



Wat de invoering van een nieuwe methode al niet teweeg kan brengen! Een succesvol invoeringstraject

C. Borghouts
SAC, Utrecht

1 Inleiding

Voor het kiezen van een nieuwe reken-wiskundemethode nemen scholen meestal uitgebreid de tijd. Vaak wordt ik als rekenbegeleider gevraagd zo'n keuzeproces te begeleiden. Wanneer het keuzeproces is afgerond begint in mijn ogen pas het eigenlijke werk: de invoering. Juist in deze fase kun je als rekenbegeleider veel voor een schoolteam betekenen. Het is dan ook teleurstellend wanneer de directie zegt dat het team bij de invoering van de nieuwe methode geen of slechts een klein beetje begeleiding nodig denkt te hebben. 'Misschien later. Laat ons eerst maar even wat uitproberen', hoor ik dan.

Gelukkig loopt het ook regelmatig anders en vraagt men wel om begeleiding bij de invoering van een nieuwe methode. In deze bijdrage wil ik een dergelijk succesvol invoeringstraject beschrijven (een voorbeeld van *good practice*) op een school in Utrecht.

Dit schooljaar rond ik de invoering af. De leerkrachten zijn enthousiast over de methode, de kinderen vinden rekenen leuk, en ook de resultaten zijn veelbelovend. Soms heb je van die begeleidingstrajecten waarbij je echt het gevoel hebt dat er iets in positieve zin verandert!

2 Een nieuwe methode invoeren

De school in Utrecht, een zogenaamde zwarte school, heeft inmiddels al weer vier jaar geleden de keuze gemaakt voor de methode 'RekenRijk'. Het team heeft het keuzeproces vrijwel op eigen kracht gedaan door een rekgroepje samen te stellen. Op basis van een zelf opgestelde criterialijst kwamen er twee methoden bovendrijven die de school wilde uitproberen. Uiteindelijk is er voor 'RekenRijk' gekozen.

De directie besloot bij de invoering van deze nieuwe methode flink wat begeleidingsuren in te zetten. De methode waarmee men gewend was te werken (de oude methode 'Operator Rekenen') wijkt namelijk op veel punten af van 'RekenRijk'. Bovendien was het team niet erg thuis in de principes van het realistisch reken-wiskundeonderwijs en waren de resultaten op de Cito-toetsen rekenen-

wiskunde matig. Het team wilde het rekenonderwijs écht veranderen. Niet alleen andere boeken, maar ook echt anders werken.

Natuurlijk waren er wel twijfels:

- 'Die methoden zijn tegenwoordig allemaal zo talig, het lijkt wel begrijpend lezen. Dat is niet gunstig voor onze kinderen. Dat kunnen ze niet.'
- 'Wordt er nog wel voldoende geoefend?'
- 'Al die verschillende strategieën, dat gaat niet lukken bij onze kinderen.'
- 'Het verwoorden van de rekenstrategieën kunnen ze niet.'

Al met al best veel aarzelingen die je als rekenbegeleider vaker hoort. Ik gaf aan dat ik er vanuit mijn ervaringen op andere scholen het volste vertrouwen in had dat het zou gaan lukken. En bovendien, de kwaliteit van het rekenonderwijs zoals het op dat moment werd gegeven was echt onvoldoende. Dat vonden ze zelf ook. Ik stelde de leerkrachten ook gerust: ik zou ze ondersteunen. In en buiten de klas. Het team zag het toch wel als een uitdaging en we gingen gezamenlijk aan de slag.

We kozen ervoor de methode tot en met groep 5 in één keer in te voeren. Daarna zou er elk schooljaar een uitbreiding naar een volgend leerjaar plaatsvinden.

Dit is een keuze tussen twee kwaden. Onderwijskundig gezien is het toch het beste te starten in groep 3 en dan steeds één leerjaar verder in te voeren. Maar dan duurt het wel erg lang voordat groep 8 er ook mee aan de slag kan. Die leerkrachten wilden niet zo lang wachten.

Een invoering in één keer tot en met groep 8 zou in de bovenbouw wel erg veel problemen opleveren. De methode bouwt de leerlijnen zorgvuldig op. Wanneer je de basis mist geeft dat in de bovenbouw problemen.

3 Het eerste invoeringsjaar

Al voor de zomervakantie heb ik met het team de werkwijze van de methode en wat praktische tips doorgenomen, veelal zaken die in het didactisch handboek staan. Voor het team is het toch prettig deze ook een keer te hebben gehoord. Verder hebben we samen belangrijke leerlijnen en strategieën bekeken. Mijn advies was om bij de

invoering (zeker gezien het rekenniveau van de kinderen op dat moment) een half jaar terug te gaan in de methode: groep 5 startte met deel 4b, groep 4 met 3b en groep 3 kon gewoon met 3a starten.

De activiteiten van mijn begeleiding in het eerste invoeringsjaar waren het verzorgen van inhoudelijke bijeenkomsten, knelpuntbesprekingen en klassenbezoeken. Ik licht ze hieronder toe.

Inhoudelijke bijeenkomsten

Aan het begin van het jaar heb ik met de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 alle toetskernen op een rij gezet en doorgenomen. Wat komt er aan de orde in groep 3? Wat zijn de belangrijkste punten; zaken die de basis vormen voor groep 4? Waarmee hebben kinderen gemiddeld genomen moeite in groep 3? Wat vraagt extra aandacht?

Ook voor de groepen 4 en 5 zijn op deze manier alle toetskernen doorgenomen.

De leerkrachten vonden dat prettig, want nu hadden ze een goed overzicht van wat er in hun eigen leerjaar gebeurt, maar ook wat er een groep hoger of lager aan de orde komt.

Je kunt natuurlijk ook de inhoudelijke bijeenkomsten starten met het bespreken van leerlijnen, maar de leerkrachten kozen in dit geval voor een overzicht van de stof per leerjaar. Daarbij komen overigens ook de leerlijnen aan de orde. Het is maar net welke invalshoek je kiest.

Leerkrachten blijken veel behoefte te hebben aan inhoudelijke kennis. Zeker als je die kennis koppelt aan wat er bij hen in de klas gebeurt, of zou moeten gebeuren, dan hebben ze daar veel steun aan.

Knelpuntbesprekingen

Om de zes weken hadden we een knelpuntbespreking. Daarin brachten de leerkrachten zaken aan de orde waar ze in hun lessen tegenaan liepen. Er werden tips uitgewisseld en afspraken gemaakt.

Een van de belangrijkste knelpunten was het tempo dat de methode aanhoudt. Mijn advies om een rustiger tempo te hanteren bleek een verademing. Het was een opluchting voor de leerkrachten dat ze niet elke dag een les hoefden af te ronden. Omdat het een invoering betrof kwamen de leerkrachten (en de kinderen) in groep 4 en 5 veel zaken tegen die nieuw waren en extra aandacht verdienden. Het heeft (zoals later is gebleken) erg geholpen dat de leerkrachten de rust durfden te nemen om zo nodig wat langer dan drie weken over een blok te doen. Beter iets minder blokken af, maar dan wel goed! En het is niet zo erg als je niet alle blokken afkrijgt; wanneer je de methode RekenRijk doorwerkt tot en met deel 7b, dan komen alle kerndoelen in voldoende mate aan de orde. Van groot belang was ook dat mijn advies om een rustig tempo te hanteren gedragen werd door de directie.

Verder hebben we besproken dat niet alle leerlingen van elke les alle sommen hoeven te maken. Maar wat laat je dan weg? Ik heb met de leerkrachten een aantal lessen bij de kop gepakt en we hebben gekeken wat je weg zou kun-

nen laten. Leerkrachten durven vaak niets te schrappen uit de methode. Door dat gezamenlijk te doen werd het voor de leerkrachten minder eng. Ze kwamen erachter dat collega's ongeveer dezelfde keuzen maken.

Sommige leerkrachten hadden zo de smaak van het schrappen te pakken dat ze veel opgaven met de open rondjes weglieten. Maar wanneer je dat te veel doet krijgen de kinderen onvoldoende herhaling.

Tijdens het knelpuntenoverleg heb ik op verzoek van de leerkrachten belangrijke leerlijn(en) nog eens doorgenomen. Wanneer een leraar op dat moment in de klas met de leerlijn bezig is valt de informatie nog beter op zijn plek. Bij het bespreken ervan kwamen ook een paar praktische tips aan de orde:

- Als de leerkracht bij een zelfstandige werkles toch eerst iets aan een groepje wil uitleggen, kan hij of zij de rest van de kinderen alvast de opdrachten met de open rondjes laten maken. Dat is leerstof die tot het 'onderhoud' behoort en moeten de kinderen zelfstandig kunnen maken.
- In de derde week van een blok komt geen nieuwe leerstof aan de orde. Deze week is bedoeld voor hulp, herhaling en verrijking. Als een leerling uitvalt op een van de toetskernen volgt eerst een diagnostisch gesprek (uitgewerkt in de handleiding). Wanneer uit dat gesprek blijkt dat de leerling de toetskern inderdaad onvoldoende beheerst, dan staan er in de handleiding suggesties voor hulp. Soms echter hebben meerdere kinderen nog moeite met een toetskern. De leerkracht zou dan met die kinderen gezamenlijk de weerstof kunnen doorlopen (= stapsgewijze herhaling van de toetskern), aangevuld met enkele suggesties voor hulp. Dus niet eerst met alle kinderen een diagnostisch gesprekje voeren. Dat bespaart veel tijd.
- Omdat observeren zeer belangrijk is hebben we tips uitgewisseld hoe leerkrachten daar tijd voor kunnen vrijmaken. De observatiepunten uit de diagnostiek geven houvast.
- Het is zinvol voorafgaand aan een blok alvast de observatiepunten uit de diagnostiek en de suggesties voor hulp door te lezen. Die kan de leerkracht dan tijdens de lessen inzetten.

Klassenbezoeken

Bij elke leerkracht ben ik drie keer in de klas geweest. De klassenbezoeken werden nabesproken. Daar was na de les ruim tijd voor. Tijdens de nabespreking kwamen vragen aan de orde als: Is het lesdoel bereikt? Begrijpen de kinderen wat ze doen? Is er ruimte voor inbreng van de kinderen? Welke strategieën komen naar voren? Zijn dat gewenste strategieën?

Bij de klassenbezoeken neem ik ook altijd ruim de tijd om in de schriften van de kinderen te kijken. (Dat vinden ze trouwens reuze interessant!) Dit levert veel informatie op. Schrijven ze wel of geen hulpsommen in de schriften? Hoe schrijven ze oplossingen op? Hoe rekenen ze op de

getallenlijn? Soms kun je in de schriften zien waar het fout gaat!

In de nabespreking met de leerkracht komt meer dan alleen de geobserveerde les aan de orde. We kijken ook wat terug en vooruit. Waar zit je in het blok? Hoe loopt het? Ook dingen die mij opvallen in de schriften bespreken we. Algemene tips worden meegenomen naar de knelpuntbesprekingen. De leerkrachten geven aan veel te hebben aan de nabesprekingen.

4 Na het eerste invoeringsjaar

Het tweede en derde invoeringsjaar verliepen vergelijkbaar, maar minder intensief omdat alleen de ‘nieuwe’ leerkrachten begeleiding kregen. De invoering breidde zich telkens één leerjaar uit, dus er kwam steeds één leerkracht bij die op dezelfde manier begeleiding kreeg als in het voorgaande beschreven. We zitten nu in het laatste invoeringsjaar. De invoering is gevorderd tot en met groep 8.

In dit laatste invoeringsjaar worden nog wat puntjes op de i gezet. We besteden nog eens extra aandacht aan interactie; de leerkrachten geven aan dat er al veel meer dan voorheen uit de kinderen komt. Bij de klassenbezoeken van dit jaar vragen ze me vooral te letten op de volgende zaken: Stellen ze voldoende stimulerende vragen; vragen die de kinderen aan het denken zetten? En denken alle kinderen mee? De interactie moet ook weer niet te lang duren. Is er een goede balans?

Ook is er aandacht voor het inzetten van contexten; soms gebruiken de kinderen de strategieën nog als een trucje. Vanuit contexten komen tot een som (van plaatje naar rekentaal), maar ook het oproepen van een context bij het gebruik van een strategie (strategie koppelen aan een context) is niet iets wat kinderen kunnen of niet kunnen. Door dit vaak aan de orde te stellen worden kinderen er beter in. De leerkrachten hadden hier in het begin twijfels over, maar de afgelopen paar jaar zijn de kinderen hier wel erg in gegroeid.

Wat betreft de organisatie van de hulp geven de leerkrachten aan dat ze goed uit de voeten kunnen met de suggesties voor hulp in de methode. Dat betekent dat er geen extra materialen buiten de methode om worden gebruikt. Wel hebben sommige kinderen voor het onder de

knijp krijgen van een toetskern aan één week hulp niet voldoende. De leerkracht plant dan buiten de rekenlessen een aantal korte momenten waarin de hulp wordt voortgezet.

Om te voorkomen dat er grote achterstanden ontstaan maakt de leerkracht na elke zes blokken een overzicht van alle toetskernen, en stelt op basis van de bestaande toetsen zelf een toets samen, met als doel te kijken welke toetskernen nog aandacht behoeven. Dus na zes blokken even een terugblik en, indien nodig, een pas op de plaats. In de bovenbouw bekijken we de leerlijnen en de blokken, en bepalen we gezamenlijk wat de zwakke rekenaars wel en niet maken. In principe werken alle leerlingen uit een groep (op een enkele uitzondering na) in hetzelfde blok, maar binnen het blok wordt gekeken wat haalbaar is voor de zwakke rekenaars.

5 Terugblik

In een paar jaar tijd is het reken-wiskundeonderwijs op deze school enorm verbeterd. Het was voor de leerkrachten een hele omslag; niet makkelijk, maar ze vonden het wel een uitdaging. De leerkrachten zijn verbaasd over wat ‘hun’ kinderen allemaal kunnen! Kinderen zijn in staat om hun strategie te verwoorden als je ze dat maar heel vaak laat doen. Ook zijn de meeste kinderen in staat om een keuze te maken uit verschillende strategieën. En ze vinden dat leuk! Dat is niet vanzelf gegaan. De leerkrachten hebben hier veel tijd in gestoken. Veel lestijd is besteed aan het kiezen en verwoorden van strategieën. Wat is handig en wat is minder handig? Daardoor kregen leerkrachten echt geen twaalf blokken per jaar af. Maar dat werd door mij (en door de directie) niet als een probleem gezien. Dat gaf rust.

Ook de regelmatig terugkerende opgaven ‘van verhaal naar rekentaal’ en ‘van plaatje naar rekentaal’ blijven lastig voor de leerlingen. De leerkrachten geven echter aan dat ze zich ook hierin steeds meer bekwamen! Tijdens de lessen wordt hier veel tijd ingestoken en dat werpt op de lange duur zijn vruchten af.

De leerkrachten zijn enthousiast over de methode. Ze hebben voldoende steun en de structuur is duidelijk. En wat misschien wel het belangrijkste is: de kinderen vinden rekenen hartstikke leuk!