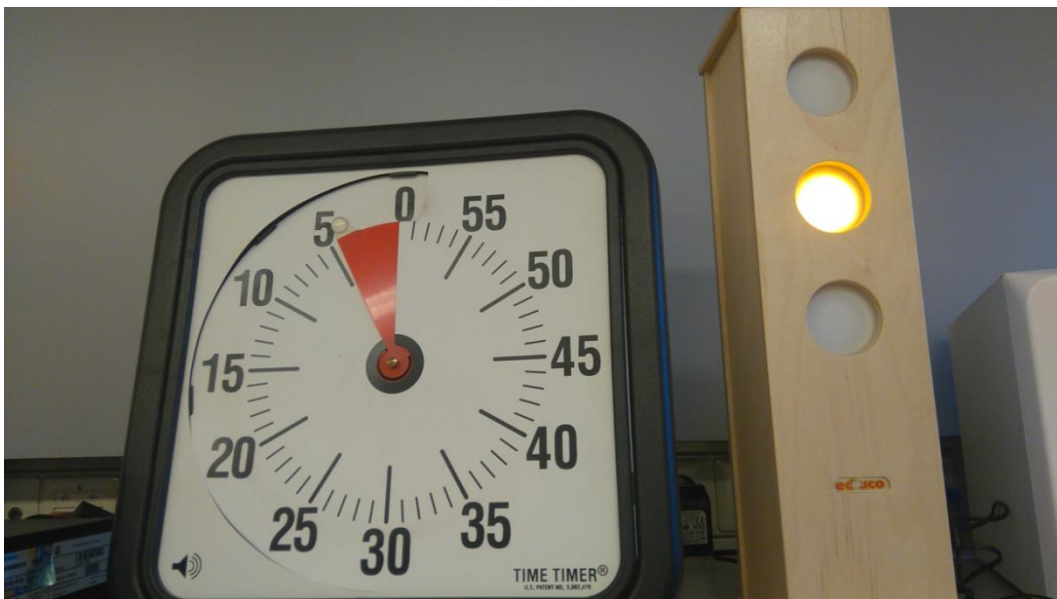


Onderzoek

Het gedrag van de leerkracht voorspelbaar maken voor de leerlingen.



Datum: 23-05-2016

Naam: Evi Mutsaers

Studentnummer: 276772

Begeleiders: Anouke Bakx

Opleiding: Fontys Hogeschool Kind & Educatie

Begeleid door: Anouke Bakx

Inhoud

Samenvatting.....	4
1. Probleemanalyse	5
1.2 Probleemstelling.....	6
2. Theoretisch kader	7
2.1 Structuur bieden.....	7
2.2.2 Elementen van een voorspelbare leeromgeving	8
2.2.2.1. Ruimte	8
2.2.2.2 Materiaal	9
2.2.2.3 Basisregels	9
2.2.2.4 Ritme	9
2.3 Kenmerken van de voorspelbaarheid van leerkrachtgedrag voor de leerlingen.....	9
2.3.1 Regels en routines	9
2.3.2 Consequent handelen	11
2.3.3 Instructie, hulpronde en slotronde	12
2.4 SWPBS (Schoolwide Positive Behavior Support)	12
3. Onderzoeksvragen.....	14
3.2 Deelvragen.....	14
4. Opzet van het onderzoek	15
4.1 Design en dataverzameling	15
4.3 Respondenten	15
4.4 Onderzoeksinstrumenten.....	16
4.4.1 Open enquête.....	16
4.4.2 Gesloten enquête	16
4.4.3 Semi-gestructureerde interviews	16
4.5.2 Gegevens vragenlijst.....	17
4.5.3 Gegevens interviews	17
5. Resultaten.....	18
5.1 Open leerling enquête.....	18
Figuur 2: belangrijkste regels per groep.....	19
5.2 Gesloten leerling enquête	19
Tabel 2: resultaten gesloten leerling enquête	19
5.3 Semi-gestructureerde interviews met leerlingen	20
5.3.2 Basisregels	20

5.4 Semi-gestructureerde interviews met leerkrachten	20
5.4.1 Algemeen.....	21
5.4.2 Basisregels	21
5.4.3 Ruimte	21
5.4.4 Materiaal	21
5.4.5 Ritme	21
6. Conclusie	23
7. Aanbeveling	25
8. Literatuurlijst:	26
Bijlage 1: leerkrachtspin 'regels'	27
Bijlage 2: tabel van de leerling enquête	28
Bijlage 3: Toestemmingsformulier HBO Kennisbank.....	30
.....	31

Samenvatting

In 2014-2015 is de onderwijsinspectie op bezoek geweest bij de Casusschool. Hieruit kwam naar voren dat er in iedere klas sprake bleek te zijn van verschillende ongeschreven regels en routines. Doordat de Casusschool groepsoverstijgend werkt en leerlingen op eenzelfde dag met meerdere leerkrachten en leeromgevingen te maken krijgen, is het van belang dat er in iedere klas dezelfde regels en routines gelden.

Mijn hoofdvraag luidde als volgt: “Welke aspecten van de gestructureerde leeromgeving, zoals beschreven in het theoretisch kader, worden wel en niet teruggevonden op de casusschool?” Dit ben ik gaan onderzoeken d.m.v. interviews en enquêtes. Ik heb de leerlingen een open en gesloten enquête voorgeld. Daarna heb ik uit iedere klas nog twee leerlingen geïnterviewd en als laatste heb ik iedere leerkracht geïnterviewd. Deze resultaten ben ik met elkaar gaan vergelijken en zo heb ik een duidelijk beeld gekregen van de situatie op de Casusschool.

De volgende aanbevelingen zijn uit het onderzoek naar voren gekomen. Er mag meer structureel geëvalueerd worden. Regels die tijdens het schooljaar in worden gevoerd, moeten op dezelfde wijze besproken worden. De computers moeten uit het blikveld van de leerlingen gezet worden, zorg dat het bureau van de leerkracht altijd opgeruimd is en zorg voor meer planten in het lokaal. Zorg voor een vaste plek voor de leerlingen. Maak een weekplanning zichtbaar voor de leerlingen. Aan het begin van de les moet worden besproken wanneer en hoe een opdracht begonnen moet worden, wanneer het af moet zijn en wat de leerlingen moeten doen als ze klaar zijn.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Door de invoering van de wet op Passend Onderwijs in 2014 zijn meer leerlingen met specifieke onderwijs- of zorgbehoeften naar reguliere basisscholen gegaan. Schuman (2007) zegt dat de reguliere school een plaats moet zijn (of worden) waar alle kinderen met en van elkaar leren. De casusschool van het hier beschreven onderzoek is een school voor speciaal basisonderwijs. De toename van leerlingen met specifieke onderwijs- of zorgbehoeften in het reguliere basisonderwijs, heeft direct invloed op het leerlingenaantal op de casusschool. Dat is de afgelopen jaren sterk afgenomen.

Zo waren er in 2013 75 leerlingen op de Casusschool en in 2015 nog ongeveer 50. Tegelijkertijd bracht dat met zich mee dat leerlingen die nu nog in aanmerking komen voor speciaal basisonderwijs nog meer zorg nodig (lijken te) hebben dan de leerlingen die voorheen naar het speciaal basisonderwijs gingen. Voor alle kinderen is structuur op school van groot belang en dat geldt met name ook voor de leerlingen in het speciaal basisonderwijs.

De Casusschool is een school voor speciaal basisonderwijs voor leerlingen met leer- en gedragsproblemen. Deze school is een onderdeel van een Brede School. Deze Brede school omvat in hetzelfde gebouw ook regulier onderwijs en een peuterspeelzaal. Tevens herbergt het gebouw een wijkcentrum. De Casusschool is een kleine school, met ongeveer 50 leerlingen, in de leeftijd 6 tot en met 12 jaar. Er komen leerlingen uit de stad waar de Casusschool staat, maar er komen ook leerlingen uit dorpen in de directe omgeving van de school. De populatie van de school is gemêleerd. Een paar jaar geleden kwamen er vooral leerlingen met leerachterstanden op de Casusschool. Doordat er nu een toename is van leerlingen met gedragsproblemen, wordt de populatie steeds gemêleerder. Er zijn momenteel vier groepen. De klassen worden niet benoemd met 'groep 3-4 en 5', maar met kleuren, bijv. groep blauw. Deze kleurgroepen zijn te vergelijken met groep 3-4-5, 5-6 en twee groepen 7-8. Gemiddeld zitten er 13 leerlingen in één groep. Het schoolteam bestaat uit zes leerkrachten, de directie (directeur en adjunct-directeur), een leerlingbegeleider, logopedist en schoolorthopedagoog. Er staat iedere dag één leerkracht voor de groep met tenminste één stagiaire. Bij bijna alle kernvakken werken de groepen groepsoverstijgend. Onder andere hierdoor is het belangrijk dat iedere leerkracht dezelfde regels en routines hanteert.

In iedere klas op de Casusschool zit een groep leerlingen met ADHD of PDD-NOS en de aanverwante ontwikkelingsstoornissen/problemen, zoals andere vormen van autisme, hechtingsproblemen en ADD. Voor deze leerlingen en voor hun medeleerlingen is het belangrijk dat er in iedere klas een herkenbare structuur heerst, vanwege de voorspelbaarheid die deze leerlingen nodig hebben. Volgens Koene (2009-2010) hebben kinderen met autisme duidelijkheid, overzicht en voorspelbaarheid nodig, omdat ze voor hen in een onsamenvangende, onvoorspelbare en chaotische wereld leven. Ook zegt Koene (2009; 2010) dat je een veilige en voorspelbare leeromgeving kunt creëren door structuur te bieden.

In het schooljaar 2014-2015 bezocht de Onderwijsinspectie de Casusschool. Hieruit kwam naar voren dat er in iedere klas sprake bleek te zijn van verschillende ongeschreven regels en routines. Doordat de Casusschool groepsoverstijgend werkt en leerlingen op eenzelfde dag met meerdere leerkrachten en leeromgevingen te maken krijgen, is het van belang dat er in iedere klas dezelfde regels en routines gelden. Eenduidigheid in regels en routines maakt onderdeel uit van het bieden van een

heldere structuur voor de leerlingen. Deze constatering van de onderwijsinspectie betreffende de verschillen in het gebruik van regels en routines, vormde voor de schooldirectie de directe aanleiding voor nader onderzoek. De directie kwam dan ook met de vraag of er onderzoek gedaan kon worden naar het bieden van structuur en het werken met regels en routines op de Casusschool. De directie heeft gevraagd om hierbij te kijken naar het gedrag van de leerkrachten om na te kunnen gaan of binnen de verschillende klassen sprake is van structuur.

Het team van de Casusschool heeft reeds zelf een begin proberen te maken om het gedrag van de leerkrachten voorspelbaarder te maken voor de leerlingen. Zo moesten de leerkrachten vorig jaar met elkaar in gesprek over de regels en routines die zij in de klas hanteerden. Ook is er een opzet gemaakt om het gedrag van de leerkrachten voorspelbaarder te maken op het gebied van zelfstandig werken. Zo zijn er toen regels afgesproken over het gebruik van het stoplicht en de time-timer in de klas. In een gesprek met de adjunct-directeur kwam naar voren dat hier verder te weinig mee is gedaan en dat niet alle leerkrachten deze middelen hetzelfde inzetten. Op basis van onderzoek hoopt de directie meer inzicht te krijgen in mogelijkheden om meer structuur te kunnen bieden aan leerlingen.

1.2 Probleemstelling

Uit het bovenstaande blijkt dat het belangrijk is dat er aan de leerlingen op de Casusschool structuur wordt geboden. Volgens de Onderwijsinspectie gebeurt dit nog te weinig. Om de leerkrachten inzicht te geven in wat de ideale, gestructureerde leeromgeving is, wordt hier onderzoek gedaan naar mogelijkheden om de leeromgeving voorspelbaar te maken. De focus ligt hierbij op mogelijkheden voor het aanbrengen van structuur (o.a. regels en routines in de klas). Doel van het onderzoek is inzicht verwerven in mogelijkheden voor leraren om een gestructureerde leeromgeving voor de leerlingen te realiseren.

2. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader wordt er ingegaan op een voorspelbare leeromgeving en voorspelbaar leerkrachtgedrag. Het voorspelbare leerkrachtgedrag zorgt voor een voorspelbare leeromgeving en als deze omgeving voorspelbaar is, is er structuur en duidelijkheid voor de leerlingen. Zo wordt er begonnen met voorspelbare elementen in een leeromgeving. Er zijn volgens Bruininks en Harmsen (2011) vier elementen om de voorspelbaarheid in de leeromgeving te vergroten. Namelijk ruimte, materiaal, basisregels en ritme. Deze worden verderop in het onderzoek uitgewerkt. Ook wordt er verteld waarom deze voorspelbaarheid belangrijk is voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Daarna komt het leerkrachtgedrag naar voren. Er zijn verschillende elementen die onder voorspelbaar leerkrachtgedrag voor leerlingen geplaatst kunnen worden: regels en routines, consequent handelen en instructie-, hulp- en slotronde.

Structuur zorgt ervoor dat de leeromgeving voorspelbaar is voor leerlingen. Dit geeft leerlingen in het speciaal basisonderwijs een gevoel van veiligheid.

2.1 Structuur bieden

Bruininks (2002) verstaat onder structuur; het hanteren van regels en het handhaven van orde. Structuur heeft te maken met drie aspecten. De eerste is het affectieve aspect. Dit legt de nadruk op sociaal emotionele aspect. Als een kind het gevoel heeft dat hij veilig is, durft hij de wereld te verkennen. Het tweede aspect is gericht op het cognitieve. De hele wereld is geordend en een kind moet greep krijgen op deze structuren. Het derde aspect is het conatieve. Dit richt zich op de authenticiteit van een kind. Deze drie aspecten van structuur zijn belangrijk omdat ze tezamen zorgen voor een ordening van de dingen in de wereld om de leerling heen (Bruininks & Harmsen, 2011). Volgens van Balkom (2000) wordt er structuur geboden als de situaties zo ingericht zijn dat een leerling er greep op kan krijgen. Het herkenbare in structuur is belangrijk, omdat degene dan weet waar hij is, wat er van hem wordt verwacht en wat er aan de hand is. Als een kind bepaalde structuren accepteert, worden de mogelijkheden voor het kind vergroot. Doordat er sowieso meerdere structuren in de leefwereld van het kind zijn, moet de leerling vaak kiezen welke structuur hij gebruikt. Bruininks en Harmsen (2011) zeggen dat kinderen met ADHD en PDD-NOS hier juist moeite mee hebben. De leerkracht moet daarom structuur verlenen aan deze kinderen en niet teveel keuzemogelijkheden bieden. Als de leerkracht laat zien hoe je met een structuur omgaat, kan de leerlingen het uiteindelijk zelf.

Volgens Koene (2009-2010) kan structuur in een leeromgeving zijn dat een leerling weet wanneer en hoe hij met een opdracht moet beginnen, wanneer en wat er af moet zijn en wat hij kan doen als hij klaar is. Dit kan een leerkracht doen door zo concreet mogelijk te vertellen wat er tijdens de les van een leerling wordt verwacht.

2.2 Voorspelbaarheid van elementen in een leeromgeving

Een leeromgeving kan gezien worden als een samenspel van alle materialen, begeleidingsvormen en maatregelen ten behoeve van het leren van de leerlingen. (Voors, 2011). Deze middelen moeten passend en beschikbaar zijn voor leerlingen, zodat ze goed kunnen leren. Voors (2011) geeft dan ook aan dat een leeromgeving vooral een context is die het vereiste leerproces bij de leerlingen op zou moeten roepen. De rol van de leerkracht is dat hij de leeromgeving adequaat inricht en het leerproces van leerlingen begeleidt om het gewenste leerresultaat te behalen.

2.2.1 Belang van voorspelbaarheid voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Volgens Huizinga en Smidts (2012) hebben leerlingen een bepaalde mate van structuur en orde nodig om alledaagse taken en activiteiten goed te kunnen voltooien. Dat geldt voor basisschoolleerlingen in het algemeen, maar voor leerlingen met ADHD of PDD-NOS in het bijzonder. Volgens Bruininks en Harmsen (2011) hebben bijvoorbeeld kinderen en jongeren met ADHD of PDD-NOS door hun stoornis nog meer behoefte aan inzicht en overzicht, oftewel structuur. Doordat dit inzicht geboden wordt, wordt de wereld begrijpelijk(er) voor deze kinderen. Het overzicht zorgt voor hen voor een bepaalde mate van voorspelbaarheid, die zij nodig hebben om goed te kunnen functioneren. Koene (2009; 2010) sluit hierbij aan. Zij zegt namelijk dat kinderen met autisme duidelijkheid, overzicht en voorspelbaarheid nodig hebben, om ze voor hun gevoel leven in een chaotisch, onvoorspelbare en onsamenhangende wereld. Als er iets verandert in de omgeving van deze leerlingen vertonen zij weerstand tegen deze verandering, omdat de verandering beangstigend over kan komen voor deze leerlingen. Een goed middel om de leeromgeving voorspelbaar en veilig te maken, is het bieden van structuur. Structuur kan op verschillende manieren aangeboden worden.

2.2.2 Elementen van een voorspelbare leeromgeving

Volgens Bruininks en Harmsen (2011) zijn er de volgende elementen van belang bij een effectieve leeromgeving: het functioneren en de grootte van de ruimte, de opstelling van de meubels, wat er in de ruimte aanwezig is, kleur- en lichtgebruik, geluid, aankleding en het materiaal dat er te vinden is voor de leerlingen. Verder wordt de leeromgeving bepaald door de basisregels en de regelmaat van de dag/week. Kortom zijn er vier pijlers volgens Bruininks en Harmsen (2011) waarmee de leeromgeving wordt gecreëerd, namelijk (1) ruimte, (2) materiaal, (3) basisregels en (4) ritme. Ook Bruininks (2002) zegt dat leerlingen met ADHD een duidelijke structuur nodig hebben in hun fysieke omgeving. Doormiddel van kleuren is het gedrag van mensen te beïnvloeden. Als een leeromgeving ingericht wordt is dit een punt waar rekening mee gehouden kan worden.

2.2.2.1. Ruimte

Volgens Bruininks en Harmsen (2011) betekent het begrip ruimte wat er in de ruimte aanwezig is, hoe deze is ingericht en hoe deze wordt gebruikt. Oftewel wat zijn de functies van de ruimte. Van Overveld (2014) geeft aan dat het bureau van de leerkracht netjes moet zijn, omdat deze een voorbeeldfunctie heeft. De leerkracht moet zorgen dat hij alle leerlingen ziet en dat alle leerlingen hem kunnen zien, de leerlingen zitten op een plek dat ze het bord kunnen zien, er is voldoende ruimte om tussen de tafels door te lopen en kinderen die het moeilijk vinden om zich te concentreren moeten niet op een plek worden gezet waar veel leerlingen langs moeten. Als laatst moeten de computers niet in het blikveld van anderen staan.

Volgens Bruininks (2002) hebben kleuren effect op mensen en daarom moet hier bewust naar worden gekeken in een klaslokaal. Door kleuren kunnen mensen worden geprikkeld, getemperd, afgeremd en gestimuleerd. Zo is de kleur blauw bijv. een stille rustgevende, veilige en regulerende kleur. Ook het gebruik van licht heeft effect op mensen. Het beste licht voor in een klaslokaal is daglicht, omdat dit het meest natuurlijk is. In een klaslokaal moeten dus genoeg ramen zitten, zodat er voldoende daglicht binnen kan komen. Verder zorgen planten en bloemen voor gezelligheid en rust in de klas.

2.2.2.2 Materiaal

Bruininks en Harmsen (2011) verstaan onder het begrip materiaal, alle materialen die in het dagelijks leven worden gebruikt. Van Overveld (2014) geeft aan dat materialen opgeborgen moeten worden in kasten en laden, die gecodeerd zijn met kleuren en symbolen zodat ze goed vindbaar zijn voor leerlingen. Zo zegt Bruininks (2002) ook dat materiaal in een kast kan worden opgeslagen, waarbij kleur-symbolen duidelijk maken wat er in de kast of la bevindt. Geel, blauw, groen, rood, oranje en paars worden aanbevolen om hiervoor te gebruiken. Verder moet het materiaal netjes zijn. Als er bijv. verfspatten op zitten, kan het kind hierdoor afgeleid worden. De leerling focust zich dan meer op de verfspatten dan dat hij met het materiaal bezig is. Materialen moeten gevarieerd aangeboden worden, zodat de leerling gemotiveerd en geïnteresseerd blijft.

2.2.2.3 Basisregels

Van Overveld (2014) zegt dat er klassenregels en/ of waarden van de school in de klas moeten hangen. Zo schept de leerkracht duidelijkheid over welk gedrag hij van de leerlingen verwacht. Het helpt om deze regels regelmatig terug te laten komen in je handelen. Zo scheppen de regels en routines duidelijkheid. Een voorbeeld van een routine is dat er een vaste plek is waar de schriften opgeborgen worden.

2.2.2.4 Ritme

Volgens Bruininks en Harmsen (2011) is er in iedere werkplek en iedere school een bepaald ritme. Hierbij valt te denken aan de regelmaat in de dag of week en dagelijks terugkerende tijden en zaken. Volgens Koene (2009-2010) is er voorspelbaarheid in de klas door leerlingen een vaste plek te geven, ook als zij van niveaugroep wisselen. Verder moet er een plek zijn voor kinderen die rust nodig hebben om te werken. Alle materialen moeten op vasten plekken liggen, zodat de leerlingen de materialen weten te vinden. Verder is het belangrijk voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften dat ze weten wanneer en hoe een opdracht moet worden begonnen, wat en wanneer het af moet zijn en wat de leerlingen kunnen doen als ze klaar zijn.

De basisregels en ritme hebben niet alleen betrekking op de leeromgeving, maar ook op leerkrachtgedrag. Regels kunnen worden opgeschreven en gevisualiseerd op een bepaalde plek in de klas, maar de leerkracht moet deze regels introduceren, voorlezen en er op toezien dat de leerlingen ook handelen volgens afgesproken regels. Hetzelfde geldt voor het introduceren van ritme en bijvoorbeeld onderwijsactiviteiten inplannen volgens een bepaald ritme. In het onderstaande wordt eerst ingegaan op het leerkrachtgedrag met betrekking tot regels en routines. Daarnaast zijn er nog meer elementen van leerkrachtgedrag die bijdragen aan de voorspelbaarheid waar de leerlingen uit dit onderzoek behoefte aan hebben. Dit wordt na het bespreken van de regels en routines behandeld.

2.3 Kenmerken van de voorspelbaarheid van leerkrachtgedrag voor de leerlingen

Teitler (2004) zegt dat het van belang is dat leerkrachten eensgezind optreden naar leerlingen volgens afgesproken regels, omdat dit voor zowel de leerlingen als de leerkrachten zorgt voor een veilige en duidelijke leeromgeving. Dit sluit aan bij hetgeen hierboven uiteen is gezet, namelijk het belang van een voorspelbare leeromgeving én voorspelbaar en duidelijk leerkrachtgedrag.

2.3.1 Regels en routines

Volgens Marzano, Marzano en Pickering (2010) verwijzen zowel regels als routines naar

verwachtingen van de leerkracht betreffende het gedrag van een kind. Het verschil is dat een regel algemene verwachtingen of normen schetst (het kader waarbinnen gehandeld mag worden) en een routine verwachtingen van bepaalde gedragingen aangeeft (die manier waarop gehandeld zou moeten worden).

2.3.3.1. Regels

Volgens Kamphuis, Schie en Vernooy (2012) verwijzen regels naar verwachtingen of eisen die qua gedrag van de leerlingen worden verwacht. Als er duidelijke regels worden gesteld voelen leerlingen zich veilig, gerespecteerd en voelen ze zich niet alleen verantwoordelijk voor het eigen gedrag maar ook voor elkaar. Regels zorgen voor rust, orde, veiligheid en een prettige sfeer in de klas (Bruininks, 2002; Teitler, 2004). Volgens Bolte (datum onbekend) is een veilige leeromgeving belangrijk, omdat dit de basisvoorwaarde is voor effectief leren. Hiermee wordt bedoeld dat als leerlingen zich veilig voelen in de klas en als de sfeer constructief en positief is, leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen (Bakx, 2015).

Over regels zeggen van Meersbergen en van Vries (2014) dat het er ongeveer tien mogen zijn, dat ze samengesteld moeten worden met de leerlingen, dat ze helder en eenduidig zijn, ze positief worden geformuleerd en zorg dat ze regelmatig worden besproken en geëvalueerd. Verder moet er een logische verbinding zijn tussen klassenregels en schoolregels. Ook Bruininks (2002) zegt dat regels helder, kort en regelmatig aangeboden moeten worden. Volgens Teitler (2004) moeten het niet te veel regels zijn, ze moeten positief zijn, simpel geformuleerd en in gedragstermen opgesteld. Verder zegt Bruininks (2002) dat regels de ontwikkeling van een kind bevorderen. Er moet rekening worden gehouden dat kinderen met ADHD de regels die in één bepaalde situatie gelden, niet begrijpen dat deze regels ook in een soort gelijke situatie gelden. Voor de leerlingen die betrokken zijn in het hier beschreven onderzoek, is het dan ook belangrijk om niet alleen regels af te spreken, maar daarbij ook de context te benoemen (of af te beelden in pictogrammen) waarin de regels gelden. Hierbij kan gedacht worden aan de regels in de klas, op het schoolplein, in de gang en/of overal op school.

Volgens Teitler (2004) moeten er regels gelden die betrekking hebben op het leren van de kinderen, het werk dat ze doen en er moeten regels zijn hoe je met iemand omgaat. Daarnaast zijn er regels die betrekking hebben op het gedrag en bepaalde waarden die daarbij horen. Dat kan variëren van concreet gedrag 'rustig lopen in school' tot meer abstract, waardegericht gedrag als 'respect tonen voor elkaar'. Deze laatste regel zou in concrete gedragingen voor leerlingen uitgewerkt moeten worden, om te voorkomen dat ze onduidelijk zijn voor leerlingen en daardoor de waarde verliezen.

2.3.3.2 Routines

Verder zeggen Kamphuis et al. (2012) dat routines verwijzen naar de dagelijkse activiteiten in een leeromgeving. Bij routines moet er worden gedacht aan de afspraken binnen de context van de regels. Dus regels en routines horen met elkaar verbonden te zijn. De leerkracht kan de regels en routines in een matrix zetten, zoals gepresenteerd in Tabel 1.

Tabel 1: Matrix regels en routines

<i>Routines Regels</i>  	<i>Binnenkomen klas</i>	<i>Groepsinstructie</i>	<i>Werken in groepjes</i>	<i>Zelfstandig werken</i>	<i>Verlaten klas</i>
<i>Respect</i>					
<i>Verantwoordelijkheid</i>					
<i>Veiligheid</i>					

Volgens Kamphuis et al. (2012) zorgt het ontbreken van routines voor verwarring, verlies aan tijd en ordeproblemen. Duidelijke routines zorgen voor een goede werksfeer in de klas, een goed gebruik van de beschikbare les- en leertijd en dragen ze bij aan een ordelijk klassenklimaat.

Volgens Klamer- Hoogma (2012) vallen regels en routines onder klassenmanagement. Verder zegt Klamer- Hoogma (2012) dat klassenmanagement pas effectief is als de leerlingen op de school continuïteit en eenduidigheid ervaren. Dit wil zeggen dat er dezelfde regels in iedere klas moeten gelden, dat de leerkrachten dezelfde rondes lopen en op dezelfde manier feedback geven aan de leerlingen. Van het schoolteam vraagt dat dat ze met elkaar regels en afspraken vaststellen en ook met elkaar afspreken op welke wijze leerkrachten hiermee omgaan.

Volgens Marzano, Marzano en Pickering (2010) betreffen routines vooral activiteiten aan het begin en het einde van de les of schooldag, gebruik van materialen, werken in groepen, overgangen en onderbrekingen, zelfstandig werken en door de leerkracht gestuurde activiteiten.

Om op een goede manier met regels en routines om te gaan, is het enerzijds belangrijk dat het schoolteam hier afspraken over maakt en op een lijn zit. Anderzijds is het van belang dat elke individuele leerkracht op een eenduidige manier omgaat met de regels en afgesproken routines. Een belangrijk element hierbij is 'consequent handelen' (van Overveld, 2014).

2.3.2 Consequent handelen

Volgens van Overveld (2014) moet de leerkracht consequent zijn en concreet taalgebruik gebruiken. Consequent zijn betekent dat je zegt wat je doet en je doet wat je zegt. Horeweg (2013) zegt ook dat een leerkracht consequent moet zijn, omdat dit veiligheid schept voor de leerlingen. Consequent zijn is voor de leerkracht zelf ook fijn, omdat die dan niet snel handelt uit emotie. Horeweg (2013) zegt zelfs dat als je niet consequent bent dit probleemgedrag bij de leerlingen veroorzaakt. Verder moet je positieve controle uitoefenen en gebruik maken van de ik- boodschap. Dit is voor leerlingen met gedragsproblemen nog belangrijker dan de reguliere leerling. Verder raadt van Overveld (2014) aan

om een vast signaal te gebruiken als de leerkracht de aandacht van de leerlingen wil. Voors (2011) zegt dat de leerkracht ervoor moet zorgen dat er voldoende rust is in de klas.

2.3.3 Instructie, hulpronde en slotronde

Van Overveld (2014) zegt als de structuur van het doel en de leeractiviteiten duidelijk zijn voor de leerlingen, zij de relatie zien met de volgende lessen. Verder moet het niveau van de leerstof aansluiten bij het niveau van de leerling. Hierdoor stijgt de motivatie en het zelfvertrouwen van het kind. Hier moet de leerkracht voor zorgen. Ook moet de leerkracht verschillende strategieën en technieken aanbieden. Als laatste moet de les goed voorbereid zijn, zodat de structuur voor de leerlingen duidelijk wordt. De leerkracht geeft de leerlingen instructie. Daarna loopt de leerkracht een startronde, om te zien of iedereen aan het werk kan. Hij nodigt eventueel leerlingen uit aan de instructietafel en de leerkracht geeft nu op een andere manier instructie. Daarna loopt de leerkracht een aantal hulprondes. Tijdens deze ronde wordt er hulp geboden en dat houdt in dat je de leerling helpt om vooruitgang te boeken in zijn leerproces. Volgens Voors (2011) moeten fouten direct worden gecorrigeerd. Als een leerling geen hulp nodig heeft is het wel belangrijk dat je laat merken dat hij gezien is. De les eindigt met een slotronde. Als de leerkracht regels en routines zo toepast als hierboven beschreven, zal dit bijdragen aan een gestructureerde leeromgeving.

Het volgende hoofdstuk gaat over SWPBS, omdat dit alle hoofdstukken samenpakt. Als leerkrachten gebruik maken van SWPBS zal er een gestructureerde leeromgeving ontstaan.

2.4 SWPBS (Schoolwide Positive Behavior Support)

SWPBS staat voor Schoolwide Positive Behavior Support (Curtis, Horne, Robertson & Karvonen, 2010). Volgens de Graaff (datum onbekend) is het doel van SWPBS dat een team samen waarden vaststelt, gedragsverwachtingen en regels bepalen, duidelijk communiceren, gewenst gedrag belonen en consequenties van ongewenst gedrag duidelijk maken. Dit heeft ook alles te maken met leerkrachtgedrag en de voorspelbaarheid voor leerlingen. Volgens Tamse, van Gool en Bakx (2014) is het doel van SWPBS om een veilige, sociale en positieve omgeving te scheppen waarin alle leerlingen optimaal kunnen profiteren van het onderwijs. De school maakt de regels op het gebied van gedrag wat er van de leerlingen wordt verwacht in en om de school. Een SWPBS school hanteert een aantal principes, namelijk de school werkt met het gehele team en alle leerlingen, de teamleden stellen de belangrijkste waarden af voor de school, de gedragsverwachtingen worden actief aangeleerd aan leerlingen d.m.v. lessen in goed gedrag, teamleden formuleren met elkaar gedragsverwachtingen die gewenst gedrag beschrijven, gewenst gedrag van de leerlingen worden beloond, er worden intensievere interventies gedaan als een kind nog geen baat heeft bij de interventies die al worden gedaan en er is een voorspelbare manier hoe een leerkracht reageert op ongewenst gedrag. Deze principes zijn terug te plaatsen in de voorgaande hoofdstukken. Zo wordt het voorspelbare leerkracht gedrag benoemd, regels en routines, ritme en basisregels.

Om SWPBS samen te vatten, kunnen de vijf pijlers van Tamse en collegae (2014) gehanteerd worden. Het eerste principe is dat er schoolbreed gedeelde waarden moeten zijn. Als tweede moet er een positieve insteek zijn. Dit houdt in dat er heldere en eenduidige verwachtingen qua het gedrag van leerlingen worden gesteld. Het derde principe is preventie. Voorkom zo veel mogelijk het probleemgedrag door een passende leeromgeving te creëren. Als vierde moet er een planmatige aanpak worden gemaakt op basis van gegevens. Als laatste moet er een goede samenwerking zijn tussen de school, ouders en externe instanties. Door SWPBS ontstaat er structuur door bijvoorbeeld regels, een planmatige en eenduidige aanpak, Hierdoor wordt de leeromgeving voor de leerlingen

meer gestructureerd en krijgen ze een veilig gevoel.

3. Onderzoeksvragen

De volgende vragen zijn voortgekomen uit de probleemstelling en probleemanalyse.

3.1 Hoofdvraag

Welke aspecten van de gestructureerde leeromgeving, zoals beschreven in het theoretisch kader, worden wel en niet teruggevonden op de casusschool?

3.2 Deelvragen

Deelvraag 1: Welk leerkrachtgedrag verwachten kinderen van hun leerkracht op de Casusschool als het gaat om structuur aanbrengen in de leeromgeving?

Deelvraag 2: Wat geven leerkrachten van de Casusschool aan over het zelf hanteren van de aspecten van de gestructureerde leeromgeving?

4. Opzet van het onderzoek

4.1 Design en dataverzameling

Dit onderzoek is exploratief van aard. Er is een mixed-methode design gehanteerd. Creswell en Plano Clark (2011) omschrijven mixed-methode als onderzoek/ gegevens vanuit verschillende perspectieven, zowel op kwantitatief als kwalitatief niveau. Volgens Tashakkori en Teddlie (1998) is het goed om kwantitatieve en kwalitatieve methoden te gebruiken, omdat die elkaar aanvullen. Er is dus gekozen voor mixed-methode, omdat een combinatie van kwalitatief en kwantitatief het meest geschikt lijkt om de onderzoeksvragen van dit onderzoek te beantwoorden. Vanwege het exploratieve karakter van dit onderzoek is er gekozen om eerst wat grootschaliger met zowel een open als gesloten enquête de indrukken van de leerlingen in beeld te brengen (deelvraag 1) om vervolgens met behulp van interviews bij leerlingen en leerkrachten meer de diepte in te kunnen gaan.

Volgens Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2011) wordt een enquête gebruikt als er meningen, opvattingen of kennis van het publiek wordt gemeten. In dit onderzoek is de mening van leerlingen en leerkrachten gemeten en daarom is een enquête een geschikt instrument.

Volgens Kallenberg et al. (2011) probeert een enquête gestandaardiseerde informatie te verzamelen. Een interview daarentegen wordt ingezet om niet kwantitatief meetbare informatie ten aanzien van meningen en opvattingen van mensen te verkrijgen. Interviews zijn gedaan met de leerlingen en leerkracht om meer inzicht te krijgen in de schoolomgeving.

4.2 Procedure van dataverzameling

Er is gestart met een open enquête, om inzicht te krijgen welke regels er volgens de leerlingen in iedere klas gelden.

Volgens Korzilius (2000) is de sterkte van een open enquête het feit dat de respondent het antwoord zelf moet bedenken en opschrijven, in plaats van een antwoord kiezen uit alternatieven zoals in een gesloten vragenlijst het geval is. Open vragen worden meestal gebruikt als er nog weinig over het onderwerp bekend is. Ze hebben een belangrijke functie bij vooronderzoek. De open enquête is tijdens dit onderzoek gebruikt voorafgaand aan de andere onderzoeksinstrumenten.

Nadat de open enquête afgenomen is, volgde er een gesloten enquête. Volgens Korzilius (2000) wordt een gesloten enquête gebruikt als de materie al duidelijk en helder is. Dit is tijdens dit onderzoek zo, omdat er eerst inzicht is verkregen in leerling percepties middels de open vragenlijst methode. De gesloten vragenlijst is gebaseerd op de concepten die beschreven zijn in het theoretisch kader.

Tot slot zijn 6 leerlingen geïnterviewd (twee uit iedere klas), zodat er dieper kon worden ingegaan op de vragen uit de enquête. In de laatste fase van het onderzoek zijn alle (zeven) leerkracht geïnterviewd, zodat zowel zij als de onderzoeker inzicht hebben verkregen in het leerkrachtgedrag dat moet zorgen voor een gestructureerde leeromgeving.

4.3 Respondenten

In dit onderzoek participeerden 44 leerlingen uit de bovenbouw. In totaal hebben 26 jongens en 18 meisjes deelgenomen. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 11 jaar. Alle leerlingen zaten op een kleine basisschool in Brabant. Verder participeerden 7 leerkrachten. Dit is het gehele team van

de Casusschool en daarmee vormen zij een representatieve steekproef (het betreft de hele populatie). Hiervan zijn 6 leerkrachten gespecialiseerd in het lesgeven op speciaal basisonderwijs. De gemiddelde ervaringsjaren zijn 14 jaar.

4.4 Onderzoeksinstrumenten

Er is gebruik gemaakt van drie instrumenten, namelijk een open enquête, een gesloten enquête en semigestructureerde interviews.

4.4.1 Open enquête

Om inzicht te krijgen in de regels die er in de klassen gelden is er gebruik gemaakt van een 'leerkrachtspin' (zie bijlage 1). Volgens Bakx, Koopmans, Kruijf en Brok (2015) wordt het een leerkrachtspin genoemd, vanwege zijn vorm. Het kan vergeleken worden met een mind-map. Het verschil met een mind-map is dat het geen hiërarchie kent. De spin laat ruimte voor de eigen inbreng van respondenten, i.p.v. dat het voor gestructureerd is. In het midden van de spin is geschreven 'regels'. De respondenten hebben aangegeven welke regels er in de groep gelden. De respondenten werden gedwongen om zelf na te denken, dit zorgt ervoor dat er gezien kan worden welke regels het beste gedragen worden door de respondenten.

4.4.2 Gesloten enquête

Volgens Kallenberg et al. (2011) is een enquête handig, omdat een groot aantal mensen dezelfde enquête invult. Ook wordt er inzicht verkregen in meningen, opvattingen en ervaringen. Er is gekozen om de respondenten een schaal voor te leggen van 1 t/m 5, omdat je volgens Kallenberg et al. (2011) zo gevoelens, gedachten en opinies kunt achterhalen. Nu is er gekozen om niet met deze nummers te werken, maar met woorden. Dit is makkelijker voor de leerlingen. Er is gebruik gemaakt van een vijfpuntschaal voor de beantwoording. Deze schaal liep van (1) helemaal oneens tot (5) helemaal eens. Volgens Kallenberg et al. (2011) is hierdoor de enquête makkelijk te kwantificeren en statisch te verwerken. Er zijn 28 stellingen voorgelegd aan de leerlingen en de enquête duurde gemiddeld 15 min.

4.4.3 Semi-gestructureerde interviews

Volgens Galetta (2013) biedt een semi-gestructureerde interview de uitkomst om zowel specifiek in te gaan op de onderwerpen als ruimte voor de respondent om een andere betekenis te geven aan een onderwerp. Hiervoor is gekozen zodat er specifiek antwoord wordt gegeven op de vraag, maar als er relevante onderwerpen ter sprake komen tijdens het interview kan hierop worden ingegaan. Alle leerkrachten zijn individueel geïnterviewd. Tijdens de interviews zijn er aantekeningen gemaakt, zodat er daarna een letterlijke weergave kan worden gemaakt van de interviews. Het interview heeft gemiddeld 25 min. geduurd. In totaal zijn het 19 vragen.

De interviews met de leerlingen heeft gemiddeld 20 min. geduurd en het waren in totaal 11 vragen.

4.5 Data-analyse

4.5.1 Gegevens leerkrachtspin

De antwoorden van de leerlingen in de leerkrachtspin zijn overgenomen in een Excelsheet. Antwoorden die op elkaar leken, zoals 'niet slaan' en 'niet schoppen' zijn als dezelfde antwoorden samengevoegd tot 'niemand pijn doen'. Vervolgens zijn frequenties berekend van de antwoorden. Dit is per groep gedaan en ook voor alle respondenten samen. De frequenties zijn in staafdiagrammen weergegeven.

4.5.2 Gegevens vragenlijst

Kallenberg et al. (2011) zeggen dat kwantitatief onderzoek ernaar streeft om zoveel mogelijk toeval in te perken. Daarom zijn gegevens uit de vragenlijst kwantitatief van aard. De gegevens zijn in een Excelsheet gezet. Voorts zijn gemiddelden en standaarddeviaties berekend. Dit is gedaan voor alle respondenten samen en voor de verschillende groepen. Deze gegevens zijn in een tabel gezet waarin te zien is welke stelling per thema het hoogst en het laagst scoort. Ook staan hier dan de gegevens per groep bij.

4.5.3 Gegevens interviews

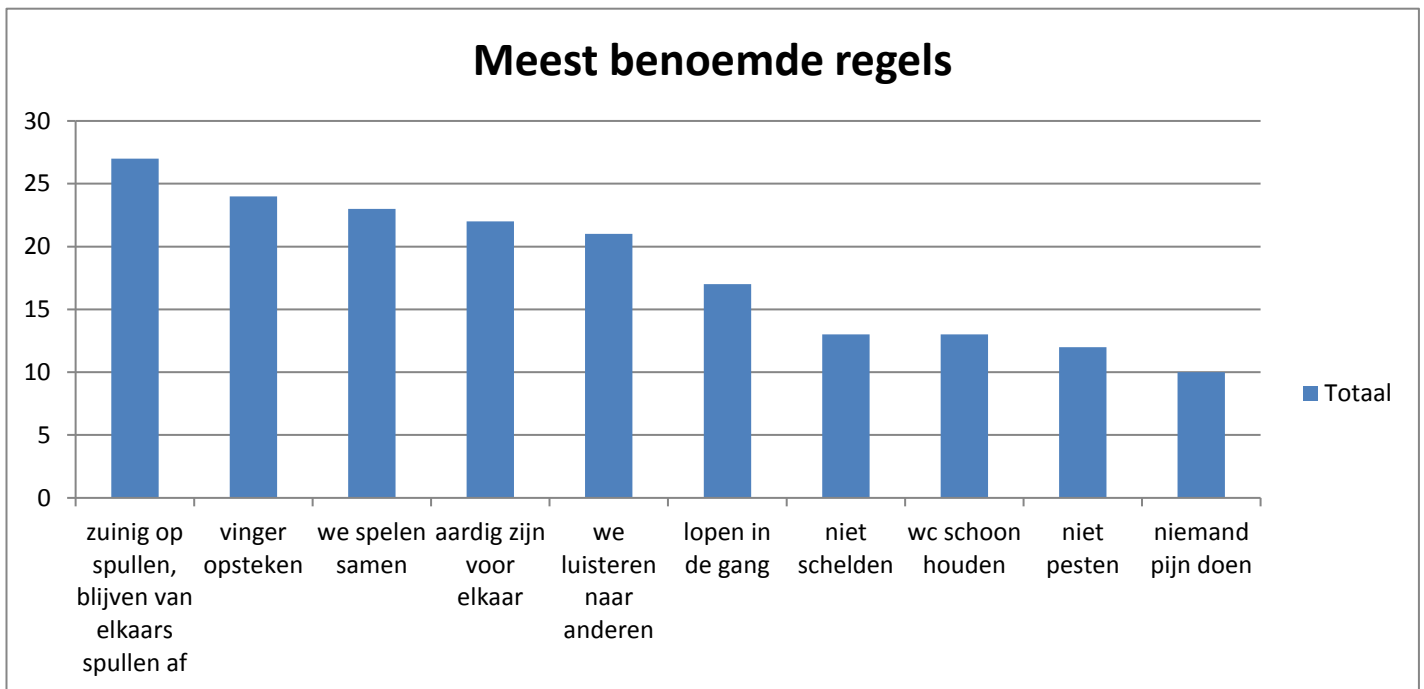
Volgens Lucassen en Olde Hartman (2007) is een kwalitatief onderzoek gericht op waarnemingen en constatering. Dit doe ik d.m.v. van de interviews. Voor zowel de leerlinginterviews als de leerkrachtinterviews is de data op dezelfde wijze geanalyseerd. Tijdens het interview zijn er aantekening gemaakt. Daarvan zijn de gegevens per vraag in een tabel gezet (van alle respondenten). Vervolgens is hier een inhoudsanalyse op verricht. De antwoorden werden gecategoriseerd, waardoor er in één oogopslag te zien is of de antwoorden van de respondenten veel van elkaar verschillen. Zo zijn de thema's kwalitatief in beeld gebracht en indien vermeld door meerdere respondenten, zijn ze geteld (en daarmee gekwantificeerd). In de tekst zijn quotes uit de interview opgenomen als illustratie.

5. Resultaten

Eerst worden de resultaten van de enquête beschreven. Daarna komt de leerkrachtspin aanbod en het interview met de leerlingen. Als laatst worden de resultaten van de interviews met de leerkrachten weergegeven.

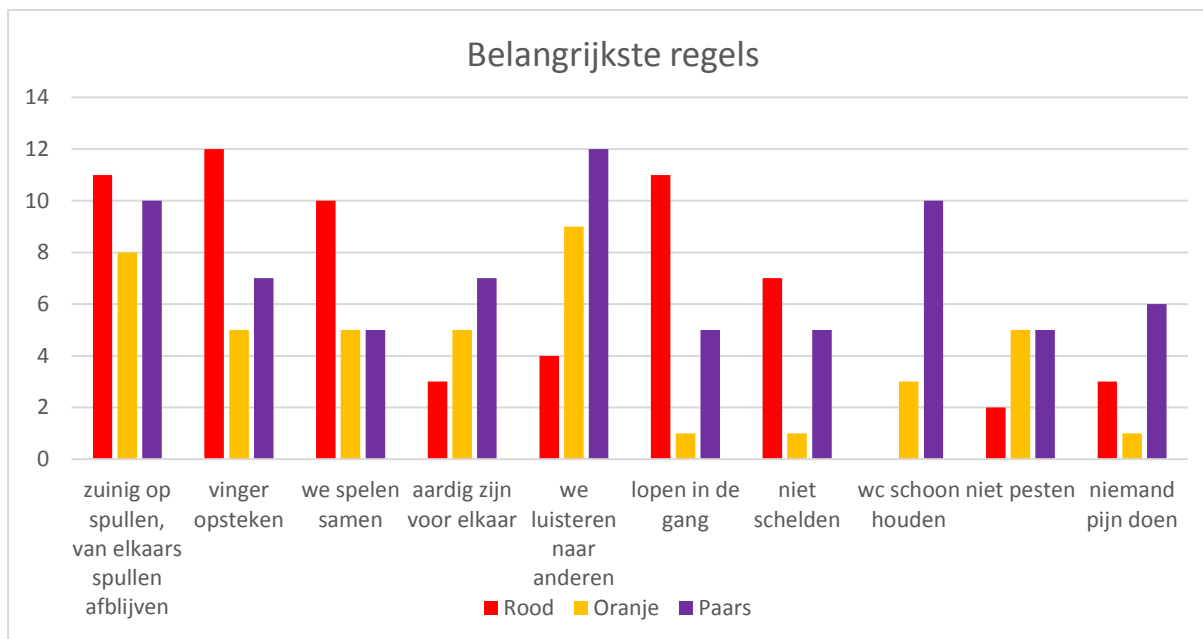
5.1 Open leerling enquête

Hieronder is een staafdiagram te zien die de tien meest genoemde regels weergeeft. Deze tien regels zijn voortgekomen uit de open enquête. In de staafdiagram hieronder is te zien hoeveel leerlingen in totaal de regel hebben opgeschreven in de leerkrachtspin.



Figuur 1: staafdiagram meest benoemde regels

In de grafiek hieronder is te zien hoe vaak de regels zijn opgeschreven per klas. Daarin is te zien dat de regel 'de wc schoon houden' in groep rood helemaal niet genoemd wordt, terwijl dit in de andere klassen belangrijk is. Verder scoort groep oranje nooit het hoogst, dat wil zeggen dat de meningen in groep oranje erg verdeeld zijn. In groep paars en oranje is de regel 'we luisteren naar anderen' het belangrijkste. In groep rood is dit de regel 'vinger opsteken'.



Figuur 2: belangrijkste regels per groep

5.2 Gesloten leerling enquête

In de tabel hieronder zijn de stellingen die het hoogst en het laagst hebben gescoord weergegeven per thema. Het allerlaagst scoort de weekplanning en het hoogst scoren de regels in de klas. Wat opvallend is, is dat bij het thema materiaal, groep oranje aangeeft dat de materialen goed te vinden zijn, maar er minder materialen zijn dan in de andere klassen. Daardoor wijkt de score van groep oranje af van het totaal bij het thema materiaal. Het totale schema is te vinden in de bijlage.

Tabel 2: resultaten gesloten leerling enquête

Vraagstelling	Groep 1 rood (n=13) Gemiddelde (sd)	Groep 2 oranje (n=14) Gemiddelde (sd)	Groep 3 paars (n=17) Gemiddelde (sd)	Totaal (n=44) Gemiddelde (sd)
Algemeen				
Mijn leerkrachten hebben allemaal dezelfde regels.	3,38 (1,19)	2,71 (1,13)	2,88 (1,21)	2,97 (1,19)
De regels gelden voor iedereen hetzelfde.	3,76 (1,78)	3,78 (1,52)	3,76 (1,20)	3,77 (1,46)
Basisregels				
De leerkracht houdt zich ook aan de regels.	3,61 (1,32)	4,07 (,99)	3,58 (1,37)	3,75 (1,24)
In de klas hangen regels.	4,46 (,96)	3,92 (1,32)	4,82 (,39)	4,43 (,99)
Ruimte				
Er zijn planten en/of bloemen in het lokaal.	1,46 (1,19)	2,50 (1,28)	2,11 (1,49)	2,04 (1,38)
Ik kan de leerkracht vanaf mijn plek goed zien.	4,38 (,76)	3,85 (1,35)	4,41 (,71)	4,22 (,98)
Materiaal				

De materialen zijn zo opgeborgen dat ik ze goed kan vinden.	3,30 (1,54)	3,85 (1,09)	3,23 (,97)	3,45 (1,20)
Er zijn voldoende materialen in onze klas.	3,61 (1,26)	3,35 (1,69)	4,11 (,78)	3,72 (1,28)
Ritme				
Iedere week weet ik wat we die dag moeten doen. (weekplanning)	3,23 (1,30)	2,85 (1,35)	2,94 (1,39)	3,00 (1,32)
In het begin van de les wordt verteld hoe ik de opdracht moet maken.	4,46 (,77)	3,71 (1,13)	3,58 (,71)	3,88 (,94)

5.3 Semi-gestructureerde interviews met leerlingen

Hieronder beschrijf ik kort wat me opgevallen is tijdens de analyse van de interviews. Ook hier worden de uitkomsten onderverdeeld als de thema's hierboven. Alles wat hieronder wordt beschreven komt dus niet vanuit de leerkrachten.

5.3.1 Algemeen

Alle leerlingen gaven aan dat ze het fijn vinden dat er regels zijn op school, omdat er dan minder ruzie is en meer rust in de school. De meeste leerlingen geven aan dat ze met Classdojo werken en als je hier 20 punten bij hebt mag je iets leuks gaan doen. Ook wordt er veel gewerkt met stickers en hierbij geldt dan als je een vol stickervel hebt mag je iets leuks doen. Verder geven de meeste leerlingen aan dat de leerkracht soms bespreekt hoe de les is verlopen, terwijl de meeste leerlingen het fijn zouden vinden als dit altijd gebeurt. Hierbij is ook opvallend dat de leerkrachten anders aan het einde van de les evalueren. Sommigen maken zelf een samenvatting van de les en andere leerkrachten vragen aan de leerlingen hoe zij het vonden gaan.

De leerlingen geven het volgende aan ten aanzien van het leerkrachtgedrag. De leerlingen vinden dat de leerkracht ruzies moet oplossen, uitleg moet geven, ervoor moet zorgen dat het rustig in de klas is en er een gezellige sfeer hangt.

5.3.2 Basisregels

Als er een nieuwe regel ontstaat, legt volgens de leerlingen de leerkracht die vrijwel identiek uit als een andere leerkracht, bijv. wat er van je verwacht wordt en wat de regel inhoudt.

5.3.3 Materiaal

Het materiaal is makkelijk te vinden en meestal netjes. Ook zijn er veel overeenkomsten welk materiaal er gebruikt wordt in de klassen.

5.3.4 Ritme

Iedereen heeft in zijn eigen klas dezelfde plaats. De leerlingen uit groep paars en oranje geven aan dat zij ook een vaste plaats hebben als ze klasoverstijgend werken. De kinderen uit groep rood geven aan dat als ze naar groep blauw gaan, ze geen vaste plaats hebben.

5.4 Semi-gestructureerde interviews met leerkrachten

Hieronder beschrijf ik kort wat me opgevallen is tijdens de analyse van de interviews. Ook hier worden de uitkomsten onderverdeeld zoals de thema's hierboven.

5.4.1 Algemeen

De regels die het meest genoemd zijn door de leerkrachten zijn de volgende; we zijn aardig voor elkaar, vinger opsteken, luisteren naar elkaar, wij zijn zuinig op onze spullen, kom rustig binnen en ren niet door de klas. De meest genoemde routines; bespreken hoe de dag eruit gaat zien, bij binnenkomst staat de leerkracht bij de deur, met zijn alle in de klas eten, pauze bespreken, stoplicht en time-timer, aan het einde van de dag samen de klas opruimen en de dag evalueren. Deze regels en routines komen dus overeen. Echter werden er nog meer regels en routines genoemd, die dus nog niet overeenkomen.

De leerkrachten gaven aan dat ze vooral aandacht besteden aan de doelen door deze aan het begin van de les met de leerlingen te bespreken. Uit de antwoorden van de interviews is zichtbaar dat er nog niet structureel geëvalueerd wordt. Sommigen doen dit bijv. bij een instructieles wel en een zelfstandig werken les niet. Een ander evalueert de dag wel en een ander niet.

5.4.2 Basisregels

De meeste leerkrachten geven aan dat behalve de schoolregels de regels nog niet schoolbreed zijn. Het stoplicht en de time-timer zijn routines die schoolbreed zijn, maar verder werden er weinig schoolbrede routines genoemd. Bij de vraag of het wenselijk is om regels en routines schoolbreed te maken waren de meningen verdeeld. Sommigen geven aan dat ze zowel de regels als routines schoolbreed willen, omdat dit voor voorspelbaarheid zou zorgen voor de kinderen. Anderen geven aan dat routines te persoonlijk zijn om schoolbreed te maken.

In het begin van het jaar worden er klassenregels gemaakt, dit gebeurt vrijwel overal hetzelfde. Als er toch een regel bijkomt in het schooljaar wordt dit besproken met de leerlingen. Dit doen de leerkrachten wel weer op een andere manier. De leerkrachten voeren de regels zelf ook uit, omdat ze vinden dat zij een voorbeeldfunctie hebben.

5.4.3 Ruimte

De leerkrachten zitten op een plek zodat ze alle leerlingen goed kunnen zien. In de bovenbouw zijn er geen planten of bloemen in het lokaal. In de onderbouw staan er enkele bloemen of planten. In iedere klas is er voldoende daglicht doordat ze een grote glazen schuifpui hebben en ook nog wat ramen. In ieder klas hangen de klassenregels en in de gang van de school hangen de schoolregels.

5.4.4 Materiaal

Er is vooral veel rekenmateriaal te vinden in de Casusschool. Leerkrachten benoemen veel dezelfde materialen. In de bovenbouw worden wel andere materialen gebruikt dan in de onderbouw. Over het algemeen is het materiaal netjes. Echter geven een paar leerkrachten aan dat het rekenmateriaal soms vervangen moet worden. Op de Casusschool wordt er niet gewerkt met symbolen voor het opbergen van materiaal. Wel staan de spullen vaak op een vaste plek in de klas. Alle leerkrachten geven dan ook aan dat de leerlingen het materiaal makkelijk kunnen vinden.

5.4.5 Ritme

In iedere klas is een dagplanning d.m.v. pictogrammen zichtbaar voor de leerlingen. Een weekplanning is er wel, maar deze is niet zichtbaar voor de leerlingen.

In het omgaan met leerlingen die moeite hebben om zich te kunnen concentreren, komen er twee acties van leerkrachten naar voren. Zo krijgt een leerling een stilte koptelefoon en wordt op een rustige plek neergezet. Dit kan zowel binnen als buiten de klas zijn.

In iedere klas worden de opdrachten kort met de leerlingen besproken. Sommige leerkrachten geven ook aan wanneer de leerlingen de opdrachten af moeten hebben, andere doen dit bewust niet.

Hierbij wordt ook gekeken naar de werkhouding van een leerling. Een enkele leerkracht gebruikt hierbij de time-timer, zodat de tijd die de leerlingen hebben zichtbaar voor ze zijn. Aan het begin van de les wordt verteld wat de leerlingen moeten doen als ze klaar zijn. Dit wordt niet vaak op het bord geschreven door de leerkrachten.

6. Conclusie

In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op zowel de hoofdvraag als de deelvragen. Hier is toegekomen door zowel een gesloten als open enquête in te laten vullen door de leerlingen en uit de semi-gestructureerde interviews met leerlingen en leerkrachten. Deze gegevens zijn met elkaar vergeleken en daar komen de volgende bevindingen uit.

Deelvraag één luidt als volgt: “Welk leerkrachtgedrag verwachten kinderen van hun leerkracht op de Casusschool als het gaat om structuur aanbrengen in de leeromgeving?”

De leerlingen gaven aan dat ze het fijn vinden dat er regels zijn en dat de leerkrachten zich hier ook aan moeten houden. Daarom moet iedere leerkracht ervoor zorgen dat er in zijn/ haar klas regels gelden. Teitler (2004) en Bruininks (2002) geven aan dat als er duidelijke regels wordt gesteld leerlingen zich veilig en gerespecteerd voelen. Daarnaast hebben verschillende leerlingen aangegeven dat de leerkracht ruzies moet oplossen, uitleg moet geven, ervoor moet zorgen dat het rustig is in de klas en er een gezellige sfeer is. De leerlingen geven de volgende dingen aan wat ze vervelend vinden aan het leerkrachtgedrag. Dat leerkrachten soms schreeuwen, dat ze je niet begrijpen en dat je de schuld krijgt terwijl je niks gedaan hebt. Uit de leerling enquête bleek dat de leerkrachten het volgende doen om structuur te bieden aan de leerlingen. Een nieuwe regel wordt uitgelegd, er wordt duidelijk gemaakt wat er van de leerlingen verwacht wordt, alle leerkrachten werken met een beloningssysteem en je wordt beloond als jij je goed gedraagt.

Deelvraag twee: “Wat geven leerkrachten van de Casusschool aan over het zelf hanteren van de aspecten van de gestructureerde leeromgeving?”

De regels die het meest genoemd zijn door de leerkrachten zijn de volgende; we zijn aardig voor elkaar, vinger opsteken, luisteren naar elkaar, wij zijn zuinig op onze spullen, kom rustig binnen en ren niet door de klas. De meest genoemde routines; bespreken hoe de dag eruit gaat zien, bij binnenkomst staat de leerkracht bij de deur, met zijn alle in de klas eten, pauze bespreken, stoplicht en time-timer, aan het einde van de dag samen de klas opruimen en de dag evalueren. Als er in het jaar een nieuwe regel komt, wordt dit besproken met de leerlingen. Alleen gebeurt dit wel op verschillende manieren. Alleen in de onderbouw zijn er wat planten in het lokaal. Dit is niet in lijn met wat Bruininks (2002) zegt, want deze raad juist aan om planten in het lokaal te zetten. Dit zorgt namelijk voor een rustige sfeer in de klas. Iedere klas heeft zijn eigen klassenregels. Tijdens de interviews werd er vooral verteld wat voor rekenmateriaal er is op de school en minder welk materiaal er is voor lezen/ taal. Wel wordt er veel hetzelfde materiaal gebruikt in de bovenbouw. De materialen worden niet opgeborgen d.m.v. van symbolen, maar liggen wel op een vaste plek. In iedere klas is er sprake van ritme doordat er een dagplanning zichtbaar is voor de leerlingen. De weekplanning is niet zichtbaar, behalve in één klas. Bruininks en Harmsen (2011) geven aan dat er een ritme moet zijn voor de leerlingen. Er kan dus nog meer geïnvesteerd worden in ritme. Als een leerling moeite heeft met het concentreren, wordt hier volgens de leerkrachten hetzelfde op gereageerd. Sommige leerkrachten geven aan wanneer ze verwachten dat het werk van de leerlingen af zijn en anderen doen dit niet.

De hoofdvraag: “Welke aspecten van de gestructureerde leeromgeving, zoals beschreven in het theoretisch kader, worden wel en niet teruggevonden op de casusschool?”

De leerlingen gaven aan dat het bureau van de leerkracht soms opgeruimd is. Tijdens de interviews was het bureau van de leerkracht opgeruimd. Alle leerlingen kunnen de leerkracht zien en andersom. Ook het bord is goed te zien voor de leerlingen. De leerlingen geven aan dat er voldoende ruimte is

om tussen de tafel door te lopen. Een leerling die moeite heeft met concentreren krijgt een koptelefoon of een rustige plek. Dit is in lijn met wat Koene (2009- 2010) zegt. Zij vindt namelijk dat er een rustige plek moet zijn voor leerlingen die moeite hebben om zich te concentreren. Sommige leerlingen kunnen vanaf hun plaats zien wat er op de computer gebeurt. Er is voldoende daglicht in het lokaal, maar er staan weinig of geen planten. Volgens Bruininks (2002) moet er voldoende daglicht en planten in de klas zijn. Dit zorgt namelijk voor een goede sfeer in de klas.

Bovengenoemde punten horen volgens van Overveld (2014) allemaal bij de ruimte en hier moet dus rekening mee gehouden worden. Als er een goede leeromgeving gecreëerd moet worden, moeten bovenstaande punten allemaal voldaan zijn.

Uit het onderzoek is gebleken dat zowel de leerlingen als leerkrachten het materiaal makkelijk kunnen vinden en dat het netjes is. Ondanks dat het materiaal goed te vinden is, zijn de plekken waar het opgeborgen is niet gecodeerd. Overveld (2014) en Bruininks (2002) zeggen dat materialen opgeborgen moeten worden in kasten of laden die gecodeerd zijn.

In alle klassen hangen de klassenregels. De leerlingen geven in de enquête dan ook aan dat het duidelijk is welk gedrag er van ze verwacht wordt. Dit is in lijn met wat van Overveld (2014) aangeeft. Hij zegt namelijk dat de klassenregels zichtbaar moeten zijn voor de leerlingen, zodat het duidelijk is welk gedrag er van ze verwacht wordt.

Op de Casusschool geven leerlingen aan dat ze een vaste plek hebben, behalve als ze naar groep blauw gaan. Er is een plek voor kinderen buiten de klas om rustig te worden en de materialen liggen op een vaste plaats. Volgens de leerlingen wordt er vertelt hoe en wanneer ze de opdracht moeten maken, wat er wanneer af moet zijn en wat ze moeten doen als ze klaar zijn. De leerkrachten geven aan dat ze wel vertellen hoe en wanneer de leerlingen de opdracht moeten uitvoeren, maar er wordt soms niet gezegd wanneer wat af moet zijn en wat ze moeten doen als de leerlingen klaar zijn.

Volgens Koene (2009-2010) zijn de bovenstaande dingen belangrijk in het ritme binnen de school. In de enquête geven leerlingen aan dat niet alle leerkrachten dezelfde regels hebben, maar de regels gelden wel voor iedereen hetzelfde. Niet alle leerkrachten treden dus eensgezind op, terwijl Teitler (2004) aangeeft dat het belangrijk is dat leerkrachten eensgezind optreden.

7. Aanbeveling

In dit hoofdstuk worden er aanbevelingen gedaan om de structuur binnen de Casusschool te verbeteren. Er wordt weer gebruik gemaakt van de thema's; algemeen, basisregels, ruimte, materiaal en ritme.

Als er wordt gekeken naar de verbeterpunten in dit onderzoek op het gebied van **algemeen**, komen de regels en routines naar voren. Uit het onderzoek blijkt dat zowel de regels als routines nog niet schoolbreed zijn. Dit is wel belangrijk, want als de regels en routines schoolbreed zijn kunnen de leerkrachten ook eensgezind optreden en dit zorgt dan weer volgens Teitler (2004) voor een duidelijke en veilige leeromgeving voor zowel leerlingen als leerkrachten. Onder het thema algemeen valt ook nog het evalueren van de les en van de dag. Dit gebeurt nu nog niet structureel, maar de leerlingen hebben in dit onderzoek aangegeven dat ze het fijn vinden als er structureel wordt geëvalueerd.

In het thema **basisregels** is er maar één aanbeveling te doen, namelijk dat nieuwe regels tijdens het schooljaar wel worden besproken, maar dit gebeurt nog niet op dezelfde manier. Het is aan te bevelen om hier één aanpak in te kiezen, zoals in het begin van het schooljaar dat wel al gedaan wordt.

Op het gebied van **ruimte** kunnen er drie aanbevelingen gedaan worden. Namelijk de computers uit het blikveld van de leerlingen zetten, zorg dat het bureau van de leerkracht altijd opgeruimd is en zorg voor meer planten/ bloemen in het lokaal. Volgens Bruininks (2002) zorgen planten/ bloemen voor gezelligheid en rust in de klas.

Het een na laatste thema is **materiaal**. De materialen zijn netjes en zowel de leerlingen als de leerkrachten kunnen het materiaal goed vinden. Uit de theorie blijkt dat het nog makkelijker wordt als je de plekken waar het materiaal opgeborgen ligt codeert.

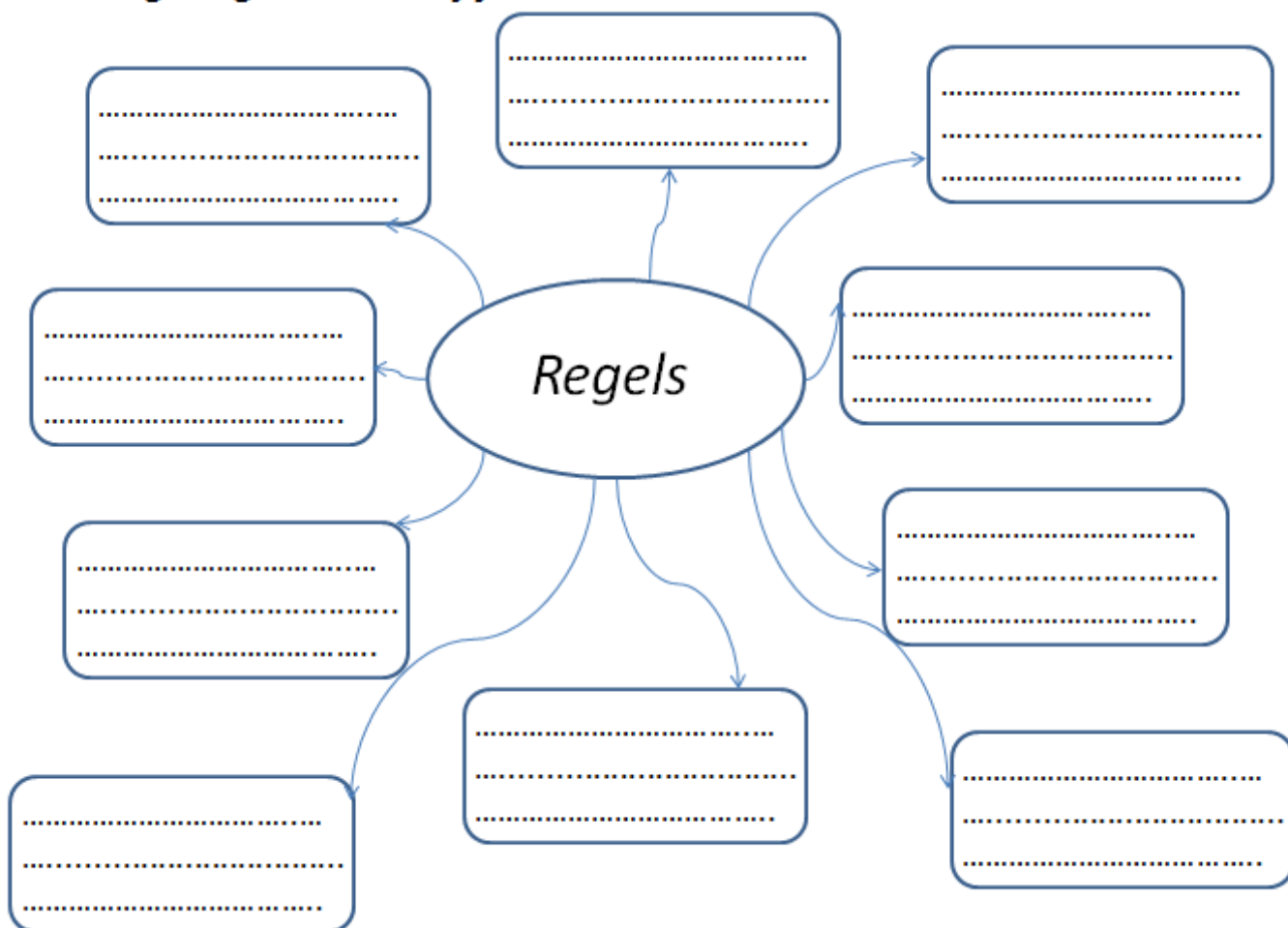
In het laatste thema, **ritme**, liggen misschien nog wel de meeste verbeterpunten. Sommige leerlingen hebben namelijk aangegeven dat ze niet altijd een vaste plek hebben als er klasoverstijgend gewerkt wordt. Volgens Koene (2009-2010) moet dit wel, omdat dit voor voorspelbaarheid zorgt. Ook een weekplanning die zichtbaar is voor de leerlingen is aan te raden, omdat zij dan zien wat er die week gaat gebeuren en wat er dan van ze verwacht wordt. Zo is het ook belangrijk dat er aan het begin van de les wordt besproken wanneer en hoe een opdracht begonnen moet worden, wanneer het af moet zijn en wat de leerlingen moeten doen als ze klaar zijn. Uit het onderzoek is gebleken dat de meningen van leerkrachten hier nog erg in verschillen. Maar als je doet wat hierboven beschreven is zorgt dit weer voor meer voorspelbaarheid voor de leerlingen en dat is waar naar gestreefd wordt.

8. Literatuurlijst:

- Bakx, A. (2015). *De pedagogische sensitieve leraar: werken aan brede onderwijsopbrengsten*. Bussum: Coutinho.
- Bakx, A., Gool, J., van., & Tamse, M. (2014). *De leerkracht als pedagogische professional voor het voetlicht*. Zorg primair.
- Bakx, A., Koopmans, M., Kruijf, J., de., & Brok, P., den. (2015). *Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: an exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions*. Eindhoven: Fontys University Child and Education, Fontys University of Applied Sciences, School of Education, University of Technology.
- Balkom, J., van. (2000). *Klassenmanagement*. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij ESSTEDE.
- Bolte, N. (datum onbekend). *Reggio Emilia. Een unieke pedagogische benadering voor ontwikkelingsstimulering 0 – 6*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Bruininks, A.C. (2002). *Ze doen het niet expres*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Bruininks, A.C. & Harmsen, L.M. (2011). *Zie mij, niet mijn stoornis*. Amsterdam: BV Uitgeverij SWP.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. California: SAGE publications, Inc.
- Curtis, R., Horne, J., van., Robertson, P., & Karvonen, M. (2010). *Outcomes of a School-Wide Positive Behavioral Support Program*. Western Carolina University.
- Galetta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond*. New York and London: New York University Press.
- Graaff, C., de. (Datum onbekend). *Goed gedrag kun je leren*. Schooljournaal.
- Grunsvan, K., van. (2011). *Druk kind zoekt ... een bij hem passende leerkracht*. Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
- Horeweg, A. (2013). *Gedragsproblemen in de klas: De rol van de leerkracht*. Houten: Uitgeverij LANNOO CAMPUS.
- Huizinga, M., & Smidts, D. (2012). *Gedrag in uitvoering. Over executieve functies bij kinderen en pubers*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmas, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/ Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kamphuis, E., Schie, F., van, Vernooy, K. (2012). *Het belang van effectief klassenmanagement*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein
- Klammer-Hoogma, M. (2012). *Klassenmanagement*. Groningen/ Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Koene, K. (2009-2010). *Hoe ga je om in de klas met kinderen met ASS?* Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
- Korzilius, H. (2000). *De kern van survey-onderzoek*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.
- Lucassen, P.L.J.B & Olde Hartman, T.C. (2007). *Kwalitatief onderzoek*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Marzano, R.J., Marzano J.S., & Pickering, D.J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement*. Vlissingen: Bazalt.
- Meersbergen, E., van, P., van. (2014). *HGW in passen onderwijs*. Utrecht: Perspectief Uitgevers.
- Schuman, H. (2007). *Passend Onderwijs – Pas op de plaats of stap vooruit?*
http://www.indexvoorinclusie.nl/images/Passend_Onderwijs.pdf. Bezocht op 16-11-15.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Teitler, P.I. (2004). *Leren in veiligheid. Klassenmanagement en probleemgedrag*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Overveld, K., van. (2014). *Groepsplan gedrag. Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: PICA.
- Voors, J. (2011). *Doet hij het goed of doet zij het beter? Efficiënt leerkrachtgedrag*. Hogeschool Windesheim.

Bijlage 1: leerkrachtspin 'regels'

Welke regels gelden er bij jou in de klas?



Bijlage 2: tabel van de leerling enquête

Vraagstelling	Groep 1 rood (n=13) Gemiddelde (sd)	Groep 2 oranje (n=14) Gemiddelde (sd)	Groep 3 paars (n=17) Gemiddelde (sd)	Totaal (n=44) Gemiddelde (sd)
Algemeen				
Regels op school zijn fijn.	3,84 (.98)	3,28 (.99)	3,17 (1,21)	3,40 (1,10)
Mijn leerkrachten hebben allemaal dezelfde regels.	3,38 (1,19)	2,71 (1,13)	2,88 (1,21)	2,97 (1,19)
De regels gelden voor iedereen hetzelfde.	3,76 (1,78)	3,78 (1,52)	3,76 (1,20)	3,77 (1,46)
Je wordt beloond als je je goed gedraagt.	4,00 (1,29)	3,07 (1,49)	3,64 (1,05)	3,56 (1,30)
De doelen van de les worden aan het begin van de les besproken.	3,61 (1,26)	3,28 (1,26)	3,64 (1,11)	3,52 (1,19)
Aan het einde van de les wordt besproken hoe het is gegaan.	3,69 (1,03)	3,28 (1,54)	3,47 (.62)	3,47 (1,08)
Aan het einde van de les wordt besproken wat we hebben geleerd.	3,53 (.96)	3,50 (1,40)	3,05 (.89)	3,34 (1,09)
Basisregels				
In de klas hangen regels.	4,46 (.96)	3,92 (1,32)	4,82 (.39)	4,43 (.99)
In de school hangen regels.	4,76 (.43)	3,92 (1,20)	4,23 (1,03)	4,29 (1,00)
Het is duidelijk welk gedrag er van me verwacht wordt.	4,00 (1,00)	3,85 (1,23)	3,88 (.99)	3,90 (1,05)
Als er een nieuwe regel geldt, dan legt de leerkracht die uit.	4,46 (.77)	3,92 (1,14)	4,00 (.79)	4,11 (.92)
De leerkracht houdt zich ook aan de regels.	3,61 (1,32)	4,07 (.99)	3,58 (1,37)	3,75 (1,24)
Ruimte				
Het bureau van de leerkracht is opgeruimd.	3,46 (1,19)	2,42 (1,50)	2,76 (1,20)	2,86 (1,33)
Ik kan de leerkracht vanaf mijn plek goed zien.	4,38 (.76)	3,85 (1,35)	4,41 (.71)	4,22 (.98)
Ik kan het bord vanaf mijn plek goed zien.	4,69 (.48)	3,92 (1,20)	4,05 (1,02)	4,20 (1,00)
Ik kan vanaf mijn plek zien wat er op de computer in de klas gebeurt.	3,61 (1,12)	3,14 (1,40)	3,52 (1,28)	3,43 (1,26)
Er is genoeg ruimte om tussen de tafels door te lopen.	4,23 (1,16)	3,42 (1,39)	4,35 (.70)	4,02 (1,15)
Er zijn planten en/of bloemen in het lokaal.	1,46 (1,19)	2,50 (1,28)	2,11 (1,49)	2,04 (1,38)
In het lokaal is er altijd genoeg licht.	4,38 (.86)	3,78 (1,42)	4,23 (.90)	4,13 (1,09)
Materiaal				
Er zijn voldoende materialen er in de klas.	3,61 (1,26)	3,35 (1,69)	4,11 (.78)	3,72 (1,28)
Het materiaal ziet er netjes uit.	3,61 (1,32)	3,42 (1,15)	3,58 (1,17)	3,54 (1,19)

De materialen zijn zo opgeborgen dat ik ze goed kan vinden.	3,30 (1,54)	3,85 (1,09)	3,23 (,97)	3,45 (1,20)
Ritme				
Iedere dag weet ik wat we die dag moeten doen (dag planning).	3,69 (1,18)	3,28 (1,63)	3,88 (,99)	3,63 (1,27)
Iedere week weet ik wat we die dag moeten doen (weekplanning).	3,23 (1,30)	2,85 (1,35)	2,94 (1,39)	3,00 (1,32)
Ik heb altijd dezelfde plek in de klas, ook in een andere groep.	3,53 (1,45)	2,71 (1,63)	3,47 (1,37)	3,25 (1,49)
In het begin van de les wordt verteld hoe ik de opdracht moet maken.	4,46 (,77)	3,71 (1,13)	3,58 (,71)	3,88 (,94)
In het begin van de les wordt er verteld wat ik die les af moet hebben.	4,15 (,89)	3,85 (1,29)	3,52 (1,06)	3,81 (1,10)
In het begin van de les weet ik wat ik moet doen als ik klaar ben.	3,69 (1,37)	3,28 (1,38)	3,58 (1,00)	3,52 (1,22)

= opvallend

= hoogst gescoord