

# ASS in een combinatieklas

**Op welke wijze komt een leerling, met speciale behoeften vanuit het autistisch spectrum, tot zijn recht op een kleine school, in grote combinatieklassen?**



Jeannette Wierenga  
Special Educational Needs

# Theoretisch verslag – Verantwoording – Praktijk onderzoek

**Naam:** Jeannette Wierenga

**Relatienummer:** 89125

**Datum:** februari 2013

**Studiejaar:** 2012/2013

**Opleiding:** Opleiding Leraar Christelijk Basisonderwijs

**Hogeschool:** Stenden Hogeschool Groningen

**Minor:** Special Educational Needs

**Begeleider:** Dirk Korf

Foto op de voorpagina:

Website: [plazilla.com](http://plazilla.com)

## Inhoudsopgave

<b>Inleiding</b> .....	<b>6</b>
<b>Samenvatting</b> .....	<b>7</b>
<b>Hoofdstuk 1 Speciaal onderwijs</b> .....	<b>8</b>
1.1. Speciaal onderwijs door de jaren heen .....	8
Wetgeving en het beleid van de overheid .....	8
Buitengewoon onderwijs .....	9
Weer samen naar school.....	10
Wet op het primair onderwijs .....	12
Rugzakje.....	12
Clusterscholen .....	13
Voortgezet speciaal onderwijs .....	14
1.2 Passend onderwijs.....	14
Regionale samenwerkingsverbanden .....	14
De intern begeleider (IB'er).....	15
1.3 Conclusie .....	16
<b>Hoofdstuk 2 Autistisch spectrum</b> .....	<b>17</b>
2.1 Wat is Autisme?.....	17
Kenmerken .....	17
Ervaring.....	18
Constateren .....	19
2.2 Verschillende vormen van autisme .....	20
Het syndroom van Asperger.....	22
Klassiek autisme .....	23
PDD-NOS.....	23
2.3 Zorg in de klas.....	25
ASS in de klas .....	25
Sociaal verhaal.....	26
Klassenmanagement .....	26
Structuur in de ruimte .....	27
Structuur in de activiteiten.....	29
<b>Hoofdstuk 3 Combinatieklassen</b> .....	<b>31</b>
Kritiek .....	32
3.1 Instructie.....	33

3.2 Klassenmanagement .....	34
Regels en afspraken.....	34
Inrichting van de klas.....	35
3.3 Zelfstandig werken .....	36
Organisatie .....	37
<b>Hoofdstuk 4 ASS in een combinatieklas .....</b>	<b>38</b>
4.1 In de klas.....	38
4.2 Coöperatief leren.....	39
Structuur in de activiteit.....	40
4.3 Spelenderwijs leren .....	41
4.4 Geef me de 5 .....	42
4.5 Rots en Water.....	42
Samenvatting.....	43
<b>Hoofdstuk 5 Praktijkonderzoek .....</b>	<b>44</b>
5.1 Inleiding .....	44
5.2 De leerkracht .....	44
5.3 Reden van combinatieklassen .....	45
5.4 Klassenmanagement in combinatieklassen.....	45
5.5 Onderwijsbehoeften in beeld brengen .....	47
5.6 Verschillende onderwijsbehoeften .....	47
5.7 Zorgleerlingen binnen de groep .....	49
<b>Hoofdstuk 6 Verantwoording van het onderzoek .....</b>	<b>50</b>
6.1 Voorbereiding van het onderzoek.....	50
6.2 Beschrijving van het onderzoek .....	51
6.3 Verantwoording van het onderzoek.....	53
6.4 Kwaliteit van het onderzoeksinstrument en de verantwoording .....	54
<b>Conclusies en aanbevelingen .....</b>	<b>56</b>
Conclusie van het theoretisch onderzoek.....	56
Conclusie van het praktijk onderzoek .....	57
Aanbevelingen.....	58
<b>Bijlage 1 .....</b>	<b>59</b>
Placemat.....	59
Pictogrammen .....	61
<b>Bijlage 2.....</b>	<b>64</b>

Ik zie ik zie wat jij niet ziet in het boek .....	64
Schrijven en tekenen op de computer .....	64
Raad het liedje .....	64
Vragen stellen .....	64
<b>Bijlage 3</b> .....	<b>65</b>
<b>Bronnen</b> .....	<b>68</b>

# Inleiding

Voor u ligt het een deel van mijn onderzoek dat ik met veel enthousiasme heb geschreven. Mijn onderzoek naar het autistisch spectrum binnen een combinatieklas. Dit onderzoek heb ik geschreven naar aanleiding van een probleem dat zich voordoet op mijn LIO school. Ik citeer hieronder mijn onderwerp, om aan te geven waar dit onderzoek over zal gaan.

“CBS de Blinke heeft aangegeven dat zij het lastig vinden om binnen een grote combinatieklas een leerling met speciale behoeften tot zijn recht te laten komen. In dit onderzoek ga ik onderzoeken op welke wijze een leerling met speciale behoeften ,vanuit het autistisch spectrum, tot zijn recht komt in een grote combinatieklas. Mevr. M. Kral<sup>1</sup> heeft onderzocht dat leerlingen in combinatieklassen niet meer of minder leren dan leerlingen in enkelvoudige klassen. Met deze gedachte in mijn achterhoofd ga ik onderzoek doen naar combinatieklassen en naar een effectieve wijze om onderwijs te bieden in een grote combinatieklas. Ook ga ik onderzoek doen naar het autistisch spectrum, omdat J, de zorg leerling waar ik onderzoek naar doe, een stoornis binnen het autistisch spectrum heeft.”

Door middel van dit literatuur onderzoek hoop ik meer te leren over het autistisch spectrum, over combinatieklassen en over de wijze waarop een leerling met een stoornis vanuit het autistisch spectrum tot zijn recht komt in de combinatieklas.

Om de theorie en de praktijk te verbinden heb ik een enquête ontwikkeld die ik heb uitgegeven onder leerkrachten van combinatieklassen. De uitkomsten hiervan heb ik verwerkt en beschreven in dit verslag. Deze uitslagen hoop ik ook te gebruiken om mijn product te ontwikkelen. Hiernaast heb ik ook een hoofdstuk gewijd aan het verantwoorden van mijn onderzoek. Hierin beschrijf ik het soort onderzoek dat ik heb uitgevoerd en de niveaus waarop ik heb onderzocht.

Aan het einde komen de conclusies, bijlagen en de literatuurlijst aan de orde.

---

<sup>1</sup> Website: [www.trouw.nl](http://www.trouw.nl)

## Samenvatting

In het eerste hoofdstuk, dat ik samen met Brenda Kuper heb geschreven, ga ik dieper in op het speciaal onderwijs. Hierin beschrijf ik de ontwikkelingen binnen het speciaal onderwijs van vroeger tot nu. In het tweede hoofdstuk komt het Autistisch spectrum aan de orde. In dit hoofdstuk ga ik mezelf verdiepen in de verschillende vormen van autisme en de kenmerken ervan. Ook beschrijf ik waar leerlingen met ASS behoefte aan hebben en welke methodes er zijn ontwikkeld om leerlingen met ASS te begeleiden. Met deze informatie hoop ik een effectief product te kunnen ontwerpen voor een leerling met ASS.

Het derde hoofdstuk gaat dieper in op combinatieklassen. In dit hoofdstuk wordt beschreven op welke manier effectief kan worden gewerkt in een combinatieklas. Er is ook onderzoek gedaan naar zelfstandig werken, efficiënt zelfstandig werken is namelijk erg van belang in een combinatieklas. ASS en werken in een combinatieklas voeg ik in het vierde hoofdstuk samen. In dit hoofdstuk ben ik op zoek gegaan naar werkvormen die geschikt zijn voor leerlingen met ASS in een combinatieklas. Coöperatieve werkvormen en spelenderwijs leren komen onder andere in dit hoofdstuk aan bod.

In hoofdstuk vijf beschrijf ik de verantwoording van mijn onderzoek. In dit hoofdstuk staat geschreven op welke wijze het onderzoek tot stand is gekomen, op welke niveaus is onderzocht en welke onderzoeksinstrumenten er zijn gebruikt.

In het laatste hoofdstuk komt het praktijk onderzoek aan de orde. Hierin beschrijf ik de uitkomsten van de enquête die ik heb uitgegeven onder leerkrachten van combinatieklassen. De uitkomsten heb ik door middel van grafieken gevisualiseerd.

Aan het einde van dit verslag komen de bijlagen aan de orde. Dit zijn onder andere de enquête, coöperatieve werkvormen en werkvormen uit het spelenderwijs leren.

# Hoofdstuk 1 Speciaal onderwijs

## 1.1. Speciaal onderwijs door de jaren heen

Speciaal onderwijs is onderwijs voor leerlingen met een lichamelijke, zintuiglijke of verstandelijke handicap, chronisch zieken en voor leerlingen die vanwege hun leer- of gedragsproblemen extra zorg nodig hebben. Het speciaal onderwijs heeft een lange weg afgelegd om te komen waar het nu is. Er hebben vele ontwikkelingen plaatsgevonden in de geschiedenis van het onderwijs. Omdat deze ontwikkelingen veel bijgedragen hebben aan het onderwijs van tegenwoordig, beschrijven we de geschiedenis van het speciaal onderwijs vanaf 1900 tot op heden.

### Wetgeving en het beleid van de overheid

Voordat in 1901 de leerplichtwet werd ingevoerd was er nauwelijks aangepast onderwijs voor kinderen met een beperking. Deze kinderen werden thuis gehouden of konden op school niet blijven, waardoor ze geen diploma behaalden. Met de ingang van de leerplichtwet werden scholen geconfronteerd met kinderen die een beperking hebben. Ieder kind had nu namelijk recht op onderwijs. Het gewone lager onderwijs had geen speciale voorzieningen om leerlingen met een beperking onderwijs te bieden, dus er was een enorme vraag naar speciale scholen. De overheid liet de bouw van deze speciale scholen over aan particuliere initiatiefnemers, die hier een kleine subsidie voor kregen. Hierdoor werden er weinig speciale scholen gebouwd en veranderde de situatie nauwelijks.

In 1905 veranderde de toenmalig minister van Binnenlandse Zaken, Abraham Kuiper, de wet. Hij plaatste het onderwijs voor speciale kinderen buiten de Wet op het Lager Onderwijs. Voor de minister was het belangrijk dat het regulier lager onderwijs de einddoelen zou halen en dit lukte niet als hier ook de zwakzinnige leerlingen onder vielen. Hierdoor werd er nog minder subsidie vrijgemaakt, dit maakte de bouw van de dure speciale scholen bijna onmogelijk.

Uiteindelijk werd in 1910 een financiële regeling getroffen, die een rijkssubsidie toekenden aan bijzondere scholen voor zwakzinnigen. Dit was echter nog geen goede oplossing. In 1920 werd de wet gewijzigd, het speciaal onderwijs ging buitengewoon onderwijs heten en er kwam een duidelijke juridische basis.

De wet, die dhr. van Loghum (Loghum, 1999) beschrijft, bepaalt dat:

“Buitengewoon onderwijs wordt gegeven in scholen, bestemd voor kinderen, die wegens ziekte of lichaamsgebreken of uit maatschappelijke oorzaak niet in staat zijn geregeld en met vrucht het gewoon onderwijs te volgen of wier gedrag het noodzakelijk maakt buitengewoon onderwijs te doen volgen”.



In 1921 werd een inspecteur aangesteld die specifiek binnen het buitengewoon onderwijs werkte.

In 1923 zorgt een belangrijk Koninklijk Besluit voor uitbreidingen en wijzigingen in het buitengewoon onderwijs. Scholen binnen het Buitengewoon onderwijs zijn daarmee alleen bedoeld voor zeer moeilijk lerende kinderen (ook wel zwakzinnige kinderen genoemd), dove kinderen, slecht horende kinderen en blinde kinderen. Het Koninklijk Besluit was een besluit van de regering, dat als eerste werd ondertekent door de koningin. In 1931 werden in het Koninklijk Besluit ook scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen en scholen voor lichamelijk gehandicapte kinderen opgenomen.

Het differentiatieproces is echter nog niet klaar, want in het regulier onderwijs zaten nog kinderen die niet kunnen meekomen, maar waar nog geen plaats voor is.

### **Buitengewoon onderwijs**

Het Koninklijk Besluit dat in 1923 was gevormd werd in 1949 vervangen. Er kwamen een aantal nieuwe scholen voor andere soorten buitengewoon onderwijs, zoals scholen voor epileptici, scholen voor tuberculeuze kinderen, scholen voor regering- en voogdijpupillen, scholen verbonden aan pedagogische instituten, scholen voor ziekelijke kinderen en scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden. De scholen voor zwakzinnige kinderen worden ook gesplitst in twee groepen: de imbecielen en de debielen. Deze groepen krijgen ook ieder aparte scholen.

Het opvallende aan de scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden is dat het besluit de mogelijkheid geeft deze scholen te stichten zonder dat er enig onderzoek en ervaring is opgedaan met dit soort kinderen. Er is nog maar weinig aandacht besteed aan kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden. Pioniers als Bladergroen doen in de jaren na het Besluit onderzoek.

In 1967 werd het Koninklijk Besluit van het buitengewoon onderwijs, dat in 1949 is gevormd, weer vervangen. Het nieuwe besluit maakt het mogelijk om binnen een aantal scholen voor buitengewoon onderwijs afdelingen te vormen. Zo konden de afdelingen in leeftijd worden ingedeeld en werd het makkelijker om hulp te verlenen aan een specifieke groep kinderen. Ook werd met het besluit de basis gelegd voor het speciaal voortgezet onderwijs. Zo ontstonden er betere voorwaarden voor kinderen van 12 à 13 jaar binnen het buitengewoon onderwijs.

Het buitengewoon onderwijs is tussen 1928 en 1949 sterkt gegroeid, van 8.000 naar 24.000 kinderen. In 1967 telde het buitengewoon onderwijs zelfs 70.000 kinderen.

Het buitengewoon onderwijs kreeg een steeds groter wordende plek in de maatschappij en kreeg ook vaker de naam speciaal onderwijs. Een aantal mensen stelden hier hun vragen bij,

zo benoemde de contourennota in 1975 een aantal knelpunten rondom het buitengewoon onderwijs. Een van deze knelpunten was de omgang met kinderen met een handicap. Deze kinderen werden geïsoleerd van de samenleving en dit belemmerde hun maatschappelijke integratie. Een ander knelpunt was dat er onvoldoende mogelijkheden en voorzieningen binnen het lager regulier onderwijs waren om leerlingen met problemen te kunnen begeleiden. Hierdoor worden deze leerlingen gedwongen naar het speciaal onderwijs te gaan. Dit hangt samen met het derde knelpunt: er waren geen duidelijke verwijzingscriteria. Vergelijkbare leerlingen worden hierdoor soms naar verschillende soorten onderwijs verwezen.

Na de contourennota, die vooral betrekking had op de lange termijn, werd in 1977 de nota speciaal onderwijs gepubliceerd. Deze nota bevatte beleidsmaatregelen op de korte termijn. De minister kiest in deze nota voor het zogenoemde tweesporenbeleid. Dit ging voornamelijk om:

- Een spoor dat zich richtte op het onderwijs dat werd gegeven op aparte scholen aan kinderen met problemen en dan vooral de verbetering hiervan.
- Een spoor dat zich richtte op de vergroting van de bijdrage van het regulier onderwijs aan de zorg van leerlingen met problemen.

In de nota speciaal onderwijs legde de overheid voor het eerst de nadruk op de voorzieningen voor speciale leerlingen binnen het regulier onderwijs. Dit komt vooral in het tweede spoor aan de orde. Ook richt de nota zich in het eerste spoor op de verbetering van het speciaal onderwijs op speciale scholen.

Enkele jaren later, in 1979, werd het eerste spoor verder uitgewerkt in het concept-activiteitenplan buitengewoon onderwijs. Dit was de basis voor projecten die zich wilden richten op de verbetering van het speciaal onderwijs binnen aparte scholen.

### **Weer samen naar school**

De structuur en de inhoud van het speciaal onderwijs hadden verandering nodig. Deze conclusie werd getrokken na het verschijnen van de contourennota en de nota speciaal onderwijs. De overheid kwam in een lastig pakket terecht, omdat er geen duidelijkheid was over de wijze waarop alle wetten in elkaar samen konden vallen. In 1985 koos het kabinet voor een interim-wet: de interim-wet op het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs (ISOVSO). Deze wet zal van 1985 tot 1995 gelden, zodat in deze periode gekeken kon worden naar een duidelijke wetgeving voor het speciaal onderwijs.

Zoals u in paragraaf 1.1.2 heeft kunnen lezen werd in 1967 het Koninklijk besluit buitengewoon onderwijs ingevoerd. Het verschil tussen dit besluit en het nieuwe ISOVSO is vooral de vormgeving. Qua inhoud verschillen ze niet veel.

De benaming 'buitengewoon onderwijs' vervalt nu ook helemaal met de komst van het ISOVSO. Er wordt nu van (voortgezet) speciaal onderwijs gesproken.

Binnen het ISOVSO werd het onderwijs verdeelt in:

- Dove kinderen
- Slechthorende kinderen
- Kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden
- Blinde kinderen
- Slechtziende kinderen
- Lichamelijk gehandicapte kinderen
- Kinderen die zijn opgenomen in ziekenhuizen
- Langdurig zieke kinderen
- Moeilijk lerende kinderen
- Zeer moeilijk lerende kinderen
- Zeer moeilijk opvoedbare kinderen
- Kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden
- Kinderen in scholen verbonden aan pedologische instituten
- Meervoudig gehandicapte kinderen
- In hun ontwikkeling bedreigde kleuters

Met de komst van het ISOVSO kwamen er ook steeds meer discussies over de toekomst van het speciaal onderwijs. Deze discussies zorgden later voor een aantal ingrijpende veranderingen. Deze veranderingen werden beïnvloed door een aantal ontwikkelingen, namelijk:

- het streven naar omlijning van de groei binnen het speciaal onderwijs
- de groeiende kritiek op de bestaande indeling van het speciaal onderwijs
- de stijgende groei van het voortgezet speciaal onderwijs
- de in 1985 geïntroduceerde verdeling door de toenmalige adviesraad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en de opleidingen.

In de jaren '80 nam de druk toe om leerlingen meer in het regulier onderwijs op te vangen, ook omdat er een enorme groei was in het speciaal onderwijs die niet te bekostigen was.

Daarom werd het concept 'weer samen naar school' (WSNS) ontwikkeld. Hiermee werd geprobeerd een betere samenwerking te vormen tussen het regulier en het speciaal basisonderwijs en dan vooral gericht op leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM) en op moeilijk lerende kinderen (MLK). Het concept van weer samen naar school was bedoeld om meer deskundigheid in het basisonderwijs aan te brengen, zodat zorgleerlingen beter opgevangen konden worden en beter onderwijs zouden krijgen. Het doel was om hiermee de verwijzingen naar de LOM en MLK scholen terug te dringen. Er werden WSNS samenwerkingsverbanden ingericht waarin scholen verplicht samenwerken en het LOM en MLK gingen samen in het speciaal basisonderwijs (SBO). Uiteindelijk heeft het WSNS geleid tot een betere samenwerking en tot een daling in de verwijzingen naar het speciaal basisonderwijs. Het motto is: 'kind niet naar de zorg, maar zorg naar het kind.'

### **Wet op het primair onderwijs**

De Wet op het primair onderwijs (WPO) is een wetsvoorstel die het basisonderwijs en speciaal onderwijs voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM), moeilijk lerende kinderen (mlk) en in hun ontwikkeling bedreigde kleuters (IOBK) samenvoegt in de Wet op het primair onderwijs. Speciale scholen voor andere categorieën zeer moeilijk opvoedbare kinderen zijn onder de Wet op de expertisecentra (WEC) te vallen. De Wet op het primair onderwijs geeft algemene regels voor de inhoud van het onderwijs, de bekostiging, het personeel en nog enkele andere onderwerpen. Met de Wet op het primair onderwijs kon aan het WSNS-beleid beter gestalte worden gegeven aan de integratie van een deel van het speciaal onderwijs en het basisonderwijs.

### **Rugzakje**

In de jaren '90 kwamen er veranderingen in de structuur van het speciaal onderwijs. De aanleiding tot deze veranderingen waren:

- De wens van de ouders om zelf de beslissing te maken voor een reguliere of speciaal onderwijs school
- De wens van de overheid om de gelijkheid en integratie in de samenleving van mensen met een handicap te bevorderen
- De toename van aantal leerlingen naar het speciaal onderwijs te beperken

Het systeem van leerling-gebonden financiering, ook wel het rugzakje genoemd, werd geïntroduceerd om aan deze wensen te voldoen. De leerling-gebonden financiering zorgt voor extra ondersteuning van kinderen met een handicap binnen het reguliere onderwijs. Het

geld is hierbij gekoppeld aan het kind en de ouders hebben de verantwoordelijkheid over de middelen. Zo kunnen leerlingen met een rugzakje mee doen in het regulier onderwijs doordat er via het rugzakje middelen kunnen worden aangeschaft voor deze leerling. Een leerling met een handicap zal binnen het regulier onderwijs ook hulp nodig kunnen hebben. Dit kan door middel van ambulante begeleiding. Een ambulant begeleider is er voor de begeleiding van een leerling, voor begeleiding van de leerkracht die een leerling met een handicap in de klas heeft en voor de evaluatie van een leerling.

### **Clusterscholen**

Het speciaal onderwijs heeft door de jaren heen veel veranderingen doorgemaakt. Binnen het ISOVSO waren er nog vijftien soorten speciaal onderwijs. Tegenwoordig zijn deze vijftien soorten in vier clusters opgedeeld en op basis van die clusters zijn er speciale scholen ontstaan binnen het speciaal basisonderwijs en in het speciaal voortgezet onderwijs. We zullen de clusters kort beschrijven:

- Cluster 1: scholen voor blinde, slechtziende kinderen  
Binnen dit cluster vallen de kinderen met een visuele handicap, meervoudig gehandicapte kinderen die blind of slechtziend zijn of kinderen die blind of slechtziend zijn tezamen met een andere handicap.
- Cluster 2: scholen voor dove en slechthorende kinderen  
Binnen dit cluster vallen de kinderen die doof of slechthorend zijn, kinderen met ernstige spraak moeilijkheden en/of taalmoeilijkheden en kinderen met communicatieve problemen, zoals bepaalde vormen van autisme.
- Cluster 3: scholen voor gehandicapte en langdurig zieke kinderen  
Binnen dit cluster vallen de kinderen met een lichamelijke en/of verstandelijke beperking, langdurig zieke kinderen en leerlingen met epilepsie.
- Cluster 4: scholen voor kinderen met stoornissen en gedragsproblemen  
Binnen dit cluster vallen kinderen met psychiatrische stoornissen of ernstige gedragsproblemen.

Als een leerling vanwege zijn beperking in aanmerking wil komen voor het speciaal onderwijs, heeft hij een indicatie nodig. Deze indicatie wordt afgegeven door een Commissie voor Indicatiestelling (CVI). Deze is georganiseerd per cluster. Als er een indicatie voor het

speciaal onderwijs is verleend, geldt diezelfde indicatie ook als toekenning van een rugzakje: de leerling-gebonden financiering.

### **Voortgezet speciaal onderwijs**

Leerlingen in het speciaal onderwijs stromen na hun twaalfde jaar meestal van het speciaal basisonderwijs door naar het praktijkonderwijs of naar het voortgezet speciaal onderwijs (VSO). Het praktijkonderwijs is bedoeld voor de moeilijk lerende leerlingen die niet in staat zijn een vmbo diploma te halen omdat het iets te hoog gegrepen is. Het voortgezet speciaal onderwijs is bedoeld voor:

- lichamelijk gehandicapte leerlingen
- slechthorende en slechtziende leerlingen
- zeer moeilijk lerende leerlingen
- langdurig zieke leerlingen in de leeftijd 12 tot 20 jaar.

Wanneer de leerlingen het voortgezet speciaal onderwijs hebben afgerond, is het de bedoeling dat elke leerling een goede plek in de maatschappij krijgt. Dit kan een vervolgstudie inhouden, een betaalde of onbetaalde baan of een plek binnen de dagbesteding. De vorm van uitstroom wordt bepaald door het cognitieve niveau van de leerling, het sociaal functioneren, het gedrag of de mate van de verstandelijke beperking.

## **1.2 Passend onderwijs**

Scholen en schoolbestuderen krijgen per 1 augustus 2012 een zorgplicht. Dit betekent dat scholen verplicht worden een passende onderwijsplek te bieden aan leerlingen die zich aanmelden. In het stelsel van passend onderwijs krijgen scholen de verantwoordelijkheid om voor elk kind een zo goed mogelijke plek in het onderwijs te vinden. De overheid wil namelijk dat zoveel mogelijk kinderen in het reguliere basisonderwijs opgevangen worden.

Leerkrachten worden beter voorbereid op hoe zij met zorgleerlingen moeten omgaan en hen onderwijs op maat kunnen bieden. Het speciaal onderwijs blijft echter wel bestaan, maar komt alleen in beeld wanneer een kind in het reguliere onderwijs niet aan zijn (onderwijs)behoeften aan komen.

### **Regionale samenwerkingsverbanden**

Om de complexiteit van de organisatie van passend onderwijs te verkleinen, gaan speciale scholen en reguliere scholen in de regio intensiever samenwerken om leerlingen een passende plek in het onderwijs te bieden. Scholen voor het speciaal onderwijs zullen deelnemen in regionale samenwerkingsverbanden voor passend onderwijs. Deze samenwerkingsverbanden van reguliere en speciale basisscholen zijn zelf verantwoordelijk voor de zorg aan leerlingen in de leeftijd van 4 tot en met 12 jaar. Wanneer een school geen

passend onderwijs kan bieden, dan wordt binnen het samenwerkingsverband afgesproken welke leerlingen ze doorverwijzen naar een andere school die dit wel biedt of naar een school binnen het speciaal onderwijs.

Scholen kunnen zich in een bepaald gebied specialiseren en onderling afspreken welke school welke kinderen het beste onderwijs kan bieden. Ieder samenwerkingsverband heeft een Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) die nagaat op welke school het kind toelaatbaar is. Ouders moeten hun kind zelf bij de PCL aanmelden. Het bevoegd gezag van de speciale basisschool beslist uiteindelijk over de toelating. Leraren en schoolleiders spelen in dit stelsel een centrale rol. Zij staan het dichtst bij de leerlingen en weten welke behoeften ze hebben.

### **De intern begeleider (IB'er)**

WSNS en het passend onderwijs zorgden voor een toename van voorzieningen, die bedoeld zijn om de leerkracht te ondersteunen bij het bieden van onderwijs op maat. In alle scholen zijn leerlingvolgsystemen ingevoerd om de vorderingen van de kinderen in kaart te kunnen brengen en problemen te kunnen signaleren. Directies en besturen maakten formatieruimte vrij om zorgleerlingen hulp te kunnen bieden. Daarnaast ontstond er behoefte aan een systematische, planmatige organisatie op schoolniveau. Op veel scholen was er al een remedial teacher werkzaam die zich vooral bezig hield met de hulp aan kinderen met specifieke leerproblemen, maar er was nog iemand nodig die de hulp op schoolniveau kon organiseren en coördineren. Deze ontwikkelingen leidden tot de komst van de intern begeleider.

Tegenwoordig is de intern begeleider niet meer weg te denken in het basisonderwijs. De intern begeleider heeft een eigen positie en taak op het terrein van de zorgverbreding tussen kinderen, leerkrachten, directie en ouders.

Intern begeleiders hebben een kernfunctie binnen de school: ze hebben te maken met vragen van leerkrachten, kinderen en ouders. Ze ondersteunen en coachen collega's, overleggen met de directie en denken mee over toekomstig beleid. Daarnaast voeren ze gesprekken met kinderen en ouders.

De invulling van de taken van de intern begeleider verschilt per school. F. Greven (2000) onderscheid vijf niveaus:

- De IB'er als remedial teacher: In dit geval werkt de intern begeleider voornamelijk als remedial teacher met daarnaast enkele IB-taken.

- De IB'er als instrumentalist: De intern begeleider is verantwoordelijk voor het leerlingvolgsysteem en de orthotheek. Daarbij draagt de intern begeleider zorg voor het opstellen van handelingsplannen en het plannen van de toetsen.
- De IB'er als collegiaal consulent: De intern begeleider is consulent voor leerkrachten met hulpvragen over kinderen.
- De IB'er als coach: De intern begeleider is in dit geval degene die de leerkrachten coacht bij het ontwikkelen van vaardigheden op het gebied van klassenmanagement, pedagogisch en didactisch handelen. Ook legt de intern begeleider klassenbezoeken af, voert feedbackgesprekken en gebruikt video-interactie-begeleiding.
- De IB'er als kenniscoördinator: De intern begeleider is in dit geval de onderwijskundige leider van de school en is verantwoordelijk voor de in de functieomschrijving genoemde onderdelen.

### **1.3 Conclusie**

Zoals u hebt kunnen lezen heeft het speciaal onderwijs een lange geschiedenis achter de rug waarin veel wetten zijn veranderd en veel ontwikkelingen hebben plaatsgevonden. Het speciaal onderwijs zou niet zijn zoals het nu is zonder deze ontwikkelingen. Nu, in het jaar 2012, krijgt het passend onderwijs een steeds belangrijkere rol op basisscholen in Nederland. Leerlingen met leerproblemen, gedragsproblemen, ziekten en handicaps nemen steeds vaker plaats in het reguliere basisonderwijs. Hierdoor is de instroom naar het speciaal onderwijs kleiner geworden, maar zullen de leerkrachten binnen het reguliere onderwijs hun klassenorganisatie moeten aanpassen aan die grote verschillen tussen onderwijsbehoeften van leerlingen. Het onderwijs van deze tijd, het passend onderwijs, vraagt daarom om vaardige leerkrachten die weten hoe ze met deze verschillende onderwijsbehoeften moeten omgaan.



## Hoofdstuk 2 Autistisch spectrum

Mijn onderzoek is gericht op leerlingen met speciale behoeften in een grote combinatieklas. In dit geval is de speciale behoefte autisme. In Nederland heeft één procent van de mensen een vorm van autisme. Het is dus geen unieke stoornis en komt met regelmaat voor in de klas. Vandaar dat ik meer over de stoornis autisme zou willen weten.

### 2.1 Wat is Autismes?

Autisme is een stoornis in de informatieverwerking van de hersenen. Informatie die via de zintuigen binnenkomt, zoals zicht, geur, geluid enzovoorts wordt bij mensen met autisme anders verwerkt. Die informatie die binnenkomt via de hersenen worden ook wel prikkels genoemd. Mensen met autisme kunnen deze prikkels niet ordenen, zij hebben moeite om alles tot een geheel te verwerken. Hierdoor hebben mensen met autisme problemen met sociale interactie, communicatie en verbeelding. Autismes komt voor in verschillende vormen, hier vertel ik in hoofdstuk 3.2 meer over. Alle vormen bij elkaar noemen we het autistisch spectrum, ook wel ASS. ASS is een vaak onzichtbare handicap die levenslang invloed heeft op het doen, laten en denken van de persoon in kwestie zijn leven lang. Er is geen pil of middeltje om ASS te bestrijden of onderdrukken. Begeleiding is daarom vrijwel altijd noodzakelijk. Met de juiste begeleiding en begrip vanuit de leefomgeving kan een kind met ASS zich redden in de samenleving.

#### Kenmerken

Mensen met ASS kunnen niet goed tegen veranderingen. Ze hebben een vaste structuur en duidelijke regels nodig. Zelf de controle hebben is erg belangrijk. De kenmerken van ASS zijn bij iedereen weer anders, net als de mate waarop een kenmerk voorkomt. De meeste mensen met ASS vermijden aanrakingen. Sommige zien een aanraking als iets pijnlijks en dit kan zelfs leiden tot een shocktoestand. Anderen vinden een aanraking verwarrend, dit kan het gevolg zijn van een interpretatieprobleem. Het gehoor kan bij mensen met ASS ook overgevoelig zijn, bij een geluid dat mensen zonder ASS niet stoort kan dit voor mensen met ASS pijnlijk zijn. In een grote groep is het vaak ook lastig om alle gesprekken mee te krijgen. er zijn veel prikkels en die moeten allemaal verwerkt worden. Als er aldoor te veel prikkels op iemand met ASS afkomen kan diegene overbelast raken. Dit kan in situaties voorkomen, bijvoorbeeld een verjaardag, waarin iemand zonder ASS geen problemen zal hebben. Overbelasting kan leiden tot woedeaanvallen of emotionele ontlading. Ook kan het leiden tot 'uitschakeling'. Dit is dat iemand enkele of alle vaardigheden tot bewust handelen verliest.

Het gezichtsvermogen kan ook een probleem zijn. Sommige ASS-ers zijn gezichtsblind, dit houdt in dat ze moeite hebben om gezichten te herkennen. Iemand's gezicht leren herkennen kan lang duren.

Mensen met ASS hebben moeite met het sociale. Het gaat hierbij om sociale signalen en gewoontes, maar ook het begrijpen van een gesprek. Veel fundamentele sociale grondslagen, die voor anderen vanzelfsprekend zijn, zijn voor mensen met ASS lastig te begrijpen. Ze weten niet wat ze moeten doen of wat er precies aan de hand is. Bijvoorbeeld als iemand huilt. Voor iemand met ASS is het lastig waarom iemand huilt en wat je er tegen moet doen. Troosten komt vaak niet bij een ASS-er op. Vaak lijken ASS-ers door tekort aan non-verbale uitdrukkingmiddelen en lichaamstaal gevoellozer dat ze werkelijk zijn.

Ook het verkeerd begrijpen van vragen of uitspraken kan voorkomen bij iemand met ASS. Een ASS-er neemt de uitspraken letterlijk, terwijl het niet zo wordt bedoelt.

Communicatie problemen zijn veel voorkomende problemen bij mensen met ASS. Er kan sprake zijn van een vreemde uitspraak of een grappige klank van de stem. Ook kunnen sommigen aarzelen voordat ze spreken of een vraag beantwoorden en herhalen ze vaak eerst de vraag.

### **Ervaring**

Voor mensen zonder ASS is het vaak lastig te begrijpen hoe iemand met ASS zich voelt en waarom er zo gehandeld wordt. Ook in de klas is dit vaak erg lastig. Om het zelf enigszins te ondervinden heb ik zelf meegedaan aan een test, om zo even te ervaren hoe het is om ASS te hebben. Deze test werd uitgevoerd door een deskundige op het gebied van ASS. Zelf werkt ze ook met leerlingen die kampen met deze stoornis. De test ging als volgt:

*Er werd uitgelegd dat wij moesten bedenken dat er een steentje in onze schoen zat en dat onze broek knelde. Het gevoel van het irritante steentje en de knellende broek moesten wij bij ons zelf oproepen en gedurende de test in onze gedachten houden. Vlak naast ons werd muziek aan gezet en er werd gevraagd of we onze ogen dicht konden doen. Voor ons werd een doekje met azijn geur neer gelegd tegelijkertijd begon iemand een artikel te lezen. Dat artikel stond voor de les die in een klas gegeven wordt en hier moesten we ons proberen op te concentreren. Toen alles werd stilgezet en de geur werd weggehaald werd er gevraagd hoeveel we van het artikel hadden meegekregen. Bij ons allen was dit weinig tot niets. Mijn concentratie zat bij de geur en de muziek. Het steentje en de knellende broek was ik toen de muziek aanging al vergeten en op het artikel kon ik me al helemaal niet concentreren.*

Door deze test heb ik even ervaren, op een wat vergrote manier, hoe het is om in een klas te zitten terwijl je ASS hebt. Alle prikkels die je binnen krijgt terwijl je in de klas zit. Dit was voor mij zelf een erg leerzame ervaring, ook om leerlingen te begrijpen die kampen met deze stoornis.

### **Constateren**

Zo vroegtijdig mogelijk constateren van ASS is voor het kind zelf en de leefomgeving het beste. Er kan dan op tijd met begeleiding worden gestart, om zo een leerachterstand te vermijden. Door middel van goed observeren samen met de onderstaande kenmerken kun je gedrag constateren dat een indicatie kan zijn voor ASS. Sommige kenmerken kunnen ook passen bij een kind met een normale ontwikkeling, je hoeft je dus niet direct zorgen te maken als er enkele kenmerken zichtbaar zijn. Het is het beste om, als er wel meerdere kenmerken aanwezig zijn, een dokter te vragen.

Bij kinderen van 0 - 2 jaar: <sup>2</sup>

- Lacht niet of nauwelijks naar ouders of andere mensen
- Maakt niet of nauwelijks oogcontact
- Reageert niet als hij of zij opgetild wordt
- Zoekt anderen niet op als het verdriet heeft of getroost wil worden
- Reageert niet of nauwelijks als ouders vertrekken.
- Begroet ouders niet, bijvoorbeeld zwaaien

Kinderen boven de 2 jaar:

- Speelt niet graag met andere kinderen
- Is obsessief bezig met bepaalde handelingen en/of speelgoed
- De taalontwikkeling komt niet of vertraagd op gang
- Fladdert met handen en/of armen
- Neemt weinig initiatief in het aangaan van contact
- Heeft moeite met fysieke aanrakingen van anderen
- Neemt woorden en zinnen letterlijk zoals ze gezegd zijn
- 'Papegaaien', het zinloos en letterlijk herhalen van eerder gehoorde woorden en zinnen
- Reageert niet of nauwelijks op pijnprikkels of het roepen van zijn naam
- Reageert overgevoelig op geluiden.

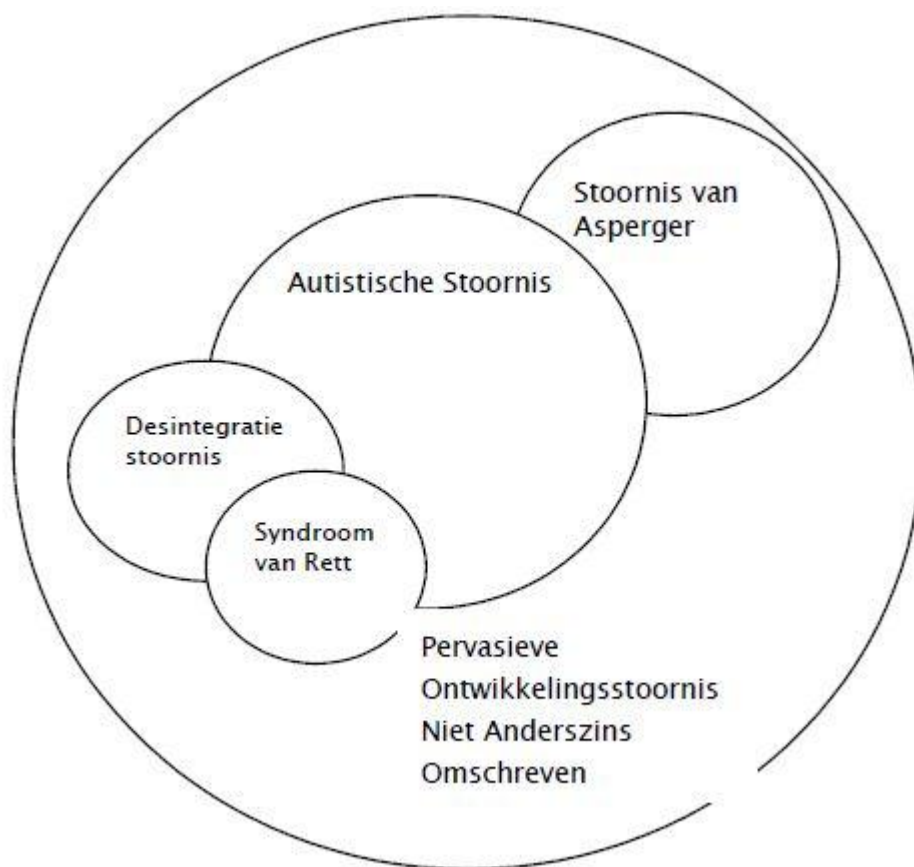
---

<sup>2</sup> [http://www.allesoverkinderen.nl/ne\\_autisme.htm](http://www.allesoverkinderen.nl/ne_autisme.htm)

## 2.2 Verschillende vormen van autisme

Binnen het autistisch spectrum heb je verschillende vormen. Deze verschillende vormen zijn verdeelt onder vijf subgroepen. Deze subgroepen zijn:

- Het klassiek autisme
- Het syndroom van Asperger
- PDD-NOS. Pervasive Developmental Disorder- Not Otherwise Specified, oftewel een pervasieve ontwikkelingsstoornis
- RETT syndroom
- Desintegratiestoornis van de kinderleeftijd



(Lord & Risi, 2000)

Tussen de subgroepen zitten verschillen, de ene vorm is zwaarder dan de ander. Een aantal kenmerken van het autistisch spectrum overlappen elkaar, maar elke vorm heeft zijn eigen specifieke kenmerken. Daarom is het ook belangrijk dat niet alle mensen met een stoornis vanuit het autistisch spectrum op één hoop worden gegooid.

In het onderwijs komen vanuit het autistisch spectrum leerlingen met PDD-NOS, klassiek autisme en het syndroom van Asperger het meeste voor. Ik wil mij daarom ook gaan richten op deze vormen.

Om een goed beeld te krijgen van de verschillende vormen van ASS volgt eerst een omschrijving van de kernsymptomen van autisme. Van daaruit kunnen we zien in welke mate PDD-NOS en Asperger hiervan afwijken. De omschrijving is volgens een in de psychiatrie gebruikt classificatiesysteem, het DSM IV. (Janson, 2003)

1. Kwalitatieve tekortkomingen in sociale interactie, zoals blijkt uit tenminste twee van de volgende kenmerken:
  - in het gebruik van meerdere non-verbale gedragingen, bijvoorbeeld; rechtstreeks oogcontact, gelaatsexpressie, lichaamshouding en gebaren.
  - tekortkomingen in het ontwikkelen van vriendschappen met leeftijdsgenoten die aangepast zijn op het ontwikkelingsniveau.
  - een gebrek aan het spontaan delen van vreugde, interesses of successen met andere personen. Door bijvoorbeeld het niet kunnen tonen, aanduiden of aanwijzen van voorwerpen die interesseren.
  - het niet tonen van emoties en gebrek aan het sociale.
  
2. Kwalitatieve tekortkomingen in communicatie, zoals blijkt uit minstens een van de volgende kenmerken:
  - gebrek aan of vertraging in ontwikkeling van de gesproken taal. Dit wordt niet gevolgd door een poging dit te compenseren door andere manieren van communicatie, bijvoorbeeld door gebaren of mimiek.
  - bij personen met een goede spreekvaardigheid tekortkomingen in het voeren van conversaties en het onderhouden van conversaties met anderen.
  - herhaaldelijk gebruik van taal of eigenaardig taalgebruik.
  - een gebrek aan gevarieerd, spontaan fantasiespel of sociaal imiterend spelen op het passende niveau van de sociale ontwikkeling
  
3. Opvallend beperkt en onveranderlijk gedragspatroon, interesses en gedragingen, zoals blijkt uit minstens twee van de volgende kenmerken:
  - overdreven in beslag genomen zijn door één of meerdere onveranderlijke en beperkte interesses. De interesses zijn abnormaal in intensiteit of concentratie.
  - Blijkbaar onverzettelijk ten opzichte van specifieke, niet functionele handelingen of rituelen.

- Onveranderlijke en herhaalde lichaamsbewegingen, zoals handflappen of draaien met de handen of complexe bewegingen van het hele lichaam.
- Aanhoudende geprefereerde bezigheid met gedeeltes van voorwerpen.

Kinderen die onderzocht worden op autisme moeten aan zes of meer van de bovengenoemde kenmerken voldoen, waarvan een kenmerk uit categorie 2 en minstens twee uit de categorieën 1 en 3 (Janson, 2003). De PDD-NOS groep onderscheidt zich van het kern autisme doordat zij niet volledig voldoen aan het profiel. Bij PDD-NOS moet er minstens aan drie kenmerken uit het bovenstaande schema worden voldaan, waarvan één uit de eerste categorie.

Kinderen met Asperger worden ook steeds meer gesignaleerd en komen daarom ook meer voor in het basisonderwijs. Bij de signalering van Asperger horen echter wel een paar opmerkingen, zoals:

- Asperger heeft vooral overeenkomsten met autisme, gesignaleerd door middel van het DSM IV schema.
- Kinderen met Asperger zijn op cognitief niveau gemiddeld tot bovengemiddeld.
- De ontwikkeling van de spraak en van enkele andere vaardigheden is niet vertraagd.

### **Het syndroom van Asperger**

De stoornis Asperger ligt, samen met de lichte vormen van PDD-NOS, binnen het autismespectrum het dichtst bij de “normale” mensen. Door de betere verbale vaardigheden en de gemiddelde tot hoge intelligentie kunnen mensen met Asperger hun andere beperkingen beter camoufleren. Door de camouflage en de niet zichtbare kenmerken wordt de beperking vaak onderschat. Mensen met het syndroom van Asperger zijn vaker dan anderen met een andere autistische stoornis in staat om een zelfstandig leven te leiden en op zichzelf te wonen ook kunnen ze vaak gewoon meekomen op een reguliere school.

### **Klassiek autisme**

Klassiek autisme wordt ook wel kernautisme of Kannersyndroom genoemd, dit naar Leo Kanner. Het is de beginvorm van het autisme. Over klassiek autisme is weinig geschreven. Het heeft alle punten die al eerder zijn genoemd, zoals:

- wanneer er sprake is van beperkingen in het contact met andere mensen
- wanneer er sprake is van beperkingen in de communicatie en/of het taalgebruik
- wanneer er sprake is van beperkingen in het verbeeldingsvermogen
- wanneer er sprake is van een beperkte belangstelling, interesse en interesse in activiteiten

### **PDD-NOS**

PDD-NOS is een restcategorie binnen het autistisch spectrum. Kinderen met PDD-NOS hebben kenmerken van het autisme, maar niet genoeg kenmerken om kern autisme te hebben. Er wordt in het algemeen gesproken over een informatieverwerkingsstoornis die er steeds weer anders uit kan zien (Janson, 2003).

Volgens Janson (Janson, 2003) bestaat er in grote lijnen een indeling in drie groepen PDD-NOS kinderen, namelijk:

- het zeer teruggetrokken, eenzellige, vaak actief interactie vermijdende kind
- het passieve, maar actie accepterende kind
- het kind dat actief, maar vreemd, excentriek, buitengewoon vrijmoedig in het contact is

Een persoon met PDD-NOS is wel in staat tot contact. Er is vaak wel een band met de ouders, maar met andere mensen gaat het contact al lastiger.

In een normale schoolsituatie komen op het zelfde moment verschillende vormen van informatie aanbod. Bijvoorbeeld een leerling die door de klas praat, juf die uitlegt, haar gezichtsuitdrukking en intonatie of een vliegtuig die overvliegt. Voor een leerling met PDD-NOS is het lastig al die verschillende informatie te ordenen en zo ontstaat er verwarring en onrust. In zo'n situatie van verwarring en onrust is het voor kinderen met PDD-NOS lastig om het eigen denken, handelen en voelen te reflecteren. De effecten van het handelen zijn zeer moeilijk te zien net als waarom ze op een bepaalde manier hebben gehandeld en of hun gevoel wel past bij de gebeurtenis. Ook is het lastig voor kinderen met PDD-NOS om emotie in toom te houden. Wanneer een leerling in een schoolsituatie komt waarin hij het bijvoorbeeld niet eens is met wat juf zegt en dit leidt tot boosheid, kan die boosheid al snel om slaan tot razernij. Emoties komen dan in de extreemste vormen voor.

Iets wat bij veel ASS-ers aan de orde is en ook bij PDD-NOS voorkomt, is de moeite met verandering. Bij het optreden van veranderingen wordt er een zeer hoog beroep gedaan op hun sociale competentie en passende informatieverwerking (Janson, 2003). Het is dan lastig voor kinderen met PDD-NOS om flexibel te reageren. Regels en voorspelbaarheid zijn de houvast voor deze kinderen.



## 2.3 Zorg in de klas

In de voorgaande deelhoofdstukken hebt u kunnen lezen wat het autistisch spectrum inhoudt, wat de vormen en wat de kenmerken zijn. Nu wil ik ingaan op het autistisch spectrum in de klas. Ik ga mezelf vragen stellen als:

- Heeft een autistische leerling binnen het regulier onderwijs aanpassingen nodig?
- Hoe kan de leerkracht om gaan met een vorm van ASS in de klas?

Deze vragen hoop ik door middel van literatuur onderzoek te beantwoorden.

### ASS in de klas

In de voorgaande literatuur heb ik al uitgelegd dat een leerling met ASS veel prikkels ontvangt uit de omgeving waarin hij zich bevindt. Die prikkels zijn lastig van elkaar te scheiden. Zo komt het gefluister van de meisjes voorin even hard binnen als de instructie die de juf geeft en de vlieg die rondvliegt bij de lamp. Voor een leerling met ASS is het lastig om zich te concentreren op datgene wat belangrijk is. Kinderen met ASS hebben moeite te omgeving te ontcijferen. Wat voor andere kinderen duidelijk is kan voor een ASS-er onbegrijpelijk zijn. In de klas is dit soms lastig, omdat je met een groep te maken hebt met veel verschillende leerlingen.

Leerlingen met ASS zien niet als vanzelf samenhang tussen dingen, dit is echter wel een belangrijk aspect van leren. Als leerkracht moet je steeds die samenhang aangeven, door de zaken die de leerling geleerd heeft te koppelen aan het dagelijks leven of aan iets wat de leerling eerder geleerd heeft. De generalisatie gaat niet vanzelfsprekend. Hoofd- en bijzaken zijn vaak ook lastig te onderscheiden. Er zijn voor een leerling met ASS teveel details aanwezig, waardoor er geen zicht meer is op de opdracht. Er moeten door de leerkracht expliciete opdrachten gegeven worden, zodat de leerling gefocust blijft.

Tijdens iedere fase van de les zal voor een ASS-er duidelijk gemaakt moeten worden wat het leerdoel is en hoe de les is opgebouwd.

Wanneer er in groepjes gewerkt gaat worden, moet het duidelijk zijn wat de taak is van de leerling met ASS binnen de groep. Het groepswork is al lastig en als er geen duidelijkheid is over de taak dan wordt er maar wat aangerommeld en kan de leerling zich niet focussen. Soms is een eigen opdracht die het groepsproces ondersteund een goede oplossing voor een leerling met ASS.

Interactie is een punt waar het vaak misgaat bij leerlingen met ASS. Uitgezonderd van leerlingen met Asperger hebben leerlingen met ASS veel moeite met het verwerken van auditieve informatie (Kingma, 2011). Hierdoor wordt de taal vaak niet goed begrepen. Dit

houdt in dat de informatie soms het ene oor in gaat en het andere weer uit, zonder dat er iets mee gedaan is. Het is daarom belangrijk dat de interactie ondersteund wordt door middel van visuele middelen en dat er in een rustig tempo gesproken wordt. Er kan gebruik worden gemaakt van het digibord bij de instructie en er kunnen foto's worden gebruikt bij een gesprek.

Leerlingen met ASS kunnen moeilijk zelfstandig problemen oplossen. Een probleem waar geen vast omlijnde oplossingsstrategie voor is, is heel erg lastig. Een vrije opdracht, zoals het maken van een werkstuk of een presentatie is voor een leerling met ASS niet duidelijk genoeg. De leerling is dan niet in staat dit zelfstandig te plannen en te organiseren. Wanneer de planning niet goed verloopt, kan een leerling met ASS zijn gedrag ook lastig bijsturen. Bij een leerling met ASS is het belangrijk dat er wordt aangegeven wat er precies verwacht wordt. Een opdracht als: 'Ga maar aan het werk, jullie weten wat je moet doen bij taal', is een veel te open opdracht voor iemand met ASS. Het expliciet noemen van de naam van de leerling kan helpen, omdat de leerling zich dat persoonlijk aangesproken voelt.

### **Sociaal verhaal**

Sociale interactie is belangrijk voor leerlingen met ASS, ook al is het complex en verwarrend. Het is daarom belangrijk dat leerlingen hierin worden ondersteund. Een sociaal verhaal geeft een leerling met autisme inzicht in zijn sociale situatie en zorgt voor de nodige houvast. Een voorbeeld uit een sociaal verhaal is:<sup>3</sup> 'Soms maak ik een opdracht samen met anderen en dan worden de kinderen boos op mij. Dan ga ik niet schoppen of slaan, maar dan zeg ik: 'Ik begrijp niet waarom jullie boos op mij worden, kunnen jullie het uitleggen?' Als ik de uitleg van de kinderen niet begrijp steek ik mijn vinger op en vraag ik de meester: 'Wilt u ons helpen?'. Door middel van een sociaal verhaal kunnen de misverstanden met andere leerlingen verhelderd worden, leert de leerling meer en blijft hij deelnemen aan het groepsproces.

### **Klassenmanagement**

Er zijn door de makers van de methode geef me de vijf.<sup>4</sup> Die ontwikkeld is voor kinderen met het autistisch spectrum tien belangrijke basisregels opgesteld voor de leerkracht. De regels helpen leerkrachten met een betere omgang met leerlingen met ASS.

1. Wees voorspelbaar en duidelijk in communicatie.
2. Wees vriendelijk maar beslist in optreden.
3. Maak alles concreet. Beantwoord de vragen: wat, waar, met wie, hoe en wanneer.

---

<sup>3</sup> website: [www.sociaalbijdehand.nl](http://www.sociaalbijdehand.nl)

<sup>4</sup> website: [www.geefmede5.eu](http://www.geefmede5.eu)

4. Praat kort en duidelijk en zeg wat je wel wilt. Verbieden helpt niet, de leerling moet weten wat het wel moet doen.
5. Bespreek dingen niet op inzicht of gevoel maar geef feitelijke uitleg. Ga niet in discussie.
6. !!!!!!! in plaats van ?????? Geen vragen stellen. Lage stem gebruiken.
7. Ga ondertitelen, benoem wat je ziet.
8. Geef bedenktijd om informatie te verwerken.
9. Kom afspraken en beloftes nauwgezet na. Houd je aan de afgesproken tijd.
10. Bakken dingen die uit de hand lopen af. Aangeleerde dingen kan je omkeren door duidelijkheid.

Regels zijn belangrijk voor leerlingen met ASS. Het geeft ze duidelijkheid en structuur. In de klas is het dus ook erg belangrijk dat er wordt gezorgd voor duidelijkheid.

### **Structuur in de ruimte**

Leerlingen met ASS hebben een overzichtelijke en voorspelbare leeromgeving nodig. Hierin is het aanbrengen van structuur onmisbaar. Wanneer de omgeving voor de leerling duidelijk is en hij weet wat van hem verwacht wordt en hoe hij aan die verwachtingen kan voldoen kan de leerling beginnen met leren. Door een leerkracht moet structuur worden geboden in ruimte, tijd en de activiteiten.

Door middel van het aanbrengen van structuur in het klaslokaal voelt een leerling zich veilig, daarom is het belangrijk dat er op een aantal kenmerken gelet wordt. Ik heb informatie opgezocht over deze kenmerken, omdat ik het belangrijk vind om te weten waar een klaslokaal aan moet voldoen, zodat een leerling met ASS er prettig in kan werken.

#### **- Vaste werkplek**

Er moet gezorgd worden voor een vaste werkplek voor een leerling met ASS. Het is het beste als deze plek kan worden afgeschermd van de andere leerlingen, zodat er minder afleidende prikkels aanwezig zijn. Er kan ook gekozen worden voor een vaste vraagtafel (hier kan de leerling zitten als hij een vraag heeft) of een vaste instructietafel (hier kan de leerling of het groepje extra instructie krijgen)

In de kring is het ook belangrijk dat de leerling zijn eigen plek toegewezen krijgt. Wanneer de klas in kring opstelling gaat zitten heeft de leerling zijn eigen plek. Dit zorgt voor structuur.

#### - Vaste activiteitenhoek

Door een vaste hoeken in te richten als activiteitenhoeken kun je duidelijkheid scheppen in de klas. Naast de vaste werktafel van de leerling zelf kunnen ze activiteiten gaan doen in de daarvoor bestemde hoek. Bijvoorbeeld: een bouwhoek, een knutselhoek, een eethoek en een leeshoek.

#### - Materialen

Het is duidelijk en overzichtelijk als de materialen, zoals lesmaterialen, spelmaterialen, schriften, boeken en ontwikkelingsmaterialen, een vaste plek in de klas hebben. De materialen kunnen met kleuren of pictogrammen gecodeerd worden. Bij het geven van een opdracht kan de leerkracht dan naar de kleur of pictogram verwijzen en kan zo het materiaal gepakt worden.

Een leerling met ASS is snel overprikkeld. er moeten daarom zo weinig mogelijk prikkels zijn die kunnen zorgen voor afleiding of angst. Binnen het schoolgebouw kan het voor een leerling met ASS ook overzichtelijker gemaakt worden met behulp van pictogrammen of plattegronden bij de verschillende ruimtes. Ook op het schoolplein kan voor leerlingen met ASS een afgebakende rustige plek worden gecreëerd waar leerlingen zich kunnen terug trekken en veilig voelen.

### **Structuur in tijd**

Leerlingen met ASS overzien niet wat er op een schooldag gebeurt. Ze hebben weinig greep op tijd. De markering van een begin- en eindtijd is belangrijk, net zoals het vermijden van vage termen als 'even', 'straks' enzovoorts. De volgende tips zijn handig voor het aanbrenge van structuur in de tijd.

#### - Dagprogramma

De activiteiten van de dag, met een begin- en eindtijd, kunnen gevisualiseerd worden op een planbord en/of dag overzicht. Hierbij worden vaste pictogrammen gebruikt voor bepaalde activiteiten. Het is belangrijk dat er, waar mogelijk, een vaste volgorde in de activiteiten zit. Hierdoor kan de leerling vertrouwd raken met de opbouw van de dag. Het dagprogramma voor de hele klas staat op een planbord. Een leerling met ASS krijgt daarnaast nog een eigen dagindeling. De indeling kan hierop het zelfde zijn als de indeling voor de hele groep. Visualiseren van de indeling kan door middel van foto's, tekeningen, pictogrammen en geschreven tekst. De leerkracht spreekt het programma met de leerling door en telkens als een activiteit afgelopen is en een nieuwe activiteit begint geeft de leerkracht dit aan op en planbord en/of dag overzicht. Lesovergangen moeten goed

verduidelijkt worden Later kan er ook een langere periode, zoals een weekprogramma geïntroduceerd worden. Dit is echter lastiger te overzien voor een leerling met ASS.

- De tijd concreet maken

Tijd is een abstract fenomeen. Leerlingen met ASS vinden tijd ook een lastig onderwerp om te bevatten. Daarom is het van belang om het zo concreet mogelijk te maken. Door middel van een klok voor in de klas kan de begin- en eindtijd van een activiteit aangegeven worden. Een kookwekker of een zandloper verduidelijkt hoe lang het nog duurt voordat de activiteit afgelopen is.

- Voorbereiden op veranderingen in het programma

Leerlingen met ASS vinden het lastig om te gaan met veranderingen. Veranderingen die niet aangekondigd zijn kunnen veel stress en onrust oproepen. De voorspelbaarheid valt weg. In elk programma kunnen zich veranderingen voordoen, bijvoorbeeld een uitstapje, schoolreisje verjaardagsfeest enzovoorts. Kondig hierbij vooraf de verandering aan, bespreek dit met de leerling en vertel wat er gaat gebeuren en wat er van de leerling verwacht wordt. Het beste is het om vooraf in het programma/planning aan te geven dat er iets gaat plaats vinden.

### **Structuur in de activiteiten**

Leerlingen met ASS hebben moeite met het organiseren en plannen van activiteiten. De onderstaande tips zijn handig om structuur in activiteiten aan te brengen

- Gouden regel

Leerlingen met ASS hebben behoefte aan duidelijkheid, vandaar dat het belangrijk is dat zij weten: waar ze met een opdracht moeten beginnen, wat er af moet zijn, wanneer het af moet zijn en wat er gedaan moet worden als ze klaar zijn. Dit moet zo concreet mogelijk aangegeven worden. De leerkracht kan visualiseren wat de leerling moet doen. Het is belangrijk dat het met de leerling besproken wordt.

- Eerst korte, eenduidige werkjes

Voor de leerling is het belangrijk dat er niet meteen lange, complexe opdrachten worden aangeboden waarin veel stappen gedaan moeten worden. Er kan het beste eerst met korte, eenduidige opdrachten gestart worden. Geleidelijk kunnen er opdrachten geboden worden waarin meerdere stappen gezet moeten worden. Bij complexe opdrachten is een handelingsschema waarin kort en krachtig de stappen staan die achtereenvolgens genomen moeten worden handig voor de leerling.

- Gebruik van materialen

De materialen die nodig zijn voor de uitvoering van een opdracht zijn eenduidig en afgemeten op wat de leerling voor die taak nodig heeft. De taak blijft hierdoor duidelijk van het begin tot het einde. Er kan ook gebruik worden gemaakt van een mandje, waarin de benodigde materialen klaar liggen.

- Wat moet je doen als je klaar bent

Voor leerlingen met ASS is een opdracht als: 'Als je klaar bent mag je wat voor jezelf gaan doen' niet duidelijk genoeg. Er moet duidelijkheid zijn in de opdracht en ook in de taak na de opdracht. Leerlingen met ASS hebben moeite met lege momenten. Er kan een map worden opgesteld waarin opdrachten of werkbladen zitten die de leerling kan doen wanneer hij klaar is met het werk. Er kan ook gewerkt worden met een vrijetijdspanbord. Hier staat met kaartjes of pictogrammen op aan gegeven wat een leerling kan doen wanneer hij klaar is.

- Overgangen tussen activiteiten

Leerlingen met ASS hebben moeite met het omschakelen van een activiteit naar een ander. Ze hebben dan het gevoel dat ze het overzicht verliezen. Het is daarom belangrijk goed de overgangen van de ene naar de andere activiteit te markeren. Hiervoor kan bijvoorbeeld een signaal met de leerling afgesproken worden, zoals een kaartje omdraaien dat aangeeft dat de andere activiteit begint. Veel verschillende activiteiten of een te snelle opeenvolging moet worden voorkomen.

## Hoofdstuk 3 Combinatieklassen

Combinatieklassen zijn tegenwoordig niet meer een uitzondering binnen het onderwijs. Veel scholen, vooral kleinere scholen werken ermee. Een leerkracht die aan een combinatieklas lesgeeft heeft een andere manier van lesgeven dan een leerkracht die voor een enkele klas staat. Mijn LIO school werkt met combinatie klassen van drie groepen. Ik wil door middel van de literatuur onderzoeken hoe op een zo effectief mogelijke wijze gewerkt kan worden in een combinatieklas.

Er wordt van een combinatieklas gesproken wanneer een groep uit twee of meer jaargroepen bestaat die in het zelfde lokaal en van de zelfde leraar les krijgen. Er zijn twee oorzaken voor het bestaan van combinatiegroepen, namelijk: te veel of te weinig leerlingen en de onderwijsvernieuwing.

Soms zitten er teveel leerlingen in een jaargroep en moet de groep worden opgesplitst. Omdat er soms niet genoeg leraren aanwezig zijn kan dit tot de combinatie met een kleinere jaargroep leiden. Hetzelfde geldt voor weinig leerlingen. Er wordt dan een keuze gemaakt voor een combinatie om een grotere groep te creëren.

Het kan ook zijn dat de school verbeteringen wil zien in de differentiatie en/of het zelfstandig werken en hierdoor de keuze maakt voor combinatieklassen.

Bij het samenstellen van een combinatiegroep is het belangrijk dat er over een aantal dingen wordt nagedacht (Heetveld, 2004), namelijk:

- De breedte van een combinatiegroep

Het meer jaargroepen een combinatie vormen, hoe groter de ontwikkelingsverschillen tussen de leerlingen zullen zijn, Er moeten hogere eisen aan het didactisch handelen worden gesteld, wanneer de groep uit drie of meer jaargroepen bestaat.

- Aansluitende jaargroepen

De combinatie van groep 3 en groep 5 wordt niet snel gemaakt. Onderwijskundig ligt deze keuze ook niet voor de hand, door de grote verschillen. Het is beter om voor aansluitende combinaties te kiezen.

- Omvang van de groep

Combinatieklassen vergen meer energie van een leerkracht dan enkelvoudige klassen. Het is daarom belangrijk dat er goed wordt gekeken naar de grootte van de groep.

## Kritiek

Een school die start met combinatieklassen kan kritiek verwachten van ouders en leerkrachten. Bij de kleutergroepen wordt een combinatie veelal geaccepteerd, maar bij de combinatie van de andere groepen zijn er vaak een aantal bezwaren. Een aantal bezwaren die genoemd worden zijn ( Veenman, et al, 2003) :

- Leerlingen krijgen minder individuele aandacht
- De zwakke en betere leerlingen komen tekort
- De leerlingen worden in de klas teveel afgeleid
- Het werken in een combinatie is zwaarder en vergt meer tijd aan voorbereiding en nakijkwerk
- Leerlingen kunnen meer op de stof achter raken dan in enkelvoudige klassen

Na onderzoek door de onderwijskundige drs. Marijke Kral (1997) is gebleken dat leerlingen, wat basisvakken betreft, in combinatieklassen dezelfde prestaties behalen en evenveel leren als in enkelvoudige klassen. Dit onderzoek is het recente en meest valide onderzoek dat ik vinden.

Haar onderzoek vond plaats op 34 kleine basisscholen, minder dan 110 leerlingen, en 15 grote basisscholen, minstens 250 leerlingen.

Krals conclusie luidt als volgt:<sup>5</sup>

“Leerlingen in combinatieklassen werken meer zelfstandig. Zij zullen wel moeten, als de leerkracht iets staat uit te leggen aan de andere groep. Dat voortdurend switchen tussen twee groepen heeft overigens een positief effect op de leerkrachten. Zij blijken in combinatieklassen hun tijd efficiënter te besteden, aldus het onderzoek. Ook behalen de leerlingen in combinatieklassen dezelfde prestaties als in enkelvoudige klassen.”

---

<sup>5</sup> Website: [www.digibron.nl](http://www.digibron.nl)



### 3.1 Instructie

Het is belangrijk om te weten welk instructiegedrag effectief is, dus welke instructie de beste leerprestaties uit de leerlingen haalt. In een combinatieklas is het essentieel om te zorgen voor een duidelijke en effectieve instructie, omdat er meerdere klassen zijn die instructie moeten krijgen en er dus niet 'aangerommeld' kan worden gezien tijdnoed.

Wat is effectief instructiegedrag? Aan de hand van acht punten geven Veenman, S, e.a. suggesties voor effectief en actief instructiegedrag.

1. Het geven van duidelijke aanwijzingen
2. Het duidelijk starten van een les of leerstofgeheel met volledige betrokkenheid van de leerlingen.
3. Het les tempo en het les verloop. Reflectie op het eigen onderwijsgedrag
4. De individuele verwerking
5. Het geven van samenvattingen
6. Het gebruik van evaluatie en feedback
7. Zorgen voor vloeiende overgangen tussen lessen en lesonderdelen
8. Het omgaan met kleine storingen

Hoe ziet effectief instructiegedrag eruit? (Veenman, et al, 2003) Verschillende onderzoekers hebben effectieve gedragspatronen voor instructie gecategoriseerd in een instructiemodel. Het directe instructiemodel is hieruit voortgekomen. Het directe instructiemodel is een basismodel met zes hoofdpunten, namelijk

1. Dagelijkse terugblik
2. Presentatie
3. (In) oefening
4. Individuele verwerking
5. Periodieke terugblik
6. Terugkoppeling

Het directe instructie model is interactief. De leerkracht dient de leerlingen actief te betrekken bij de les, door het stellen van vragen of door het geven van korte opdrachten. Het is belangrijk om aan het begin van de les duidelijk aan te geven wat het doel van de les is, dit zorgt voor duidelijkheid.

Door het instructiemodel te gebruiken in een combinatieklas zit er een duidelijke structuur in de instructie. Dit zorgt ervoor dat de leerkracht niet té snel overgaat naar de andere groep na de uitleg van de leerstof, zonder dat er een controle heeft plaats gevonden.

## 3.2 Klassenmanagement

Klassenmanagement staat voor het plannen en organiseren van het onderwijs in de klas. Leerkrachten organiseren op verschillende manieren hun klas. Een goede organisatie is van groot belang bij een combinatieklas. Succesvol onderwijs begint bij de manier waarop de leerkracht zijn klas organiseert. Tot de onderwijs taken van een leerkracht behoren: plannen, organiseren, controleren, leiding geven, coördineren en zorgen voor communicatie.

Klassenmanagement is een middel om een veilige omgeving te creëren, waarin leerlingen betrokken en actief zijn, plezier hebben, successen kunnen behalen en zich kunnen ontwikkelen. Vanuit de leerkracht zijn eigen visie lesgeven is belangrijk voor een inspirerend klassenmanagement (Ieraar24, 2011).

Goed klassenmanagement zorgt voor een situatie waarin onderwijs op een opbrengstgericht en succesvolle wijze kan plaats vinden. De leerkracht heeft hierin overzicht en is duidelijk en consequent.

In een klas zitten leerlingen met veel verschillende soorten onderwijsbehoeften. Een goed klassenmanagement sluit aan bij die behoeften en zorgt dat alle leerlingen voldoende aandacht en tijd krijgen om zich te ontwikkelen en om te leren. De leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor hun leerproces en door ze ook verantwoordelijkheid te geven raken ze betrokken en gemotiveerd.

### Regels en afspraken

Regels en afspraken zorgen voor duidelijkheid in de klas. Voordat de leerkracht regels en afspraken kan maken moet hij zich goed realiseren welk gedrag van leerlingen acceptabel is en welk gedrag niet. Na het opstellen van de regels en afspraken moeten deze met de leerlingen besproken worden, zodat iedereen dezelfde interpretatie van de regels heeft. Een aantal regels en afspraken kunnen gaan over:

- Het naar binnen en naar buiten gaan van de klas
- De inrichting en het gebruik van het lokaal
- Regels en afspraken tijdens het kringgesprek
- Regels en afspraken over het zelfstandig werken
- Regels en afspraken tijdens de instructie van de leerkracht

### **Inrichting van de klas**

De inrichting van het klaslokaal kan een grote bijdrage leveren aan de werksfeer in de klas. Ook kan het een effect hebben op de concentratie en de manier van werken. Het is daarom belangrijk dat er kritisch wordt gekeken naar de inrichting van het lokaal.

Aan de hand van vier basisregels (Evertson, et al, 1984) kan een effectieve indeling van de klas worden gemaakt

- De leerkracht moet altijd alle leerlingen goed kunnen zien
- Alle leerlingen moeten de leerkracht en het bord goed kunnen zien
- De leermiddelen moeten op duidelijke plekken liggen en gebruiksklaar zijn
- Opstoppingen in druk belopen delen van de klas voorkomen

De klas moet uitdagend maar overzichtelijk voor de leerlingen zijn. Het is belangrijk dat er door middel van kleur en licht een prettige werksfeer gecreëerd wordt.

Bij de inrichting van de klas wordt er onderscheidt gemaakt in de instructieruimte, de werkruimte en de loopruimte.

### 3.3 Zelfstandig werken

In een combinatieklas komt het vaak voor dat de leerkracht maar één groep instructie kan geven en dat de andere groep zelfstandig aan het werk moet. Daarom ga ik dieper in op het begrip zelfstandig werken.

Zelfstandig werken heeft als doel dat de leerlingen zonder directe begeleiding van de leerkracht op eigen niveau aan het werk kunnen. In het werk kan sprake zijn van een gevarieerd aanbod aan taken. Naast het begrip zelfstandig werken is er ook zelfstandig verwerken. Deze beide begrippen worden vaak door elkaar gehaald. In het artikel van praxisbulletin (Maters & Franssen, 1995) wordt hierin een duidelijk verschil aangegeven.

- Zelfstandig verwerken:
  1. Volgt direct op de instructie
  2. Is een in-oefening van het net geleerde
  3. Is een activiteit waarbij alle leerlingen hetzelfde doen
  4. Is een activiteit waarbij de leerlingen individueel werken
  5. Wordt snel gevolgd door correctie
- Zelfstandig werken:
  1. Hoeft geen betrekking te hebben op de juist behandelde leerstof
  2. Biedt een gedifferentieerd aanbod
  3. Wordt gespreid over langere tijd: dag- of weektaken
  4. Biedt de mogelijkheid tot samenwerken
  5. Hoeft niet direct gecorrigeerd te worden

Niet iedere leerling is hetzelfde en daarom kan ook niet iedere leerling even lang gemotiveerd zelfstandig werken. Het is van belang dat de leerkracht inzicht heeft in de mate van zelfstandigheid van een leerling. Leerlingen die moeite hebben met zelfstandig werken zullen hier veel mee moeten oefenen. Dit kan door middel van een stappenplan waarin staat beschreven hoe de taak aangepakt moet worden.

Het zelfstandig werken biedt ook de mogelijkheid tot samenwerken. Leerlingen kunnen elkaar helpen bij het oplossen van de taak, zonder hiervoor de leerkracht om hulp te hoeven vragen.

Niet elk vak leent zich voor zelfstandig werken er zijn vakken of taken waar begeleiding van de leerkracht bij nodig is. Ook de tijdsduur van zelfstandig werken is belangrijk. Te lang zelfstandig werken heeft vaak een tegenovergesteld effect.

## Organisatie

Bij zelfstandig werken is het belangrijk dat de leerlingen die zelfstandig aan het werk zijn niet door een instructie les of door andere leerlingen worden gestoord. Dit is met name belangrijk in een combinatieklas. De regels zijn hierbij erg belangrijk. Regels als:

- Waar mogen de leerlingen zelfstandig werken?
- In welke mate is praten en lopen toegestaan?
- In welke mate is samenwerken toegestaan?
- Waar en bij wie kan hulp worden gevraagd?
- Hoe, waar en wanneer moet het werk worden ingeleverd en gecontroleerd?

Deze voorbeelden zorgen voor duidelijkheid tijdens het zelfstandig werken. Van belang is ook de organisatie van het materiaal. Leerlingen die door de klas lopen om een schrift te pakken, die aan de andere kant van de klas ligt, is afleidend voor andere leerlingen. Het plannen van taken is voor iedere leerling even gemakkelijk. Het is handig om gebruik te maken van een dag- of week taak of een planningsformulier. Leerling weten hierbij precies wat van ze verwacht wordt en voor wanneer ze wat af moeten hebben.

Onderstaand voorbeeld schema is ontwikkeld M. van der Velde en A. Fokkema.<sup>6</sup> Het schema is als hulpmiddel voor de leerling en geeft structuur in het maken van een stappenplan wat leidt tot zelfstandig werken. Door observaties en het registreren van gegevens houdt de leerkracht het zelfstandig werken van de leerlingen in de gaten.

## VAN STAPPENPLAN TOT ZELFSTANDIG WERKEN



<sup>6</sup> Website: [www.frysearch.nl](http://www.frysearch.nl)

## Hoofdstuk 4 ASS in een combinatieklas

In de voorgaande hoofdstukken ben ik dieper in gegaan op het autistisch spectrum en combinatieklassen. In dit laatste hoofdstuk wil ik de theorie die ik in de voorgaande hoofdstukken heb onderzocht aan elkaar koppelen.

Mijn probleemvraag die ik door middel van theorie wil oplossen luidt: Op welke wijze komt een leerling met speciale behoeften tot zijn recht op een kleine school, in grote combinatieklassen?

De speciale behoefte in dit geval is een stoornis vanuit het autistisch spectrum. Met behulp van de al onderzochte theorie hoop ik de probleemvraag te kunnen beantwoorden. In dit hoofdstuk ga ik door middel van de theorie werkvormen opzoeken die gebruikt kunnen worden bij ASS in een combinatieklas. Ook ga ik onderzoeken wat de taak van de leerkracht is binnen het begeleiden van een leerling met ASS binnen een combinatieklas.

### 4.1 In de klas

Leerlingen met ASS hebben een andere begeleiding nodig dan 'normale' leerlingen. Duidelijkheid en structuur zijn hierin belangrijke punten. In het voorgaande hoofdstuk over ASS zijn meerder kenmerken genoemd. Drie opvallende kenmerken zijn bijvoorbeeld:

- Problemen in communicatie, zowel in verbale- als non-verbale communicatie.
- Moeite met sociale interactie
- Obsessieve interesse, dit kan zich uiten in gedrag

In mijn onderzoek naar verschillende werkvormen en methoden voor leerlingen met ASS, die aansluiten bij deze kenmerken zijn de volgende naar voren gekomen:

- Coöperatief leren
- Spelenderwijs leren
- Geef me de vijf
- Rots en Water

Ik ga deze werkvormen en methoden nu toelichten.

## 4.2 Coöperatief leren

Coöperatief leren is op een gestructureerde manier samenwerken binnen kleine heterogene groepen. De leerlingen werken samen aan een leertaak met een gemeenschappelijk doel. De leerlingen zijn ook gericht op het leren van hun groepsgenoten. Ze leren met elkaar en van elkaar. Niet elke vorm van samenwerken valt onder coöperatief leren. Door middel van vijf kenmerken kan nagegaan worden of er sprake is van coöperatief leren. De vijf basiskenmerken zijn (Johnson, Johnson & Holubec, 1994):

1. Er is een positieve wederzijdse verantwoordelijkheid. De leerlingen hebben een groepsgevoel en iedere leerling levert een eigen bijdrage.
2. Individuele verantwoordelijkheid. Alle leerlingen zijn ook individueel verantwoordelijk en moeten na het proces kunnen vertellen wat hun eigen bijdrage is geweest en hoe het proces is verlopen.
3. Directe interactie. Door veel communicatie wisselen de leerlingen ideeën, kennis en informatie uit.
4. Aandacht voor samenwerkingsvaardigheden. Onder samenwerkingsvaardigheden worden elkaar aankijken, elkaars naam gebruiken, vriendelijk op elkaar reageren et cetera verstaan.
5. Evaluatie van het samenwerken.

Binnen het coöperatief leren is het de bedoeling dat iedere leerling zijn eigen bijdrage levert. Het is niet de bedoeling dat leerlingen meeliften of afhaken en de andere leden van de groep het werk moeten oplossen. Het is belangrijk dat iedere leerling weet dat ze een verantwoordelijkheid hebben en een eigen bijdrage moeten leveren aan de groep. Dit kan op verschillende manieren worden vormgegeven:

- Door de leerlingen een eigen deeltaak te geven.
- Door de leerlingen een eigen rol te geven.
- Door de bijdrage van iedere leerling zichtbaar te maken, bijvoorbeeld door alle leerlingen met een eigen kleur te laten schrijven.
- Door als leerkracht aan te geven dat één groepslid het werk moet presenteren, maar dat de leerkracht aan het einde de leerling uitkiest. Iedere leerling moet er dus op voorbereid zijn.

Coöperatief leren zorgt voor een goede basis voor later en heeft een positief effect op de ontwikkeling van de samenwerkingsvaardigheden. Ook zorgt het coöperatief leren voor leuke werkvormen en biedt het veel toepassingsmogelijkheden.

In hoofdstuk 2 en in het voorwoord van dit hoofdstuk heb ik aangegeven dat leerlingen met ASS moeite hebben met sociale interactie en communicatie. Ook vinden ze het lastig om zich in te leven en zijn ze overgevoelig voor veel prikkels. Coöperatief leren klinkt dan niet als een goede werkvorm voor leerlingen met ASS. Echter voor alle leerlingen is het belangrijk om samen te werken. Leerlingen met ASS weten niet goed hoe ze moeten samenwerken en hebben moeite met de samenwerkingsvaardigheden. Het is daarom van belang dat de leerkracht bekijkt wat haalbaar is en in welke mate de leerling begeleid moet worden. De sociale interactie moet gestimuleerd worden. Duidelijkheid en structuur is binnen het coöperatief leren ook een voorwaarde voor leerlingen met ASS. De leerkracht moet een duidelijk doel voor ogen hebben en een planning waarin staat hoe dat doel behaald gaat worden. Om het coöperatief leren aan te passen aan het niveau van de leerling kan de leerkracht zichzelf de volgende vragen stellen:

1. Welke sociale vaardigheden heeft het kind nodig?
2. Welke sociale vaardigheden beheerst het kind en welke niet?
3. Wil het kind samenwerken?
4. Wil het kind met anderen samenwerken?
5. Wat is dan mijn rol als leerkracht en wat is de rol van de andere leerlingen tijdens de coöperatieve activiteiten?

(Förner, Jansen en Kenter, 2004).

### **Structuur in de activiteit**

Pictogrammen zijn voor leerlingen met ASS belangrijk. Ze zijn duidelijk en staan voor een bepaalde taak of werkvorm. Visualisering werkt beter dan auditief aangeboden informatie. Binnen het coöperatief leren kan goed gewerkt worden met pictogrammen. Voor duidelijkheid kan de leerkracht aan het begin van de dag een dag overzicht laten zien. Hierin staan de coöperatieve activiteiten die voor die dag gepland staan. De leerling weet hierdoor wat hij kan verwachten. Omdat samenwerken voor leerlingen met ASS lastig is kan er het beste worden gestart met eenvoudige werkvormen. In tweetallen is voor leerlingen met ASS de communicatie nog overzichtelijk, in grotere groepen wordt dit al lastiger. Hier kan wel naar toe gewerkt worden. Duidelijke afspraken helpen een leerling met ASS ook bij het coöperatief werken. Bijvoorbeeld over hulp vragen als de leerling er echt niet meer uit komt met zijn maatje. Dit kan door middel van een signaal, het opsteken van een hand bijvoorbeeld. Ook is het van belang dat er de leerling weet wat de opdracht is als het werk klaar is. De klaar opdracht moet voor een leerling met ASS concreet ingevuld worden. Het is van belang dat de leerkracht de duur van de activiteit aangeeft, dit kan door middel van een klok of een timer. Bij de evaluatie is het van belang dat het niet alleen klassikaal



wordt besproken maar ook met de leerling met ASS. Er kan besproken worden wat er goed ging en wat er voor de volgende keer verbeterd kan worden.

In bijlage 1 beschrijf ik een aantal werkvormen van coöperatief leren die geschikt zijn voor leerlingen met ASS

### **4.3 Spelenderwijs leren**

Leerlingen met ASS zijn vaak minder gemotiveerd dan andere leerlingen wanneer het om communiceren gaat. Spel is een goede manier om de communicatieve vaardigheden te ontwikkelen. Spelenderwijs leren stelt dat door middel van spel en activiteiten leerlingen gemotiveerd worden om te leren. Ook zorgt spelenderwijs leren ervoor dat leerlingen enthousiast worden en willen communiceren en samenwerken.

Leerlingen met ASS communiceren op verschillende niveaus, bijvoorbeeld door te praten, door gebarentaal te gebruiken of door middel van pictogrammen. Het is belangrijk dat je de leerling helpt en stimuleert door middel van werk of spel wat aansluit bij de leerling. In het boek *Spelenderwijs leren communiceren* (Griffin & Sandler, 2010) staan spellen en activiteiten die gebruikt kunnen worden om leerlingen met ASS te motiveren. Er staan meer dan 300 spellen en activiteiten in het boek die gebruikt kunnen worden in verschillende situaties. Een hoofdstuk in het boek beschrijft het motiveren met sociaal spel. Leerlingen met ASS hebben vaak moeite om samen met andere leerlingen te spelen. Door een goede planning en voorbereiding kan het sociaal spel steeds groter worden en kunnen er ook meer leerlingen bij betrokken worden. De leerling met ASS komt geleidelijk aan in een spel met meer leerlingen en dit zorgt er voor dat hij spelenderwijs sociale vaardigheden ontwikkelt. Door zoveel mogelijk situaties voor de leerling te creëren waarin hij zich sociaal moet gedragen, leert hij zichzelf vaardigheden aan die hij de rest van zijn leven nodig heeft. Bijvoorbeeld vriendschap opbouwen.

In bijlage 2 beschrijf ik een aantal spellen en activiteiten vanuit het spelenderwijs leren die geschikt zijn voor leerlingen met ASS. Deze activiteiten zijn ook terug te vinden in het boek 'spelenderwijs leren communiceren'.

## 4.4 Geef me de 5

De methode 'geef me de 5' is ontwikkeld door Colette de Bruin. Colette de Bruin is werkzaam als ambulant begeleider in gezinnen waar sprake is van een kind met ASS. Zelf is ze moeder van vijf pleegkinderen met ASS en is opgevoed door een vader met het syndroom van Asperger. Doordat ze zelf veel in contact stond met mensen die leven met ASS en er nog geen 'echte' methode was is ze zelf een methode gaan ontwikkelen.

Geef me de 5 is een praktische houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met ASS. De methode is geschreven vanuit de behoefte van het kind en hanteert vijf

hoofdvragen, namelijk:

- Wat is mijn taak?
- Hoe voer ik deze uit?
- Wanneer moet ik het doen?
- Waar vindt het plaats?
- Wie is erbij betrokken?

Het duidelijk maken van de taken door middel van deze vijf hoofdvragen is van essentieel belang voor een leerling met ASS. Communicatie tussen leerkracht en leerling is hierin erg belangrijk. Geef me de 5 stelt dat een leerkracht een denkbeeldige 'auti-bril' op moet zetten en zo door de ogen van de leerling met ASS kijkt. Er kan zo aangesloten worden bij de manier waarop de leerling denkt.

De methode geef me de 5 is te verkrijgen als boek, waarin tips staan die helpen bij de ontwikkeling van een leerling met ASS. Ook biedt het team van geef me de 5 cursussen aan.

## 4.5 Rots en Water

Rots en water is een weerbaarheidsprogramma die zich richt op de ontwikkeling van positieve sociale vaardigheden en bewustwording in algemene zin. Weerbaarheid en solidariteit, rots en water, worden getraind. Rots en water is ontwikkeld in Nederland en is inmiddels uitgegroeid tot een internationaal programma. Het programma wordt toegepast in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs, hulpverlening en op lerarenopleidingen.

Voor leerlingen met ASS kan het programma ook goed gebruikt worden, omdat het programma zich richt op de kwaliteiten en ontwikkelingsproblemen. Tijdens de trainingen leren de deelnemers hoe ze verschillende vaardigheden kunnen gebruiken in de omgang. Van het programma is een boek verkrijgbaar en er worden ook trainingen gegeven.

## Samenvatting

In de bovenstaande tekst heb ik met behulp van de al onderzochte theorie werkvormen gezocht die gebruikt kunnen worden bij leerlingen met ASS in een combinatieklas. Met deze werkvormen en methoden wordt het werken met ASS in een combinatieklas versoepeld.

ASS uit zich in verschillende kenmerken, bijvoorbeeld moeite met sociale interactie, moeite met communicatie en behoefte aan structuur en visuele kenmerken. Het coöperatief leren is een effectieve manier om leerlingen met ASS te ondersteunen bij sociale interactie en communicatie. De coöperatieve werkvormen zijn door de duidelijke structuur en het samenwerken ook geschikt voor een combinatieklas.

Een manier om een leerling met ASS beter te begrijpen en de leerling zichzelf beter te laten begrijpen is de 'geef me de vijf' methode, de methode is gemaakt vanuit de behoefte van de leerling met ASS en zorgt voor een betere communicatie tussen de leerling en zijn omgeving.

De werkvormen en methoden die ik in hoofdstuk 4 heb besproken ga ik gebruiken in het ontwerp dat ik ga maken voor CBS de Blinke. In dit ontwerp komen praktische werkvormen, tips en aanbevelingen om het werken voor een leerling met ASS in een combinatieklas te versoepelen.

Om het onderzoek naar ASS in een combinatieklas nog meer te onderbouwen, zodat er een goed ontwerp kan worden ontwikkeld ga ik een onderzoek doen in de praktijk. Ik heb een enquête ontwikkeld die ingevuld zal worden door leerkrachten van combinatieklassen. In het volgende hoofdstuk, hoofdstuk 5, wordt hier verder op in gegaan.

# Hoofdstuk 5 Praktijkonderzoek

## 5.1 Inleiding

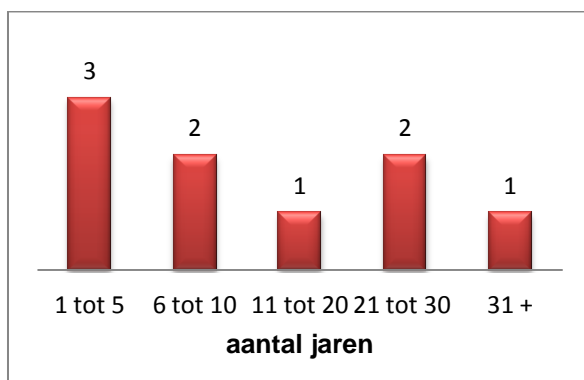
Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden is theorieonderzoek alleen niet voldoende. Daarom is er een enquête ontwikkeld waarin leerkrachten van combinatieklassen vragen beantwoorden over combinatieklassen met betrekking op zorg en zorgleerlingen. De theorie wordt met de praktijk vergeleken en er wordt aan het einde een conclusie getrokken waarin de theorie de maatstaaf zal zijn.

Leerkrachten van verschillende scholen die werken met combinatieklassen hebben de enquête ingevuld. De combinatieklassen kunnen bestaan uit twee of drie jaargroepen. Hieronder worden de resultaten van de enquête beschreven en kenbaar gemaakt.

## 5.2 De leerkracht

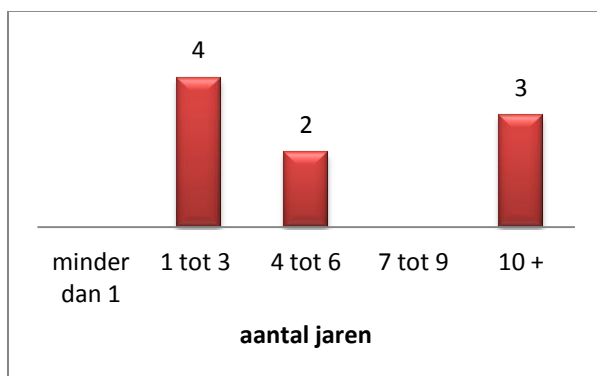
Voor het onderzoek is het van belang om te onderzoeken of er een verschil zit tussen het lesgeven in combinatieklassen door leerkrachten die nog niet zo lang in het onderwijs werken en door leerkrachten die al langer in het onderwijs meedraaien. Aan de enquête hebben leraren met verschillende werk jaren in het onderwijs meegedaan. Dat is te zien in figuur 1. In de enquête komt naar voren dat het niet uitmaakt hoeveel jaren ervaring in het onderwijs een leerkracht heeft, omdat leerkrachten zich door middel van cursussen en het steeds bijschaven van het klassenmanagement blijven verbeteren. Ook geven leerkrachten met veel jaren ervaring en minder jaren ervaring gelijkwaardige antwoorden.

**Figuur 1. Ervaringsjaren in het onderwijs**



Aan de enquête hebben leraren deelgenomen met uiteenlopende ervaringsjaren in combinatieklassen, zie figuur 2. Desondanks geven de leerkrachten veelal gelijke antwoorden over het werken in een combinatieklas en het werken met zorgleerlingen. 6 leerkrachten vervullen naast hun werk als leerkracht ook andere werkzaamheden binnen de school. Dit verschilt van rekencoördinator tot werkzaamheden in de ICT. Deze andere werkzaamheden maken geen verschil in de antwoorden die zijn gegeven over het werken met combinatieklassen.

**Figuur 2. Ervaringsjaren in combinatieklassen**



### 5.3 Reden van combinatieklassen

In het noorden zijn veel meer kleinere scholen, 35 procent van de scholen in Groningen hebben minder dan 100 leerlingen.<sup>7</sup> Het is echter niet zo dat de scholen zwakker zijn. In de enquête geven alle leerkrachten aan dat de reden voor het werken met combinatieklassen is dat er te weinig leerlingen op de school zitten. Ook wordt de krimp van de bevolking in het noorden genoemd.

### 5.4 Klassenmanagement in combinatieklassen

In mijn theorieverslag staat beschreven over klassenmanagement dat succesvol onderwijs begint bij de manier waarop de leerkracht zijn klas organiseert. Tot de onderwijs taken van een leerkracht behoren: plannen, organiseren, controleren, leiding geven, coördineren en zorgen voor communicatie. Klassenmanagement is een middel om een veilige omgeving te creëren, waarin leerlingen betrokken en actief zijn, plezier hebben, successen kunnen behalen en zich kunnen ontwikkelen. In de enquête is de vraag gesteld wat leerkrachten een effectieve manier vinden, met betrekking tot het klassenmanagement, om met combinatieklassen om te gaan. In figuur 3 zijn de antwoorden weergegeven. Alle

<sup>7</sup> Blijker, M., Boerema, J. & Louwsma, F. (2012). Kansrijke combinatiegroepen.

leerkrachten hebben aangegeven dat een doorgaande lijn in de school, zelfstandig werken, het werken met dag- en weektaken en duidelijke afspraken belangrijk zijn in het werken met een combinatieklas. Daarnaast is aangegeven dat de indeling van het lokaal en een goede voorbereiding, instructie en planning van essentieel belang is voor het zo effectief mogelijk werken. Dit komt overeen met de reeds onderzochte theorie beschreven in het theorieverslag. Uitgestelde aandacht wordt ook genoemd in de enquête, dit houdt in dat leerlingen gedurende een afgesproken periode de leerkracht niet mogen storen. Dit kan visueel gemaakt worden door bijvoorbeeld een stoplicht. Ook worden coöperatieve werkvormen genoemd als een effectieve manier om met combinatieklassen te werken. In het theorieonderzoek is naar voren gekomen dat coöperatieve werkvormen helpen bij het samenwerken en goed zijn voor de sociaal-emotionele vorming.

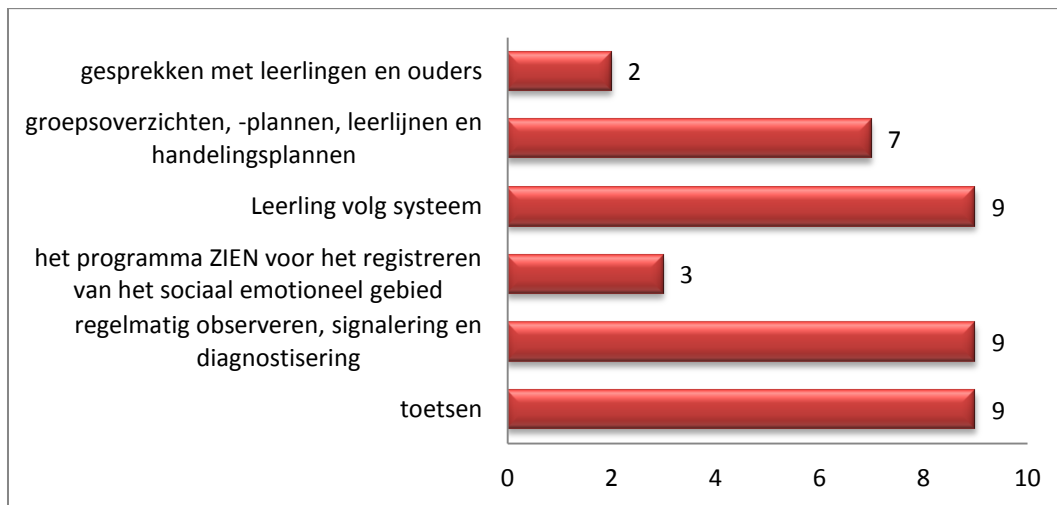
**Figuur 3. Klassenmanagement in combinatieklas**



## 5.5 Onderwijsbehoeften in beeld brengen

In de enquête is de vraag gesteld hoe leerkrachten de onderwijsbehoeften van de leerlingen in beeld brengen. Op deze vraag zijn veelal gelijke antwoorden gegeven. Zo geven alle leerkrachten aan dit te doen door middel van toetsen, observaties en door te werken met een leerlingvolgsysteem. In figuur 4 zijn de resultaten af te lezen. Een aantal leerkrachten benoemen ook duidelijk het gebruik groepsoverzichten,-plannen en handelingsplannen, leerlijnen. Deze middelen zorgen voor een duidelijke structuur in het begeleiden van leerlingen en het stellen van doelen aan zorgleerlingen.

**Figuur 4. Onderwijsbehoeften in beeld**



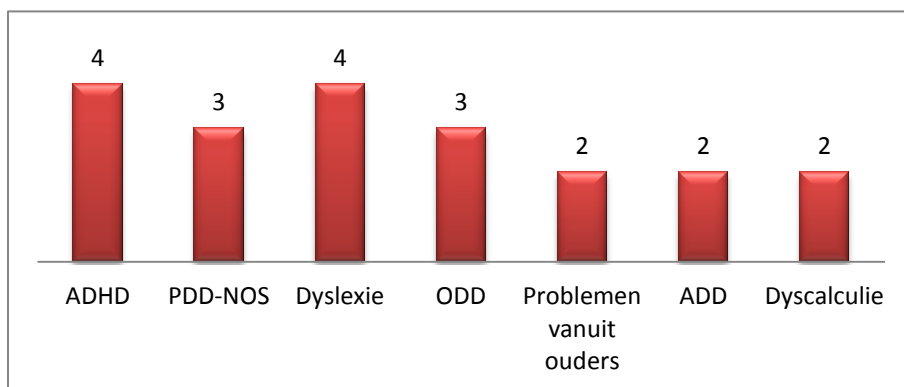
## 5.6 Verschillende onderwijsbehoeften

De leerkrachten hebben antwoord gegeven op de vragen welke zorgleerlingen er in de klas aanwezig zijn en op welke manier er met de verschillende onderwijsbehoeften wordt omgegaan. Uit deze antwoorden blijkt dat het werk veelal wordt aangepast aan het kunnen van de leerling en dat hierbij extra instructie en een instructietafel wordt gebruikt. In de theorie staat al beschreven dat extra instructie belangrijk is voor leerlingen met speciale behoeften, ook zorgt een instructietafel in de klas voor duidelijkheid. Het werk aanpassen aan het kunnen van de leerling, ook wel differentiatie genoemd, is vooral belangrijk omdat de leerling dan op zijn eigen niveau kan werken.

Een leerkracht benoemd in de enquête dat er eerst wordt gekeken naar de algemene basisbehoeften, autonomie, competentie en relatie, en daaraan worden de onderwijsbehoeften gekoppeld.

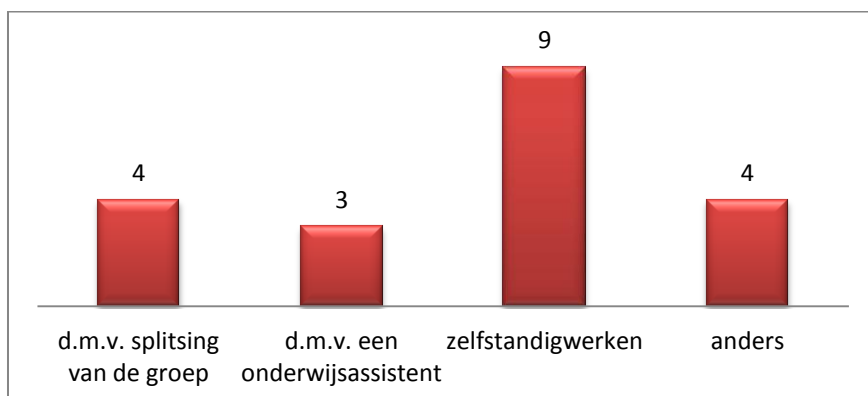
Op de vraag welke zorgleerlingen aanwezig zijn in de klas worden verschillende stoornissen genoemd. Zie figuur 5. Hieruit maak ik op dat steeds meer leerlingen met speciale behoeften in het regulier basisonderwijs zitten en dat het regulier basisonderwijs zich hierop moet aanpassen.

**Figuur 5. Stoornissen in de klas**



Door de antwoorden die zijn gegeven op de vraag hoe er tijd vrij wordt gemaakt voor zorgleerlingen is duidelijk het verschil te zien in de mogelijkheden van scholen. Zo geeft de ene leerkracht aan de mogelijkheid te hebben om de groep te splitsen en hulp krijgt van een onderwijsassistente en de andere leerkracht kan alleen tijd vrij maken door het zelfstandig werken. In figuur 6 zijn de antwoorden te lezen.

**Figuur 6. Tijd vrij maken in de klas**



Hier is ook in te zien dat alle leerkrachten, negen van de negen, gebruik maken van zelfstandig werken en maar een klein aantal gebruik kunnen maken van een onderwijsassistente. Ook hebben een aantal leerkrachten andere toevoegingen gedaan, zoals hulp van een lgf leerkracht, het aanbieden van minimum stof en door te werken met vragenrondes tijdens het zelfstandig werken. In de theorie is ook een hoofdstuk gewijd aan het zelfstandig werken. Doordat alle leerkrachten in de enquête hebben aangegeven dat ze gebruik maken van zelfstandig werken om tijd vrij te maken voor zorgleerlingen, blijkt hoe belangrijk effectief zelfstandig werken is in een combinatieklas.



### **5.7 Zorgleerlingen binnen de groep**

In de enquête is de vraag gesteld hoe de leerkracht ervoor zorgt dat zorgleerlingen mee kunnen komen binnen de groep. Op deze vraag zijn een aantal gelijke antwoorden gegeven, maar ook een aantal verschillende. Vier leerkrachten antwoorden dat ze door middel van extra aandacht, extra instructie, aanvullend werk en hulp van medeleerlingen zorgen dat zorgleerlingen kunnen meekomen binnen de groep. Belangrijk is hierbij dat het goed gestructureerd wordt en dat de leerkracht tijd vrij maakt.

Een andere leerkracht geeft aan dat alles wordt afgestemd op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling en dat er dan planmatig zorg wordt geboden volgens de 1-zorgroute. Bij de 1-zorgroute wordt het onderwijs passend gemaakt en hiervoor maken zij gebruik van groepsplannen en groepsoverzichten.

Een aantal andere leerkrachten geeft aan dat ze zorgen voor veel herhaling en extra werk mee naar huis geven voor oefening. Ook worden er individuele gesprekken gevoerd met de zorgleerlingen om ze zo beter te kunnen begeleiden in de klas.

De enquête is als bijlage in dit verslag opgenomen. De ingevulde enquêtes komen in een aparte map.

## Hoofdstuk 6 Verantwoording van het onderzoek

Om dit onderzoek uit te kunnen voeren heeft de onderzoeker de theorie van het boek 'Basisboek methoden en technieken' (Baarda en de Goede, 2006) bestudeerd. De verantwoording doet de onderzoeker aan de hand van de begrippen die in het boek staan beschreven.

### 6.1 Voorbereiding van het onderzoek

Basisschool de Blinke in Wagenborgen heeft een probleemstelling en daarmee het onderwerp aangedragen. Vanuit de probleemstelling zijn er onderzoeksvragen geformuleerd. De onderzoeker wil onderzoeken of er meetbare indicatoren ontwikkeld kunnen worden om optimaal te werken binnen een combinatieklas, ook wil de onderzoeker onderzoek doen naar leerlingen met speciale behoeften vanuit het autistisch spectrum binnen een combinatieklas. De volgende onderzoeksvraag is hiervoor geformuleerd:

'Op welke wijze wordt, naast het geen wat er al bekend is vanuit de literatuur, gewerkt in combinatieklassen, waarin zelfstandigheid en effectiviteit binnen een vaste structuur, met hierin ruimte voor leerlingen met een speciale behoefte, belangrijk zijn. Is het mogelijk indicatoren te ontwikkelen die dienen als meetpunt voor het optimaal werken binnen een combinatiegroep?'

Vanuit deze onderzoeksvraag heeft de onderzoeker twee deel-onderzoeksvragen geformuleerd, één onderzoeksvraag geformuleerd gericht op de literatuur en één onderzoeksvraag gericht op de praktijk, namelijk:

- In welke mate kan zelfstandig werken ondersteuning bieden bij het tegemoet komen aan de behoeften van leerlingen met ASS binnen een combinatie groep op een kleine school?
- Op welke wijze komt een leerling met speciale behoeften vanuit het autistisch spectrum tot zijn recht op een kleine school, in grote combinatieklassen?

De drie onderzoeksvragen zijn samenhangvragen, omdat ze alle drie de vraag stellen naar de relatie tussen zaken. Bijvoorbeeld naar de relatie tussen een stoornis vanuit het autistisch spectrum en een combinatieklas of naar de samenhang tussen indicatoren en het optimaal werken binnen een combinatieklas.

## 6.2 Beschrijving van het onderzoek

### Beschrijving keuze soort kwantitatief onderzoek

Het is lastig om te zeggen wat voor type onderzoek dit onderzoek is. Het is niet helemaal duidelijk, omdat dit onderzoek kenmerken bevat van verschillende typen. De onderzoeksvragen zijn samenhangvragen, dit neigt daarom naar een exploratief onderzoek. Ook omdat er vooraf geen duidelijke theorie en hypothesen voorhanden is. In het onderzoek worden ook hypothesen uit de theorie gecontroleerd met de praktijk, door middel van de enquête en observaties. Hierdoor heeft het onderzoek ook iets van het toetsend onderzoek. De grondvorm van het onderzoek is een survey. De onderzoeker maakt gebruik van een enquête en observaties. Zo probeert de onderzoeker een overzicht te krijgen van combinatieklassen en het tot zijn recht komen van leerlingen met speciale behoeften.

### Variabelen

Variabelen zijn eigenschappen of kenmerken die kunnen variëren en die zijn geoperationaliseerd. Dit wil zeggen dat een variabele verschillende waarden aan kan nemen en dat het concreet is gemaakt. Variabelen worden uit de onderzoeksvraag gehaald en kunnen onderverdeeld worden in de afhankelijke- en onafhankelijke variabele. De onafhankelijke variabele is de oorzaakvariabele en de afhankelijke variabele is de effectvariabele. (Baarda en de Goede, 2006)

In dit onderzoek zijn de onafhankelijke variabelen: werken in een combinatieklassen

De afhankelijke variabelen zijn: kennis, ervaring en een effectief klassenmanagement.

### Beschrijving testfase

In de testfase van het onderzoek worden verschillende onderdelen getest, zodat eventuele fouten nog zichtbaar worden en deze veranderd kunnen worden. De onderzoeker heeft de enquête ook eerst door de test fase gedaan, om te zorgen dat de vraagstelling voor iedereen duidelijk is en zodat de enquête valide is. Dit houdt in dat je meet wat je beoogt te meten. In de testfase is de enquête door meerdere personen ingevuld en beoordeeld. Hierin kwam naar voren dat de eerste zes vragen duidelijker waren wanneer ze gesloten werden gesteld, zodat de invullers een afbakening hebben. Deze feedback is in de enquête aangepast.

### Beschrijving storende onderzoek factoren

In het onderzoek zijn een aantal storende factoren aanwezig geweest, met name in de enquête. In het onderzoek naar scholen die werken met een combinatie van drie klassen komt naar voren dat een combinatie van drie klassen maar weinig voor komt. Daarom heeft de onderzoeker besloten de enquête ook naar scholen te sturen die werken met de combinatie van twee klassen. Dit is een storende factor, omdat de onderzoeker het

onderzoek vooral wilde richten op combinatieklassen van drie, maar de enquête ook uitgaat naar combinatieklassen van twee. Na de testfase heeft de onderzoeker scholen van de vereniging Noordkwartier en de openbare vereniging Marenland, die werken met combinatieklassen telefonisch benadert. Zeven scholen gaven hun goedkeuring. Hiervan kozen drie scholen ervoor om de enquête per mail te ontvangen. De overige scholen ontvingen de enquête per post en konden hem zo ook weer retourneren. Dit kan een storende factor zijn, omdat er een verschil kan zitten in het invullen op de computer en het invullen op papier.

De scholen die niet wilden deelnemen gaven aan dat ze het te druk hadden en daarom niet mee wilden werken.

De respons van de enquêtes die terug zijn gekomen is erg laag. Toch heeft de onderzoeker besloten om verder te gaan met het onderzoek en een uitspraak te doen over de enquêtes die wel zijn ingevuld.

#### Beschrijving populatie (N) en de steekproef (n)

De populatie is een verzameling van de onderzoekseenheden dat betrekking heeft op het onderzoek. De populatie moet duidelijk zijn voordat een onderzoek uitgevoerd kan worden. Baarda en de Goede stellen dat wanneer de populatie duidelijk is er moet worden nagegaan of alle onderzoekseenheden bij het onderzoek worden betrokken of dat een deel van de populatie bij het onderzoek wordt betrokken. Wanneer er sprake is van een deel van de populatie spreekt men van een steekproef. Een steekproef kan select of aselekt worden getrokken.

In dit onderzoek is de populatie 'de leerkrachten van combinatieklassen binnen het basisonderwijs'. Niet alle leerkrachten van het basisonderwijs konden worden benaderd voor het onderzoek, daarom is er gekozen voor een steekproef. De steekproef bestaat uit de leerkrachten van combinatieklassen binnen de verenigingen Noordkwartier en Marenland.

#### Beschrijving respons

De respons op de enquêtes was erg laag. Er zijn elf scholen benadert, waarvan zeven scholen aangaven dat ze mee wilden doen aan de enquête. Uiteindelijk heb ik 9 enquêtes ingevuld terug gekregen. Er zijn verschillende redenen om deze lage respons te verklaren. Het kan zijn omdat de november/december periode erg druk is en leerkrachten daarom geen tijd hadden of het zijn vergeten. Ook kan het zijn dat de scholen al vaker zijn benaderd voor enquêtes en er geen motivatie meer was om deze enquête in te vullen. De derde mogelijkheid zou kunnen zijn dat de onderzoeker niet bekend was op een aantal scholen en de leerkrachten zich hierdoor niet betrokken voelden bij het onderzoek.

## 6.3 Verantwoording van het onderzoek

### Beschrijving van de meetniveaus

Baarda en de Goede (Baarda en de Goede, 2006) beschrijven vier niveaus waar variabelen op gemeten kunnen worden, namelijk het nominaal meetniveau, het ordinaal meetniveau, het interval meetniveau en het ratio meetniveau. Bij het eerste niveau, het nominaal niveau, is er sprake van categorische gegevens. Bijvoorbeeld een vrouw is een vrouw, geen man. Ze is niet meer of niet minder.

Bij het tweede niveau, het ordinaal niveau, kunnen variabelen geordend worden op een bepaald niveau. Er is sprake van meer of minder, maar dit wordt niet in een getal uitgedrukt. Bij het rationiveau wordt dit echter wel in een getal uitgedrukt, maar hierbij is sprake van een natuurlijk nulpunt, zoals in leeftijd. Bij het intervalniveau is er wel sprake van gelijke afstanden, bijvoorbeeld als in temperatuur, maar er is geen vast nulpunt.

De vragen die worden gesteld in de enquête zijn vooral op nominaal en ordinaal meetniveau. De vragen over het aantal jaren dat gewerkt wordt met combinatieklassen en over het dienstverband zijn echter op rationiveau. Er wordt wel gesproken van een natuurlijk nulpunt in de tijd en dit wordt in getallen uitgedrukt. In de enquête wordt veel gebruikt gemaakt van open vragen, deze vragen zijn vooral op nominaal niveau, omdat het niet in getallen uitgedrukt wordt en er geen sprake is van meer of minder.

### Validiteit en betrouwbaarheid

Validiteit houdt in dat er wordt gemeten wat beoogd is te meten. Wanneer de onderzoeksresultaten zo min mogelijk last hebben gehad van toeval, is het onderzoek betrouwbaar. Een onderzoek moet zowel betrouwbaar als valide zijn. Wanneer een onderzoek niet betrouwbaar is, kan er ook geen sprake zijn van een valide onderzoek. Maar wanneer een onderzoek betrouwbaar is, is er niet meteen sprake van een valide onderzoek. Er kunnen een aantal factoren meespelen waardoor een onderzoek niet betrouwbaar is, bijvoorbeeld door de situatie, de vragenlijst of de interviewer. Door de toevalligheden zo klein mogelijk te maken heeft de onderzoeker geprobeerd om het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te maken. Dit is onder andere gedaan door vooraf met een goede planning te werken en de enquête goed voor te bereiden. Ook is de enquête vooraf door twee proefpersonen ingevuld, hierna is de enquête nogmaals verbeterd. Desondanks kunnen er toch een aantal factoren een nadelig effect op de betrouwbaarheid hebben gehad, bijvoorbeeld de concentratie van de leerkrachten. Wanneer een leerkracht de enquête even snel heeft ingevuld kan hij of zij de vragen anders hebben geïnterpreteerd of vluchtige antwoorden hebben gegeven. Ook kan de emotie van de leerkracht hebben meegespeeld.

Wanneer een leerkracht een boos of verdrietig gevoel heeft gehad bij het invullen kan dit leiden tot meer negatieve antwoorden.

Het onderzoek heeft wel gemeten wat beoogd was te meten. Onderzocht zou worden hoe leerkrachten omgaan met het werken in combinatieklassen en hoe zorgleerlingen worden begeleid in een combinatieklas. De antwoorden die zijn gegeven in de enquête zijn vergeleken met de literatuur. Veel antwoorden komen overeen met de literatuur en met de verwachtingen vooraf van de onderzoeker.

#### Keuze voor onderzoeksinstrument

Er is gekozen voor een enquête, omdat een zo groot mogelijke groep leerkrachten benaderd moest worden. Hiervoor was een enquête het meest geschikt. Ook is bewust gekozen voor een anoniem instrument, zodat de leerkrachten zo eerlijk mogelijk hun antwoorden konden geven. Een nadeel bij de enquête kunnen de emoties van de leerkrachten zijn. Ook kan weinig respons een nadeel zijn en niet volledige enquêtes.

Het tweede onderzoeksinstrument wat gebruikt wordt in het onderzoek is een observatie. Leerling J wordt hierin geobserveerd om zo vast te kunnen stellen hoe een leerling met ASS het beste tot zijn recht komt in een combinatieklas. Het nadeel van een observatie is dat het een moment opname is en dat er niet gekozen kan worden voor een andere omgeving. Ook kan de observator een toevalsfactor zijn, door de emotie die meespeelt bij een observatie.

### **6.4 Kwaliteit van het onderzoeksinstrument en de verantwoording**

De enquête is vooraf door twee mensen ingevuld en beoordeeld. Met de feedback van de proefpersonen is de enquête aangepast en verbeterd, hierdoor gaat de onderzoeker er van uit dat de vragen in de enquête duidelijk zijn. In de brief voorafgaande aan de enquête geeft de onderzoeker uitleg over de enquête en stelt de onderzoeker zichzelf voor. Verder staat in de brief vermeld wat het doel is van het onderzoek en op welke manier de leerkrachten de enquête terug kunnen sturen. De geschreven enquêtes kunnen per post met de bijgeleverde enveloppe met postzegel terug gestuurd worden. De overige enquêtes worden per mail terug gestuurd.

De enquête begint met een aantal vragen over de leerkracht zelf, zoals over de werkervaring en in welke combinatieklas de leerkracht werkzaam is. Daarna worden open vragen gesteld over het werken in combinatieklassen en het begeleiden van zorgleerlingen binnen een combinatieklas. Aan het einde van de enquête is er ruimte voor toelichting en wordt er bedankt voor het invullen.

Over de enquête is de onderzoeker zeer tevreden. De gegevens die uit de enquête zijn gehaald zijn bruikbaar en geven ook antwoord op de vragen van de onderzoeker. De onderzoeker vindt het verder wel jammer dat er weinig respons was. Er was op meer respons gerekend. Dit is een storende factor in het onderzoek.

Uiteindelijk is op alle onderzoeksvragen vanuit de praktijk door middel van de enquête een antwoord te geven.

## Conclusies en aanbevelingen

Vanuit het theoretisch- en praktijkonderzoek zijn conclusies getrokken. Een conclusie gericht op het theoretisch onderzoek en een conclusie gericht op het praktijk onderzoek.

Daarnaast worden er nog aanbevelingen gedaan die vanuit de literatuur en praktijk tot stand zijn gekomen.

### Conclusie van het theoretisch onderzoek

ASS is een stoornis in de informatieverwerking van de hersenen. Informatie die via de zintuigen binnenkomt, zoals zicht, geur, geluid enzovoorts wordt bij mensen met autisme anders verwerkt. De meest voorkomende vormen van ASS op de basisschool zijn: klassiek autisme, PDD-NOS en syndroom van Asperger. Leerlingen met ASS hebben behoefte aan structuur en duidelijkheid. De leerkracht kan dit bieden door middel van regels en afspraken, door samenhang te bieden en door te zorgen voor structuur in ruimte, tijd en activiteiten.

In een combinatieklas moet een leerkracht zijn aandacht meer verdelen dan in een enkelvoudige klas. Instructie, klassenmanagement en zelfstandig werken zijn belangrijke punten voor een goed lopende combinatieklas. Door als leerkracht een duidelijke visie voor ogen te hebben en een goed overzicht van de leerlingen en van de klas kan het beste uit iedere leerling worden gehaald. Leerlingen met ASS hebben een andere begeleiding nodig dan 'normale' leerlingen. Het is van belang dat de leerkracht zorgt voor veel duidelijkheid en structuur. Hierdoor kan een leerling met ASS meekomen in een combinatieklas.

Er zijn verschillende methoden en werkvormen om leerlingen met ASS in de klas te begeleiden. Mijn conclusie uit de onderzochte methoden en werkvormen is dat het van belang is dat er wordt gewerkt aan sociale interactie door middel van samenwerkingsvormen. Hierin is structuur erg belangrijk. Het visualiseren van opdrachten en taken schept ook duidelijkheid. Een dagplanning met pictogrammen is een goede manier om de taken te visualiseren.

In een combinatieklas kan een leerling met ASS door middel van een gevisualiseerde planning en duidelijke afspraken goed zelfstandig aan het werk. En door middel van spel en coöperatieve werkvormen kan een leerling met ASS beter communiceren en samenwerken. Dit zorgt voor meer samenhang.



## Conclusie van het praktijk onderzoek

Het theorieonderzoek was niet voldoende om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden.

Ik citeer hieronder mijn onderzoeksvraag:

‘Op welke wijze wordt, naast het geen wat er al bekend is vanuit de literatuur, gewerkt in combinatieklassen, waarin zelfstandigheid en effectiviteit binnen een vaste structuur, met hierin ruimte voor leerlingen met een speciale behoefte, belangrijk zijn. Is het mogelijk indicatoren te ontwikkelen die dienen als meetpunt voor het optimaal werken binnen een combinatiegroep.’

Ik baseer mijn conclusie op de uitkomsten vanuit de praktijk, maar met de theorie als maatstaaf.

Succesvol onderwijs begint bij de manier waarop de leerkracht zijn klas organiseert. Effectief klassenmanagement is van belang. Zorgleerlingen hebben behoefte aan structuur, maar ook in een combinatieklas is structuur belangrijk. De leerkracht dient daarom te werken met duidelijke afspraken, effectief zelfstandig werken en een doorgaande lijn in het werk.

Ook concludeer ik dat de instructie en planning van essentieel belang zijn bij het effectief werken. Een leerkracht dient zichzelf goed voor te bereiden en moet zichzelf een effectieve manier van instructie geven aanmeten. Het directe instructie model is een goed model om de instructies op te baseren.

Van belang is dat er visuele middelen gebruikt worden als ondersteuning in de klas, bijvoorbeeld een timetimer. Leerlingen met ASS hebben behoefte aan duidelijkheid en visuele hulpmiddelen zijn hier erg geschikt voor.

Ik concludeer dat veel leerkrachten behoefte hebben aan hulp in de klas, bijvoorbeeld door een onderwijsassistent. Voor een aantal leerkrachten is dit weggelegd, maar andere leerkrachten hebben deze hulp niet. De leerkrachten die de hulp niet hebben moeten effectief gebruik maken van zelfstandig werken en zorgen voor een efficiënte instructie.

Daarnaast is de 1-Zorghoute een manier om te zorgen dat zorgleerlingen ook de begeleiding krijgen die ze nodig hebben in een combinatieklas. Bij de 1-zorghoute wordt het onderwijs passend gemaakt en hiervoor maken zij gebruik van groepsplannen en groepsoverzichten.

Door middel van extra aandacht, extra instructie, aanvullend werk en hulp van medeleerlingen krijgt de 1-Zorghoute vorm in de klas.

Mijn conclusie is dat het werken in een combinatieklas niet de makkelijkste taak is. Maar met veel structuur, een duidelijke planning en het effectief benutten van de leertijd is er een weg te vinden.

## **Aanbevelingen**

Naar aanleiding van het theorie- en praktijk onderzoek zal ik een aantal aanbevelingen doen.

In de theorie en praktijk is naar voren gekomen dat structuur en een doorlopende lijn belangrijk zijn. Ik raad aan om de doelen van de verschillende groepen goed door te nemen en hier een doorlopende lijn in aan te brengen. Zo kan er eind groep twee gestart worden met het werken aan doelen van begin groep drie. Dit zorgt voor een hogere beginsituatie en dit is weer effectief in een combinatieklas.

Ook raad ik aan om goed te kijken naar de indeling van de lokalen. Leerlingen met een vorm van ASS kunnen het beste op een rustige plek werken. In een combinatiegroep is het belangrijk om de indeling zo efficiënt mogelijk te houden.

# Bijlage 1

De coöperatieve werkvormen zijn gebaseerd op een scriptie over coöperatieve werkvormen.  
Werkvormen coöperatief leren:

## **Placemat**

### **Vorbereiding**

*Doelen van de activiteit*

Coöperatief leren.

*Leerwinst*

De leerling leert om samen te werken en samen met andere leerlingen te overleggen.

*Welke sociale vaardigheden komen aanbod?*

In deze activiteit werken de leerlingen aan hun zelfstandigheid. De leerlingen moeten samen met andere leerlingen overleggen om de inhoud van de rechthoek in het midden te bepalen. Hier moet vooral aandacht aan besteed worden. Ook kan er gebruik gemaakt worden van het pictogrammen. De leerkracht kan voordoen hoe je moet overleggen. Hij gaat in de rol van coach en observator. Leerlingen met meer behoefte hebben hier veel behoefte aan.

*Waarmee moet er rekening worden gehouden bij de inrichting van de klas?*

Alle leerlingen moeten makkelijk kunnen schrijven op hetzelfde papier.

*Waarmee moet er rekening worden gehouden gezien de doelgroep?*

Als schrijven moeilijk is, kan er eventueel een tekening gemaakt of kunnen er plaatjes worden uitgeknipt. Ook kan er hulp worden geboden bij het schrijven.

*Waarmee moet rekening gehouden worden bij de verdeling van het materiaal?*

Eén groot vel papier uitdelen per groepje. Het is het beste om te zorgen dat de vakverdeling er al opgetekend is, zodat de leerlingen deze duidelijkheid hebben. Uit observatie is gebleken dat het voor de leerlingen verwarrend is als ze zelf de vakverdeling moeten tekenen. Er moet voor iedere leerling een pen aanwezig zijn.

*Groepssamenstelling/ bijzonderheden*

-

## **Activiteit**

### Placemat

1. Het materiaal uitdelen aan de leerlingen. Iedere groep van vier leerlingen krijgt één vel papier. Op het papier, in het midden, wordt een rechthoek getekend, dit is de gemeenschappelijke rechthoek. Ook worden er vier vakken op het papier getekend, van de hoeken van de rechthoek naar de hoeken van het vel papier.
2. De leraar geeft een opdracht. Bijvoorbeeld: Geef een beschrijving van een bepaald woord, noem vier belangrijke kenmerken van de hoofdpersoon van het verhaal, voorspel hoe het verhaal kan aflopen. Daarnaast is uit observatie gebleken dat deze werkvorm goed gebruikt kan worden bij het werken rond thema's, bijvoorbeeld als afsluiting van een thema. De groepsleden schrijven gedurende enkele minuten individueel hun ideeën / antwoorden op in een hoek van het vel.
3. Na de individuele bedenktijd, proberen de groepsleden tot een gezamenlijk antwoord te komen. De leerlingen beargumenteren wat ze zelf hebben opgeschreven, maar staan open voor de inbreng van de andere groepsleden. Uit het overleg komt een gemeenschappelijk antwoord.
4. Als de leerlingen het gemeenschappelijke antwoord hebben, schrijven ze het antwoord, of de antwoorden, op in de gemeenschappelijke rechthoek.
5. De leraar vraagt kort enkele groepjes om een reactie. Er wordt willekeurig een woordvoeder aangewezen. Bij leerlingen die behoefte hebben aan duidelijkheid en structuur is het beter om bij de voorbespreking van de activiteit aan te geven dat er aan het eind nog paar vragen worden gesteld. Hierbij kan ook aangegeven worden aan wie de vragen worden gesteld.

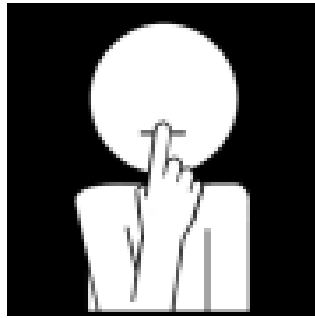
## **Evaluatie**

- Hoe verliep de samenwerking tussen de leerlingen?
- Wat zijn de goede punten en wat ging er fout.

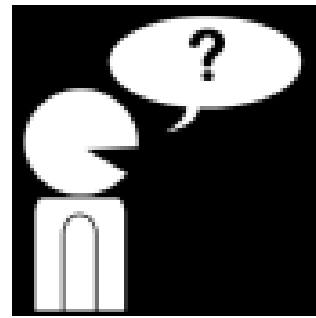
## Pictogrammen



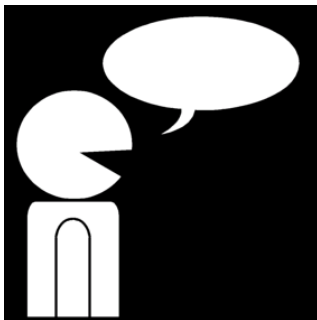
Luisteren als de ander wat vertelt.



Stil zijn als de ander praat.



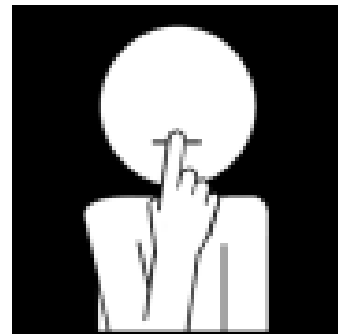
Je stelt een vraag aan een ander.



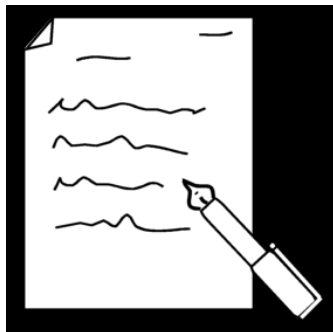
Je mag nu praten.



Overleggen, om de beurt praten.



Als pictogram voor de rol van stiltekapitein.



Als pictogram voor de rol van schrijver.



Als pictogram voor de rol van tijdsbewaker.

## **Genummerde hoofden**

### **Vorbereiding**

#### *Doelen van de activiteit*

Coöperatief leren en toepassing van de actuele leerstof.

#### *Leerwinst*

Kinderen leren met elkaar te overleggen en samen tot antwoorden te komen.

#### *Op welke sociale vaardigheden doet de activiteit een beroep?*

Met elkaar overleggen, naar elkaar luisteren.

Het is goed om als leerkrachten de activiteit kort voor te doen en dan te laten zien hoe je met elkaar overlegt, dat je naar elkaar luistert en besluit of je het antwoord opschrijft. Dit verschaft de leerlingen duidelijkheid en het voldoet aan de voorwaarde dat deze leerlingen een rolmodel nodig hebben.

#### *Waarmee moet rekening gehouden worden bij de inrichting van het klaslokaal?*

De leerlingen gaan in tweetallen aan de tafels zitten, het is handig als de tafels al goed staan voordat de kinderen de klas inkomen. Dit voorkomt onrust.

#### *Waarmee moet rekening gehouden worden gezien de doelgroep?*

Als er kinderen in de klas zitten die moeite hebben met schrijven, is het goed om juist de andere leerling de taak van schrijver te geven.

#### *Waarmee moet rekening gehouden worden bij de verdeling van het materiaal?*

-

#### *Groepssamenstelling/ bijzonderheden*

Kinderen die moeite hebben met schrijven niet aan elkaar koppelen. En deze kinderen niet zo snel de rol van schrijver geven.

## **Activiteit**

### Genummerde hoofden

1. De leerlingen in de groep (groepjes van twee leerlingen) krijgen een nummer van de leerkracht. Als leerlingen moeite hebben dit nummer te onthouden kan er ook voor gekozen worden ieder kind in een groep een verschillend gekleurd kaartje te geven. De leerkracht legt uit waarom de leerlingen een nummer of een kleur hebben: straks mag een van de groepsleden het antwoord geven dat de groep met elkaar bedacht heeft. De leerkracht zal die leerling aanwijzen door het noemen van een nummer of een kleur.
2. De leerkracht stelt klassikaal een vraag of geeft de groep een opdracht. Hij geeft ook de tijd aan die leerlingen hieraan kunnen besteden. De leerkracht benadrukt dat iedere leerling aan het eind van de opdracht het antwoord moet weten. De leerlingen moeten er met elkaar voor zorgen dat ieder groepslid het antwoord kan geven.
3. De leerlingen in de groep steken hun hoofden bij elkaar. Om de beurt brengen ze hun eigen antwoord in. Ze overleggen over het juiste antwoord. De leerling met de taak schrijver zie pictogrammen, schrijft de antwoorden op. De leerlingen weten dat iedereen in de groep de oplossing moet kunnen geven. Dit betekent dat ze elkaar moeten helpen en elkaar controleren. Niemand weet immers wie de beurt krijgt om het groepsantwoord te geven.
4. De leerkracht noemt een nummer of een kleur. Alle leerlingen met dit nummer of deze kleur steken hun hand op. Deze leerlingen mogen de antwoorden van de groep vertellen, later kan de leerkracht ook vragen of de andere leerlingen nog wat toe te voegen hebben. De leerkracht geeft feedback op de gegeven antwoorden.

## Bijlage 2

Activiteiten en spellen vanuit het spelenderwijs leren. Uit het boek 'Spelenderwijs leren communiceren'.

### **Ik zie ik zie wat jij niet ziet in het boek**

Je kunt ik-zie-ik-zie ook doen met een prentenboek. Dit stimuleert de leerling om naar details op een afbeelding te kijken. Bekijk, voordat je dit doet, eerst samen de afbeelding en benoem alles wat erop staat, zodat de leerling alle namen kent van de dingen die er te zien zijn. Ga eerst uit van kleuren of vormen. Je kunt dit later uitbreiden naar dingen aanduiden met een beginletter.

### **Schrijven en tekenen op de computer**

Op de meeste computers zijn standaard teken- of schrijfprogramma's geïnstalleerd. Je kunt afbeeldingen maken door verschillende vormen te combineren of door te spelen met kleuren, effecten, patronen en afmetingen. In bijvoorbeeld PowerPoint kan de leerling een hele presentatie maken waarin afbeeldingen en woorden voorkomen.

### **Raad het liedje**

De leerling kent waarschijnlijk een heleboel liedjes al bij de eerste of tweede regel. Het kunnen reclamedeuntjes zijn, kinderliedjes, popsongs of themaliedjes uit een tv-programma. Speel een raadspelletje door een of twee regels uit zo'n liedje te zingen en de leerling te vragen welk liedje het is, of laat hem het liedje verder zingen. Je kunt de liedjes ook op internet opzoeken.

### **Vragen stellen**

Gooi de stukjes van twee puzzels door elkaar. Geef de leerling een kopie afbeelding van één van de puzzels. Presenteer dan steeds twee stukjes en vraag de leerling welk van de twee hij wil. Je kunt expres twee stukjes presenteren die allebei niet op het plaatje passen. De leerling leert zo beter te communiceren en 'Ja, het past' of 'Nee, het past niet' te zeggen.



## Bijlage 3

Geachte leerkrachten,

Mijn naam is Jeannette Wierenga. Ik ben 4<sup>e</sup> jaars student aan Stenden Hogeschool Groningen. Als afstudeer project schrijf ik een scriptie over de begeleiding van zorgleerlingen binnen combinatieklassen. Mijn onderzoek doe ik op CBS de Blinke in Wagenborgen, die sinds kort werkt met de combinatie van 3 klassen. Om mijn onderzoek te verbreden zou ik graag willen weten hoe het op andere scholen, die werken met combinatie klassen, geregeld is met betrekking op de zorgleerlingen. Mijn onderzoek richt zich vooral op de combinatie klassen vanaf groep 3. Ik hoop dat u mij wilt helpen met mijn onderzoek door middel van de enquête. Ik vraag u de enquête na het digitaal invullen terug te sturen naar het mail adres dat hieronder staat vermeldt. De gesloten vragen kunnen door middel van het selecteren van het rondje en het tekstmarkeringskleur pictogram worden gekleurd.

Met vriendelijke groet,  
Jeannette Wierenga  
Student te Stenden Hogeschool Groningen  
Email: [jeannette.wierenga@student.stenden.com](mailto:jeannette.wierenga@student.stenden.com)  
Telefoon: 0596-625533



.....  
.....  
.....  
.....

10. Op welke manier gaat u om met de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

a. Welke zorgleerlingen (m.b.t. de stoornissen) zijn aanwezig in uw klas?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

b. Op welke manier maakt u tijd vrij voor zorgleerlingen?  
(meerdere antwoorden mogelijk)

- d.m.v. splitsing van de groep
- d.m.v. een onderwijsassistent
- zelfstandig werken
- .....
- .....

11. Hoe zorgt u dat zorgleerlingen mee kunnen komen binnen de groep?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

12. Ruimte voor toelichting

.....  
.....  
.....  
.....

**Bedankt voor het invullen!**

## Bronnen

### Boeken:

- Baarda, D.B. & Goede, de, M. (2006). *Basisboek methoden en technieken*. Groningen: Noordhoff uitgevers.
- Förrer, M., Jansen, L. & Kenter, B. (2004). *Coöperatief leren voor alle leerlingen!* Amersfoort: CPS
- Groot, R. de & Rijswijk, C.M. van (1999). *Kleine atlas van het speciaal onderwijs*. Bohn Stafleu van Loghum
- Griffin, S. & Sandler, D. (2010). *Spelenderwijs leren communiceren*. Uitgeverij: pica.
- Heetveld, G. (2006). *Compendium basisonderwijs*. Oenkerk.
- Kordelaar, N. & Zwaan, M. (2008). *Ik en autisme*. Amsterdam: SWP.
- Maas, A. (2007). *Leerlingenzorg in de basisschool*. Heeswijk: Uitgeverij Esstede Bv.
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E. & Nijssen, F. (2003). *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*. Uitgeverij: Swets en Zeitlinger.
- Artikel: praxisbulletin oktober 1995. Fransen, M.

### Websites:

- **[www.allesoverkinderen.nl](http://www.allesoverkinderen.nl)**  
Geraadpleegd op 31-10-12
- **[www.digibron.nl](http://www.digibron.nl)**  
Geraadpleegd op 24-10-12
- **[www.frysearch.nl](http://www.frysearch.nl)**  
Geraadpleegd op 31-10-12
- **[www.geefmede5.eu](http://www.geefmede5.eu)**  
Geraadpleegd op 13-11-12
- **[www.jswonline.nl](http://www.jswonline.nl)** artikel geschreven door Freda Kingma  
Geraadpleegd op 31-10-12
- **[www.leraar24.nl](http://www.leraar24.nl)**  
Geraadpleegd op 13-11-12
- **Lord en Risi google afbeeldingen**  
Geraadpleegd op 24-10-12
- **[www.rotsenwater.nl](http://www.rotsenwater.nl)**  
Geraadpleegd op 13-11-12
- **[www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl)**  
Geraadpleegd op 13-11-12

- **[www.samenwerkenvoordejeugd.nl](http://www.samenwerkenvoordejeugd.nl)**  
Geraadpleegd op 13-11-12
- **[www.sociaalbijdehand.nl](http://www.sociaalbijdehand.nl)**  
Geraadpleegd op 24-10-12
- **[www.trouw.nl](http://www.trouw.nl)**  
Geraadpleegd op 13-11-12
- **[webserver.kempel.nl](http://webserver.kempel.nl)**  
Geraadpleegd op 13-11-12