder	21,3	18,8
	101-200	37,1	34,3
	201-300	24,2	25,9
	301-400	11,8	12,2
	401 of meer	5,6	8,8
	Totaal cases	178,0	6.414,0
denominatie	Openbaar	28,7	32,1
	Rooms-katholiek	30,9	30,0
	Protestants-christelijk	27,5	25,4
	Overig bijzonder	12,9	12,5
	Totaal cases	178,0	6.359,0
stedelijkheid	Zeer sterk stedelijk	13,5	17,7
	Sterk stedelijk	22,5	26,9
	Matig stedelijk	18,0	16,3
	Weinig stedelijk	33,1	27,1
	Niet stedelijk	12,9	12,0
	Totaal cases	178,0	6.359,0
regio	Midden	37,6	42,8
	Noord	17,4	14,1
	Oost	23,0	21,7
	Zuid	21,9	21,4
	Totaal cases	178,0	6.359,0
risicoscore categorie	risico categorie 0	17,9	16,1
	risico categorie 1	58,3	60,7
	risico categorie 2	23,2	18,8
	risico categorie 3	0,6	4,4 A
	Totaal cases	168,0	6.250,0