

"Ooo..., kan samenwerken zo!"



Een onderzoek naar een passend aanbod op het gebied van samenwerken dat aansluit bij de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen uit het C cluster van VSO 'de Alk', die een stoornis in het autistisch spectrum hebben én een matige verstandelijke beperking

Naam: Susan Sostman
Studentnummer: S1048558

Docent: Maarten Pronk
Datum: 4 november 2013

Inhoudsopgave	1
Samenvatting	3
Hoofdstuk 1 Inleiding	4
1.1 Handelingsverlegenheid	4
1.2 Doelstelling onderzoek	5
1.3 Centrale vraagstelling	5
1.4 Onderzoeksvragen	5
1.5 Opzet van het onderzoeksverslag	6
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	6
2.1 Sociale vaardigheden	6
2.1.1 Definitie sociale vaardigheden	6
2.1.2 Aspecten sociale vaardigheden	6
2.1.3 De ontwikkeling en belemmeringen van de sociale vaardigheden bij leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis (ASS)	7
2.1.4 Autismespectrumstoornis in combinatie met een verstandelijke beperking	8
2.2 Kenmerken en ondersteuningsbehoeften van leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum (pervasieve ontwikkelingsstoornis) én een matige verstandelijke beperking	8
2.2.1 Definiëring van leerlingen met een pervasieve ontwikkelingsstoornis (PDD-NOS)	8
2.2.2 Definiëring van leerlingen met een verstandelijke beperking	8
2.2.3 Kenmerken van leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matig verstandelijke beperking	9
2.2.4 Autisme Spectrum Stoornis (ASS) versus verstandelijke beperking	9
2.2.5 Ondersteuningsbehoeften leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, gericht op samenwerken	10
2.3 Samenwerkingsvaardigheden	10
2.3.1 Verschillende 'treden' samenwerkingsvaardigheden	10
2.3.2 Basisvaardigheden	10
2.3.3 Aanleren van samenwerkingsvaardigheden	11
2.3.4 Interventies bij samenwerkingvaardigheden	11
2.3.5 Pedagogische kenmerken samenwerkingsvaardigheden	13
2.4 Leerkrachtgedrag	13
2.4.1 Leerkrachtgedrag bij het ontwikkelen van samenwerkingvaardigheden	13
Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek	14
3.1 Doel	14
3.2 Onderzoeksvorm	14
3.3 Werkwijze	14
3.4 Instrumenten	15
3.5 Triangulatie en validiteit	16
Hoofdstuk 4 Resultaten	16
4.1 Resultaten vanuit de observaties, vragenlijst directie/teamleiding en vragenlijsten leerkrachten bij onderzoeksvraag 1	16

4.2 Resultaten van de interviews met de experts bij onderzoeksvraag 2	18
4.3 Resultaten interviews, vragenlijsten leerlingen en vragenlijsten leerkrachten/assistenten bij onderzoeksvraag 3	20
Hoofdstuk 5 Conclusie en aanbevelingen	22
5.1 Conclusie	22
5.2 Aanbevelingen	23
5.3 Discussie en kennisdeling	24
Literatuurlijst	25
Bijlagen	26
1 Instrument 1 Observaties	
2 Instrument 2 Vragenlijst leerkrachten en assistenten	
3 Instrument 3 Vragenlijst directeur en teamleidster	
4 Instrument 4 Interviews experts	
5 Instrument 5 Vragenlijst leerlingen	
6 Kenmerken onderwijstype E	
7 Definiëring van leerlingen met een pervasieve ontwikkelingsstoornis	
8 Definiëring van leerlingen met een verstandelijke beperking	
9 Drie categorieën problemen combinatie verstandelijke beperking en PDD-NOS	
10 Schema ASS versus verstandelijke beperking	
11 Overzicht van samenwerkingsvaardigheden	
12 Voorbeelden van T-kaarten	
13 Voorbeelden van rolkaarten	

Samenvatting:

Op VSO 'de Alk' worden in de huidige praktijksituatie regelmatig problemen gesignaleerd tijdens het samenwerken. Deze problematiek vindt plaats binnen de groep leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking.

Deze handelingsverlegenheid heeft geleid tot een praktijkonderzoek, waarbij de kernvraag luidt: Welke aanpak zou VSO 'de Alk' kunnen hanteren om leerlingen uit het C cluster, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, te ondersteunen in de samenwerking met andere leerlingen en welke leerkrachtvaardigheden zijn hierbij van belang? Vanuit deze kernvraag zijn er drie onderzoeksvragen opgesteld:

1. Wat is de visie van VSO 'de Alk' met betrekking tot samenwerken, voor de leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, en hoe blijkt deze visie in de dagelijkse praktijk?
2. Welke ondersteuningsbehoeften hebben de leerlingen, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, uit het C cluster van VSO 'de Alk' op het sociaalvaardige vlak met betrekking tot samenwerken?
3. Op welke wijze kunnen de samenwerkingsvaardigheden aangeleerd worden bij leerlingen, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, uit het C cluster om het onderdeel samenwerken te stimuleren?

Om antwoord te kunnen geven op de kernvraag en de daarbij horende onderzoeksvragen wordt er in de literatuur gezocht naar; de ontwikkeling en belemmeringen van de sociale vaardigheden bij leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, de kenmerken en de ondersteuningsbehoeften van deze groep leerlingen, samenwerkingsvaardigheden, mogelijke interventies voor het aanleren van deze samenwerkingsvaardigheden en het leerkrachtgedrag dat hierbij komt kijken. Naast het literatuuronderzoek wordt er een vragenlijst ingevuld door de leerkrachten/assistenten, de directie van VSO 'de Alk' en de leerlingen. Tot slot volgt er een interview met twee experts van het Steunpunt Autisme.

Het praktijkonderzoek toont aan dat leerkrachten/assistenten onvoldoende kennis hebben over de ondersteuningsbehoeften van deze groep leerlingen op het gebied van samenwerken, (het aanleren van) de verschillende samenwerkingsvaardigheden en passende interventies om deze samenwerkingsvaardigheden aan te leren. Deze resultaten kunnen als oorzaak worden gezien van de problemen in de huidige praktijk.

Gebaseerd op de resultaten uit dit onderzoek, zal in de toekomst vanuit de interne begeleiding en de directie van VSO 'de Alk' gehoor gegeven moeten worden aan de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten en assistenten in het C cluster. De leerkrachten en assistenten kunnen de mogelijke interventies, die vanuit dit onderzoek naar voren zijn gekomen, uitproberen in de praktijk. Tot slot is het van belang dat de leerkrachten ervoor open staan om hun leerkrachtgedrag in de toekomst kritisch te (laten) bekijken.

Hoofdstuk 1 INLEIDING

1.1 Handelingsverlegenheid

VSO 'de Alk' is een school voor zeer moeilijk lerende kinderen. Op de locatie Elgerweg van VSO 'de Alk' zitten leerlingen van vijftien tot en met twintig jaar. De pijlers zijn gericht op wonen, werken en vrije tijd. Dit betekent in de praktijk dat alle vakinhoudelijke lessen gekoppeld zijn aan deze drie onderwerpen. Daarbij worden praktijkvakken zoals techniek, koken, schoonmaak en persoonlijke verzorging gegeven.

De visie van VSO 'de Alk' luidt als volgt: doel van het onderwijs is de leerlingen voor te bereiden op een zo geïntegreerd en zelfstandig mogelijk functioneren in de maatschappij op de leefgebieden werken (waaronder betaalde en onbetaalde arbeid), wonen, vrijetijdsbesteding en burgerschap. Er wordt een accent gelegd op het sociaal functioneren in de (toekomstige) maatschappelijke omgeving van de leerling. Bewust is voor deze visie gekozen omdat de leerlingen na het VSO gaan werken in de maatschappij, het team wil de leerlingen zo zelfstandig mogelijk hierin laten stappen.

Vanuit deze visie wordt er gewerkt met het adaptief onderwijsconcept. Hierin staat de ontwikkeling van zelfsturing bij de leerlingen centraal. Dit gebeurt door aan te sluiten bij het ontwikkelingsniveau van de leerling en rekening te houden met zijn of haar basisbehoeften, namelijk: relatie (ik hoor erbij), competentie (ik kan het) en autonomie (ik kan het zelf). Het adaptief onderwijsconcept past bij de manier van lesgeven en de eigen visie van de onderzoeker van dit onderzoek. De onderzoeker vindt zelfsturing belangrijk, vooral omdat deze leerlingen na het VSO uitvliegen richting de maatschappij. De school bestaat uit twee hoogniveau klassen, genaamd de D groepen. De leerlingen in het D cluster hebben een IQ tussen de 50-75. Ook heeft de school twee laagniveau groepen, genaamd de C groepen. In de C groepen zitten leerlingen met een IQ tussen de 30-50. De onderzoeker van dit onderzoek is fulltime aan het werk in het C cluster als groepsleerkracht en geeft daarnaast het praktijkvak persoonlijke verzorging aan de leerlingen van het C cluster.

In de twee groepen van het C cluster wordt handelingsverlegenheid ervaren met betrekking tot het onderdeel samenwerken tijdens groepsactiviteiten. Hierbij gaat het om de leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum (ASS) die daarnaast ook een matige verstandelijke beperking hebben. Op dit moment hebben zijn er leerlingen met klassiek autisme en Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified (PDD-NOS). Deze leerlingen kunnen moeizaam met elkaar samenwerken, daarnaast hebben zij ook moeite om samen te werken met de andere leerlingen uit het C cluster. Hierbij kan het ook zo zijn dat er meerdere omgevingsfactoren meespelen zoals de kenmerken van de andere leerlingen uit de groepen van het C cluster. Bij groepsactiviteiten laten de leerkrachten van het C cluster de leerlingen, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matig verstandelijke beperking, nu samenwerken in groepen van minimaal vier leerlingen. Tijdens deze momenten dat er moet worden samengewerkt volgen er regelmatig conflicten in de groepen van het C cluster. Er zijn conflicten tussen de leerlingen die kunnen uitmonden in scheldpartijen of ruzies. Incidenteel zijn er vechtpartijen uit ontstaan. Het kan hierbij gaan over het delen van materialen, beurtverdeling of rolverdeling. Het oogt hierbij alsof de leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum niet goed weten hoe zij samen tot een opdracht kunnen komen. Het kost veel tijd en energie om zulke situaties weer op te lossen en uit te spreken met de leerlingen. De leerkrachten hebben het idee dat de leerlingen, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matig verstandelijke beperking, het moeilijk vinden om in een groep van minimaal vier leerlingen te werken. De leerkrachten weten op dit moment niet hoe zij dit anders zouden kunnen invullen en aanbieden aan deze groep leerlingen.

Omdat de leerlingen al snel stage gaan lopen willen de leerkrachten juist het onderdeel samenwerken stimuleren zodat de leerlingen dat straks ook in de praktijk kunnen. De maatschappij verwacht namelijk ook van deze leerlingen dat zij dit enigszins kunnen op de werkvloer. De onderzoeker van dit onderzoek is van mening dat er enige mate van samenwerking van deze leerlingen verwacht mag worden, veel mensen zijn neigend om te zeggen dat autistische leerlingen dit niet kunnen en dat je dit ook niet van ze mag verlangen. Vanuit de literatuur geven Förre, Kenter,

& Veenman (2008) hierbij aan dat samenwerken moeilijk is voor de autistische leerling omdat een kind met autisme het gevoel heeft dat de interactie tussen kinderen vaak snel en onvoorspelbaar verloopt. Daardoor willen zij de regie in handen houden. Echter betekent dit niet dat zij niet willen of kunnen samenwerken. Zij missen simpelweg de handvatten hoe daartoe te komen.

Tijdens een geplande teamvergadering over deze handelingsverlegenheid kwamen er een aantal hoofdvragen, vanuit de leerkrachten van het C cluster, naar voren. Welke mogelijkheden zijn er voor leerlingen, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matig verstandelijke beperking, om samenwerken te stimuleren? Over welke samenwerkingsvaardigheden moeten deze leerlingen beschikken? Welke middelen hebben wij hier allemaal voor nodig? Wat gaat dat van ons eigen handelen vragen?

Aan het einde van de teamvergadering, toen de richting van het onderzoek duidelijk werd, kwam er naar voren dat alle leerkrachten uit het C cluster in de toekomst een passend aanbod willen hebben voor deze groep leerlingen op het gebied van samenwerken. Dit aanbod moet aansluiten bij hun ondersteuningsbehoeften. Er moet gericht gekeken worden naar de leerkrachtvaardigheden om dit (nieuwe) aanbod optimaal aan te kunnen bieden.

1.2 Doelstelling van het onderzoek

Het doel in dit onderzoek is een passend aanbod ontwerpen op het gebied van samenwerken dat aansluit bij de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen uit het C cluster van VSO 'de Alk', die een stoornis in het autistisch spectrum hebben én een matige verstandelijke beperking, waarbij in kaart is gebracht welke leerkrachtvaardigheden van belang zijn.

1.3 Centrale vraagstelling

De kernvraag van dit onderzoek is als volgt: Welke aanpak zou VSO 'de Alk' kunnen hanteren om leerlingen uit het C cluster, met een autistische stoornis én een matige verstandelijke beperking, te ondersteunen in de samenwerking met andere leerlingen en welke leerkrachtvaardigheden zijn hierbij van belang?

1.4 Onderzoeksvragen

1. Wat is de visie van VSO 'de Alk' met betrekking tot samenwerken, voor de leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, en hoe blijkt deze visie in de dagelijkse praktijk?
 - 1.1 Wat komt er in de visie van VSO 'de Alk' omtrent het onderdeel samenwerken, tijdens groepsactiviteiten, naar voren en wat is er in de dagelijkse praktijk van deze visie terug te zien?
 - 1.2 Hoe verhoudt deze visie zich tot de dagelijkse praktijk tijdens groepsactiviteiten van het C cluster kijkend naar het huidige aanbod voor de leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking en wat zijn hierbij de ervaringen en bevindingen van de leerkrachten?
2. Welke ondersteuningsbehoeften hebben de leerlingen, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, uit het C cluster van VSO 'de Alk' op het sociaalvaardige vlak met betrekking tot samenwerken?
 - 2.1 Op welke wijze ontwikkelen de sociale vaardigheden van leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, volgens de literatuur?
 - 2.2 Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, op het gebied van samenwerken, volgens de literatuur?
 - 2.3 Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, op het gebied van samenwerken, volgens de experts van het steunpunt Autisme Noord-Holland en de experts van Gedragspunt scholing/advies?
 - 2.4 Welke samenwerkingsvaardigheden kunnen mogelijk worden aangeleerd bij leerlingen, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, uit het C cluster om het onderdeel samenwerken te stimuleren vanuit de literatuur?
 - 2.5 Welke samenwerkingsvaardigheden kunnen mogelijk worden aangeleerd bij leerlingen, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, uit het C cluster om het onderdeel samenwerken te stimuleren volgens de experts van het steunpunt Autisme Noord-Holland / Gedragspunt scholing en advies?
 - 2.6 Welke van deze adviezen, vanuit de literatuur en de experts, zijn te gebruiken in het C cluster van VSO 'de Alk'?
3. Op welke wijze kunnen de samenwerkingvaardigheden aangeleerd worden bij leerlingen, met een stoornis in het

autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, uit het C cluster om het onderdeel samenwerken te stimuleren?

3.1 Welke pedagogische en didactische kenmerken komen er vanuit de literatuur naar voren bij het aanleren van de samenwerkingsvaardigheden?

3.2 Welke pedagogische en didactische kenmerken zijn volgens de experts van het steunpunt Autisme Noord-Holland en het Gedragspunt scholing/advies essentieel bij het aanleren van de samenwerkingsvaardigheden?

3.3 Welke interventies zouden er mogelijk kunnen worden ingezet in de groep kijkend naar deze samenwerkingsvaardigheden vanuit de literatuur /experts en welke leerkrachtvaardigheden zijn hiervan bij belang?

3.4 Wat komt er naar voren vanuit de experts, de literatuur en de leerlingen zelf over een geschikte groepssamenstelling tijdens het aanleren van samenwerkingsvaardigheden?

3.5 Welke ondersteuningsbehoeften hebben de leerkrachten, uit het C cluster van VSO 'de Alk', om samenwerkingsvaardigheden aan te kunnen bieden en bijpassende interventies in te kunnen zetten?

Figuur 1. Onderzoeksvragen die zijn opgesteld ten behoeve van het praktijkonderzoek, door S.Sostman, 2013.

1.5 Opzet van het onderzoeksverslag

Na dit hoofdstuk, volgt er een theoretisch kader in hoofdstuk twee. De belangrijkste onderwerpen voor het onderzoek worden hierin toegelicht en helder gemaakt vanuit de literatuur. In hoofdstuk drie wordt de opzet van het onderzoek beschreven en de onderzoeksmethode verantwoord. Daarna worden in hoofdstuk vier de antwoorden op de onderzoeksvragen weergegeven, waarna in hoofdstuk vijf het onderzoek wordt afgerond met een conclusie.

Hoofdstuk 2 THEORETISCH KADER

2.1 Sociale vaardigheden

2.1.1 Definitie sociale vaardigheden

Er is geen eenduidige definitie te vinden over sociale vaardigheden, er worden verschillende termen door elkaar gebruikt. Zo spreekt men van sociale vaardigheden (Fijter, 2000), sociale ontwikkeling (Kohnstamm, 1992), sociaal-emotionele ontwikkeling (Deley, 2009) en sociaal-emotionele competentie (Deley, 2009). De definitie van sociale vaardigheden luidt: "aangeleerd gedrag dat voor kinderen nodig is om op een succesvolle manier om te gaan met anderen in allerlei verschillende situaties, waaronder de school en de maatschappij" (Fijter, 2000).

De definitie van sociale ontwikkeling luidt: "het proces waarbij het kind in toenemende mate zelfstandig gaat deelnemen aan de omgang, gewoonten en waarden die gebruikelijk zijn in de gemeenschap waartoe hij behoort" (Kohnstamm, 1992). Definitie van sociaal-emotionele ontwikkeling luidt: "sociaal-emotionele ontwikkeling wordt opgevat als de ontwikkeling van het denken, voelen en doen van een kind in relatie tot zichzelf en het andere" (Deley, 2009). Definitie van sociaal-emotionele competentie luidt: "het vermogen tot denken, voelen en doen dat kinderen in staat stelt om zich adequaat te verhouden tot de wereld waarin ze leven" (Deley, 2009).

De persoonlijke definitie vanuit de onderzoeker van dit onderzoek over sociale vaardigheden is als volgt: "sociale vaardigheden zijn doorgaans menselijke eigenschappen die ervoor zorgen dat een persoon met zijn medemens om kan gaan, deze vaardigheden zijn deels van erfelijke aard en worden daarnaast aan ieder persoon geleerd door opvoeding en onderwijs".

2.1.2 Aspecten sociale vaardigheden

Sociale vaardigheden zijn onder te verdelen in acht vaardigheden: zelfbewust zijn, sociaal bewustzijn, zelfmanagement, doelgericht gedrag, relationele vaardigheden, persoonlijke verantwoordelijkheid, besluitvorming en optimistisch denken (Pont, 2013).

Zelfbewust zijn is de mate van inzicht in de eigen capaciteiten en beperkingen. Het besef van je eigenheid is een voorwaarde om sociale vaardigheden te leren. De belangrijkste delen van het zelfbewustzijn zijn zelfkennis, zelfevaluatie en zelfregulatie.

Sociaal bewustzijn is de mate van inzicht in de sociale omgeving. Dit behelst het rekening houden met de ander. Hierbij hoort het inschatten van de positie ten opzichte van anderen. Kernbegrippen hierbij zijn respect en tolerantie.

Zelfmanagement is de mate van beheersing van emoties en gedrag. Het blijkt duidelijk bij moeilijke taken, nieuwe situaties of veranderingen van plannen. Kernbegrippen hierbij zijn concentratie en aanpassingsvermogen.

Doelgericht gedrag is het inzetten voor gestelde doelen. Doorzettingsvermogen is hierbij van belang. Ook het nemen van initiatieven speelt een rol. Een van de belangrijkste dingen die nodig is voor doelgericht gedrag is aandacht.

Relationele vaardigheden zijn vaardigheden die onmisbaar zijn bij de totstandkoming van positieve contacten met anderen.

Persoonlijke verantwoordelijkheid heeft betrekking op de zorgvuldigheid en betrouwbaarheid in het omgaan met spullen, afspraken en relaties.

Besluitvorming is de vaardigheid om op een verantwoorde manier besluiten te nemen en problemen op te lossen. De mate van optimistisch denken hangt af van het zelfvertrouwen, het vertrouwen in anderen en de kijk op het leven (Pont, 2013).

In het onderwijsconcept (schooltype E) van VSO 'de Alk', dat is ontwikkeld door Hooiveld (2011), komen de vaardigheden "zelfbewust zijn" en "persoonlijke verantwoordelijkheid" duidelijk naar voren. Typische kenmerken van een E-school zijn: de groep als basis/leergemeenschap, werken aan gezamenlijke thema's, concepten en onderwerpen, een balans tussen betekenisvol en zinvol, de dialoog staat centraal, leerlingen werken samen, reflectie op het eigen gedrag, interactie tussen leerlingen is een onderwijsmiddel, differentiatie in het ontwikkelproces brengen we door het stellen van vragen, het aanleggen van beheersingscriteria, de leraar als allereerst begeleider van groepsprocessen en de leraar schept de optimale leeromgeving door een aanbod in (concentrische) thema's, werkgroepen, procedures en routines (Hooiveld, 2011). In bijlage 6 volgen overzichten waarin de kenmerken van onderwijs type E onder elkaar zijn gezet.

2.1.3 De ontwikkeling en belemmeringen van de sociale vaardigheden bij leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis (ASS)

Enkele leerkrachten uit het C cluster van 'VSO de Alk' geven vooraf aan dit onderzoek aan dat autistische leerlingen wellicht geen sociaal gedrag kunnen vertonen. Liebal & Colombi (2007) geven juist aan: de sociale beperking van kinderen met autisme is geen gevolg van een totale afwezigheid van sociaal gedrag, maar meer een verstoring van bepaalde specifieke typen van sociaal gedrag (Rogers and Pennington, 1991). De persoonlijke hypothese vanuit de onderzoeker van dit onderzoek ligt dichtbij de visie van Liebal & Colombi (2007): leerlingen kunnen wel sociaal gedrag vertonen, zij missen alleen de handvaten hiertoe te kunnen komen.

Alle aspecten van de sociale vaardigheden zijn in wezen 'in ontwikkeling' bij leerlingen met een ASS (Williams & Wright, 2005). Dat wil zeggen, er wordt voortgebouwd op dingen die zij eerder hebben geleerd en voegen er nieuwe kennis aan toe. Dit gaat volgens een natuurlijke progressie. Een leerling kan niet leren delen en vermenigvuldigen als hij of zij niet heeft geleerd wat cijfers betekenen, pas als deze dingen zijn aangeleerd kan je wiskunde leren. Sociale ontwikkeling verloopt op dezelfde wijze en wordt verworven in elkaar opvolgende bouwstenen (Williams & Wright, 2005). Als een leerling vastloopt is het irrealistisch te verwachten dat hij of zij in één keer drie stappen vooruit gaat. Op een reguliere school en in de samenleving volgen leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum wat sociale vaardigheden betreft een andere leercurve dan de rest. Van hen wordt soms verwacht dat zij bekwaam zijn dan hun verworven bouwstenen hun toestaan. Daarom is het verstandig om waar mogelijk stagnatie te voorkomen en te stimuleren dat socialisatievaardigheden in ontwikkeling blijven (Delfos, 2011). De voortgang moet in de goede volgorde plaatsvinden en in ontwikkeling blijven, deze heeft naar alle waarschijnlijkheid een ander tempo dan leerlingen zonder een ASS (Williams & Wright, 2005). De sociaal cognitieve tekorten van mensen met autisme zijn als volgt: moeite met het herkennen en inschatten van gevoelens van anderen, problemen met het uiten van de gevoelens, moeite met het beoordelen van de context waarin bepaalde informatie wel of niet

gegeven kan worden, moeite met het onderkennen van de intenties van andere mensen, problemen met het inschatten van de mate van interesse van een ander, moeite de gedachten van anderen over zichzelf in te kunnen schatten, moeite om misverstanden te begrijpen, moeite met het onderkennen van bedrog, moeite met het begrijpen en het herkennen van motieven van anderen en moeite met het begrijpen van de humor van een ander (Steerneman, 1994).

2.1.4 Autismespectrumstoornis in combinatie met een verstandelijke beperking

De stoornis binnen de sociale interactie is wat een buitenstaander vaak het snelste opvalt aan een leerling met autisme. Voor een autistische leerling zijn dit soort zaken erg moeilijk omdat er voor sociale interacties geen vaste regels zijn en zij dus weinig houvast hebben. Door hun problemen met empathie is het ook erg moeilijk om zich in gevoelens en gedachtegang van de ander te verplaatsen (Van der Velde, 2004). Leerlingen met een lichte tot matige verstandelijke handicap kunnen dit wel; zij kunnen namelijk rekening houden met anderen. Om de bedoeling van iemands gedrag te begrijpen moet iemand zich kunnen verplaatsen in de ander. De meeste mensen weten dat anderen net als zijzelf een innerlijke wereld van gevoelens en emoties hebben. Deze kennis hebben mensen spontaan verworven (Theory of Mind). Voor verstandelijk beperkten is het moeilijker zich voor te stellen wat iemand nu exact bedoelt met een opmerking of gedraging. Leerlingen met autisme hebben het nog moeilijker dit vermogen te ontwikkelen. Bij gebrek aan kennis moeten ze de bedoeling van de ander berekenen (Van der Velde, 2004). Het contact met leerlingen met autisme is vaak eenrichtingsverkeer, ze hebben sociale situaties niet in één oogopslag door. Ze voelen de samenhang niet aan en door de verstandelijke handicap is het voor hen nog moeilijker op situaties in te spelen en te reageren. Daarnaast zijn leerlingen met autisme niet goed in het verwoorden van hun gevoelens omdat deze abstract zijn. Door hun verstandelijke handicap hebben deze leerlingen vaak ook een beperkte woordenschat, waardoor dit voor hun nog moeilijker wordt.

Bij leerlingen met een verstandelijke handicap ontwikkelen de sociale gerichtheid en de sociale redzaamheid vertraagd. Deze zijn overeenkomstig met de verstandelijke leeftijd. In combinatie met een stoornis in het autistisch spectrum blijft het sociaal functioneren op alle niveaus van de sociale ontwikkeling. Deze leerlingen functioneren vaak alleen, vertonen veel niet-sociaal maar op zichzelf gericht gedrag en zonderen zich af. Daarnaast vertonen deze leerlingen een stereotype omgang met voorwerpen. Het sociaal spel ontwikkelt zich vaak niet (Van der Velde, 2004).

2.2 Kenmerken en ondersteuningsbehoeften van leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum (pervasieve ontwikkelingsstoornis) én een matige verstandelijke beperking

2.2.1 Definiëring van leerlingen met een pervasieve ontwikkelingsstoornis (PDD-NOS)

In de groepen waar dit onderzoek wordt uitgevoerd komen leerlingen voor met klassiek autisme en leerlingen met een pervasieve ontwikkelingsstoornis (PDD-NOS). Omdat er slechts één leerling klassiek autisme heeft en 52 procent van de leerlingen gediagnosticeerd is met PDD-NOS wordt er in dit onderzoek gericht gekeken naar PDD-NOS. Bij PDD-NOS komen volgens de Diagnostic and Statistical of Mental disorders, vierde versie (DSM-IV-TR) de volgende drie kenmerken naar voren in de definiëring van de stoornis: kwalitatieve beperkingen in de sociale interactie, kwalitatieve beperkingen in de communicatie en herhalende stereotiepe patronen van gedrag. In bijlage 7 volgt er een complete omschrijving en definiëring van de pervasieve ontwikkelingsstoornissen zoals deze geformuleerd worden door de DSM-IV-TR. Om de aansluiting bij de International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10) niet uit het oog te verliezen, is tussen de haakjes steeds de ICD-code vermeld. Er is gebruik gemaakt van de Nederlandse DSM-vertaling (Koster van Groos, 2001).

2.2.2 Definiëring van leerlingen met een verstandelijke beperking

In de Landelijke Registratie Zorg- en dienstverlening aan mensen met een verstandelijke handicap (LRZ) wordt de volgende definitie voor een verstandelijke handicap gehanteerd: "... een conditie van een belemmerde of incomplete ontwikkeling van de geest, die speciaal gekarakteriseerd wordt door

beperkingen in vaardigheden die gedurende de ontwikkelingsperiode naar voren komen, vaardigheden die bijdragen tot het algemene niveau van intelligentie, zoals cognitieve, taal, motorische en sociale vaardigheden". Volgens de DSM-IV-TR komen er bij leerlingen met een verstandelijke beperking de volgende drie kenmerken naar voren: verstandelijk is de leerling duidelijk onder het gemiddelde functioneren (IQ van 70 of lager), er zijn gelijktijdig aanwezige tekorten in of beperkingen van het huidige aanpassingsgedrag en het begint voor het achttiende levensjaar. In bijlage 6 volgt er een complete beschrijving en definitie van een leerling met een verstandelijk beperking volgens de DSM-IV-TR. Er is hier wederom gebruik gemaakt van de Nederlandse DSM-vertaling (Koster van Groos, 2001). In bijlage 8 volgt er een complete omschrijving en definiëring van leerlingen met een verstandelijke beperking.

2.2.3 Kenmerken van leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matig verstandelijke beperking

Wat de frequentie van voorkomen van Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified (PDD-NOS) in samenhang met die van een verstandelijke beperking betreft, zijn er een aantal uitspraken te benoemen. Van de mensen met een autismespectrumstoornis, ofwel PDD, functioneert naar een zeer voorlopige schatting vijftientig tot vijftig procent op een verstandelijk beperkt niveau. Van de mensen met een diep en ernstig verstandelijke beperking vertoont omstreeks veertig procent tevens een PDD. Van de mensen met een matig verstandelijke beperking vertoont omstreeks twintig procent een PDD. Tot slot vertoont vermoedelijk zo'n vier procent van de mensen met een licht verstandelijk beperking een PDD (Wing & Gould, 1979; De Bildt et al., 2003). Er kan overtuigend worden aangetoond dat mensen met een verstandelijke beperking met een PDD, vergeleken met verstandelijk beperkte mensen zonder deze bijkomende stoornis, een duidelijke risicogroep vormen voor het vertonen van gedragsproblemen. Bepaalde gedragsproblemen komen hierbij sterk naar voren; stereotiep gedrag, masturbatie, zichzelf pijn doen/verwonden, rumineren (het in gedachten bezig blijven met zaken), polydipsie (verhoogd dorstgevoel), druk/hyperactief zijn, angsten en vrezen, slaapproblemen, eten stelen en oneetbare zaken eten (Kraijer, 2004). Aangezien deze secundaire gedragsproblemen vaker voorkomen bij verstandelijk beperkte mensen met PDD, kunnen ze deze, met een wat ander accent dan Rutter (1985) geeft, geen half-specifieke problemen noemen. De primaire, specifieke PDD-problematiek zoals tekorten/stoornissen in de sociale interactie en communicatie benevens patroonachtige en beperkte gedragsmodaliteiten, activiteiten en interesses (APA, 2000), leidt blijkbaar snel tot bovengenoemde bijkomende problemen. Bij de andere vormen van probleemgedrag zoals fysieke en verbale agressie zijn de onderzoeksbevindingen niet eensluidend. Deze gedragsproblemen komen dus voor bij mensen met een PDD, maar niet opvallend vaak als deze vergeleken worden met de frequentie bij niet-pervasief gestoorde niveau, sekse- en leeftijdsgenoten. Er is dan sprake van niet-specifieke problemen. Hoewel de specifieke problemen het meest aansluiten bij de kern van de PDD-problematiek, bepaalde verstoorde basale functies, gaat het niet om meer dan 'buitenkant'-verschijnselen. In een nog sterkere mate geldt dit voor de niet-primaire, ofwel half- en niet specifieke gedragsproblemen. De specifieke gedragsproblemen bij mensen met PDD moeten wel onontkoombaar genoemd worden. De half- en niet-specifieke problemen moeten gezien worden als een reactie hierop. Ofwel een meer of minder direct gevolg hiervan. Dit betekent dat de half- en niet- specifieke problemen in principe bij een adequate bejegening en opvang niet onontkoombaar zijn (Kraijer, 2004). De drie categorieën problemen zijn in een schema geplaatst en te vinden in bijlage 9.

2.2.4 Autisme Spectrum Stoornis (ASS) versus verstandelijke beperking

De kenmerken van de combinatie Autisme Spectrum Stoornis (ASS) met een verstandelijke beperking is in de voorgaande alinea toegelicht. Daarnaast is het ook van belang de verschillen en overeenkomsten van autisme en een verstandelijke beperking te bespreken. Om dit duidelijk over te brengen is dit in een schematisch overzicht weergegeven, gemaakt door Verpoorten en Denteneer (2007). Dit schema is te vinden in bijlage 10. Duidelijk valt op dat autisme en een verstandelijk beperking zich op een totaal ander vlak manifesteren. Bij de verstandelijke beperking staat centraal

dat leerlingen zich volgens de normale stadia ontwikkelen, uiteraard is dit wel vertraagd. Het functioneren is dus, hoewel achter, wel in overeenstemming met het eigen ontwikkelingsniveau. Bij autisme staat centraal dat de ontwikkeling zich op een andere manier manifesteert dan volgens de normale ontwikkelingsstadia. Vanzelfsprekend komt dit er voor de combinatie van autisme en een verstandelijke beperking op neer dat de ontwikkeling op de eerste plaats anders verloopt dan bij een leerling met een normale ontwikkeling. Daarnaast zal deze door de verstandelijke ontwikkeling ook nog eens vertraagd verlopen, wat extra problemen met zich mee brengt (Verpoorten en Denteneer, 2007).

2.2.5 Ondersteuningsbehoeften leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, gericht op samenwerken

Op dit moment is het voor de leerkrachten en assistenten uit het C cluster van VSO 'de Alk' niet duidelijk welke ondersteuningsbehoeften leerlingen, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, hebben op het gebied van samenwerken.

Pameijer, Beukering, Van Schulpden & Van de Veire (2007) geven aan dat leerlingen met PDD-NOS én een matige verstandelijke beperking behoefte hebben aan concrete, expliciete, visueel ondersteunende communicatie. Daarnaast hebben deze leerlingen behoefte aan samenhang, voorspelbaarheid, duidelijk overzicht en een veilige en begrijpelijke sociale omgeving.

Förrer, Kenter, & Veenman (2008) geven hierbij aanvullend aan dat samenwerken moeilijk is voor de autistische leerling omdat een kind met autisme het gevoel heeft dat de interactie tussen kinderen vaak snel en onvoorspelbaar verloopt. Daarom willen kinderen met autisme het samenwerken vaak controleren, zodat het voor hen voorspelbaar blijft. Zij willen graag voorspelbaarheid, structuur en samenhang en het overzicht blijven zien en voelen.

2.3 Samenwerkingsvaardigheden

2.3.1 Verschillende 'treden' samenwerkingsvaardigheden

Samenwerkingsvaardigheden bestaan uit drie 'treden'. De eerste stap is het aanleren van de basisvaardigheden. Vervolgens komen de voorgezette vaardigheden in beeld en tot slot zijn er de vaardigheden voor gevorderde groepen. Specifieke basisvaardigheden van samenwerken zijn: elkaars naam gebruiken, elkaar aankijken tijdens het praten, vriendelijk op elkaar reageren, elkaar gelegenheid geven mee te doen, inbreng durven hebben, meewerken aan een groepsopdracht, luisteren naar elkaar, elkaar uit laten praten, bij je groepje blijven, materiaal met elkaar delen, om de beurt praten en aan de taak doorwerken tot deze af is (Förrer, Kenter & Veenman, 2008). Het is allerm minst vanzelfsprekend dat kinderen met autisme én een matig verstandelijke beperking uit zichzelf gaan samenwerken. Het verwerven en het eigen maken van de samenwerkingsvaardigheden is een (lang) proces. Bij het ontwikkelen en aanleren van samenwerkingsvaardigheden kan de leerkracht op twee manieren te werk gaan: inspelen op situaties die zich die zich in de groep voor doen, deze vervolgens onder de aandacht brengen en hierover praten /gericht initiatief nemen om een bepaalde samenwerkingsvaardigheden aan te leren. Daarnaast is de leerkracht een belangrijk rolmodel voor de gewenste samenwerkingsvaardigheden.

In bijlage 11 zijn de samenwerkingsvaardigheden met de drie treden terug te vinden in een schema. Voor leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matig verstandelijke beperking is het raadzaam om je als leerkracht (eerst) te richten op de basisvaardigheden (Förrer, Kenter & Veenman, 2008).

2.3.2 Basisvaardigheden

De basisvaardigheden zijn niet specifiek voor coöperatief leren, maar hebben betrekking op het functioneren in een groep en gericht-zijn op anderen in het algemeen. Een leerling met autisme én een matig verstandelijke beperking zijn aanvankelijk sterk op zichzelf gericht (Förrer, Kenter & Veenman, 2008). Door de basisvaardigheden aan te bieden en aan te leren, leert de leerling

geleidelijk aan rekening te houden met andere leerlingen in de groep. Leren samenwerken start vanuit het handelen en het ervaren. Belangrijk is dat de leerlingen ervaren dat je samen meer kunt bereiken dan alleen en dat je elkaar ook nodig hebt om iets voor elkaar te krijgen. Als leerlingen regelmatig samenwerken en de leerkracht hier ook over praat met de leerlingen, bevordert dit het willen en kunnen samenwerken. Wel is het zo dat de (basis)- vaardigheden, die beschreven worden in paragraaf 1.3.1, aanwezig moeten zijn om tot samenwerking te kunnen komen (Förrer, Kenter & Veenman, 2008).

2.3.3 Aanleren van samenwerkingsvaardigheden

In de huidige situatie is het zo dat de leerkrachten en assistenten uit het C cluster van VSO 'de Alk' niet gericht bezig zijn met het aanleren van samenwerkingsvaardigheden. Er zijn leerkrachten in het C cluster werkzaam die zich afvragen of het aanleren van samenwerkingsvaardigheden bij leerlingen, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, wel realistisch is. Grey & Bruton (2007) geven aan dat er wel degelijk aandacht moet zijn voor het samenwerken. Alle leerlingen gaan later als volwassene deelnemen aan de maatschappij. Als een school als werkgemeenschap functioneert, waarbij leerlingen samenwerken, ervaren de leerlingen uiteindelijk wederzijdse afhankelijkheid waarbij interactie en relatie tot stand komt (Grey & Bruton, 2007). Vanuit de literatuur komt er naar voren dat de leerkracht allereerst de beginsituatie in kaart moet brengen, voordat hij of zij samenwerkingsvaardigheden aan gaat leren. Welke (basis)- samenwerkingsvaardigheden beheersen de kinderen al en welke vaardigheden vragen aandacht? Het ontwikkelen van deze samenwerkingsvaardigheden is een proces. Het is leerling afhankelijk middels welke stijl een leerling leert. Zo geldt dit ook voor interventies om te komen tot betere samenwerkingsvaardigheden (Förrer, Kenter & Veenman, 2008). Belangrijk hierbij is dat de leerkracht niet teveel hooi op zijn vork neemt, tijdens het aanleren van de samenwerkingsvaardigheden. Wanneer de leerkracht in één les het accent probeert te leggen op meerdere samenwerkingsvaardigheden, worden de leerlingen overvraagd. Het benadrukken van één of twee samenwerkingsvaardigheden per les is meer dan voldoende voor de leerlingen (Förrer, Kenter & Veenman, 2008).

2.3.4 Interventies bij samenwerkingvaardigheden

T-kaart

De leerkracht zal eerst in kaart moeten krijgen welke samenwerkingsvaardigheden de leerlingen in de groep al beheersen en welke vaardigheden aandacht vragen. Door middel van observaties tijdens samenwerkingsopdrachten kan de leerkracht bekijken welke (basis)- vaardigheden de leerlingen al beheersen en welke (basis)-vaardigheden nog niet ontwikkeld zijn bij de leerlingen. Als de leerkracht de vaardigheden gaat bespreken in de groep is het belangrijk dat de leerkracht uitlegt wat de vaardigheid inhoudt en waarom deze belangrijk is. Het is verstandig om de leerlingen hierbij actief te betrekken. In aansluiting op een dergelijk gesprek kan een T-kaart gemaakt worden. Een T-kaart is een soort van tabel in de vorm van een T. De T-kaart laat zien welke gedragingen en uitspraken bij een samenwerkingsvaardigheid horen. Deze kun je ook samen met de leerlingen bedenken en je kunt er ook eventueel pictogrammen in plaatsen als leerlingen niet kunnen lezen en schrijven. Juist bij leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum is het zinvol om de T-kaarten zo min mogelijk talig te maken. Een pictogram volstaat ook en de leerlingen weten met één blik wat er wordt bedoeld. Uiteraard is het wel van belang dat deze pictogram helder is voor de leerling en dat de bedoeling van de afbeelding op de pictogram wordt ingeslepen door deze veel te bespreken en te herhalen (Bennett, Rolheiser & Stevahn, 1991). De voorbeelden van de twee T-kaarten zijn te vinden in bijlagen 12.

Rollenspelen, verdelen van rollen en het aanleren van scripts

Uit recent onderzoek blijkt volgens Liebal & Colombi (2007) dat het imiteren van nieuwe activiteiten bij leerlingen met autisme hun slecht afgaat (Rogers, 2003). Het begrijpen van een houding is hierbij van belang en hier hebben kinderen met autisme moeite mee. Echter is het niet onmogelijk (Roger, 1996). Förrer, Kenter & Veenman geven juist weer dat nieuwe interventies imiteren een positieve uitwerking kan hebben en nieuwe perspectieven biedt, kijkend naar het leren samenwerken.

Een veelvoorkomende interventie om samenwerkingsvaardigheden in te oefenen is het spelen van een rollenspel. Door middel van een kort rollenspel spelen de leerkracht en de leerlingen of alleen de leerlingen een situatie waarin ze de besproken vaardigheid laten zien. De leerlingen oefenen wat ze moeten zeggen en wat ze moeten doen. Wanneer de leerlingen de oefening uitvoeren, observeert de leerkracht het verloop ervan. Het is hierbij van belang dat de leerlingen feedback krijgen op wat zij hebben gedaan (Förrer, Kenter & Veenman, 2008). Als een leerkracht inschat dat een samenwerkingsvaardigheid (te) moeilijk is, kan de leerkracht ervoor kiezen om hem eerst (klassikaal) te oefenen. Na afloop wordt de vaardigheid besproken; wat ging er goed en wat kan de volgende keer beter? Als de vaardigheid eenmaal goed is ingeslepen, kunnen de leerlingen de vaardigheid ook bij andere opdrachten toepassen. Het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden vraagt om een gefaseerde aanpak van 6 stappen: gesprek met de leerlingen, demonstratie door rollenspel, oefenen met feedback, toepassen in coöperatieve werkvormen en transfer (Bennett, Rolheiser & Stevahn, 1991). Betts (2007) sluit zich aan bij de positieve uitwerking die rollenspelen kunnen hebben. Kinderen met een autisme spectrumstoornis hebben baat bij het doen van rollenspelen (Betts, 2007). Bij deze vorm van oefenen met de sociale interactie zul je heel vaak moeten voorzeggen omdat het kind in het begin nog geen idee heeft wat wenselijke antwoorden zijn. Daarnaast moet je ook hints geven hoe het de nieuwe vaardigheden tijdens het samenwerken moet 'spelen'. Daarna worden de rollen omgekeerd. Het is van belang dat je het goed en rustig uitlegt. Daarnaast is het voor doen van essentieel belang.

Daarnaast is een hulpmiddel, om het samenwerken in een groepje goed te laten verlopen, het verdelen van rollen. De leerlingen in het groepje krijgen dan een rol toegewezen, die kan worden gezien als een taak. De leerling is verantwoordelijk voor die taak. Rollen toewijzen bevordert de individuele verantwoordelijkheid en de positieve wederzijdse afhankelijkheid (Förrer, Kenter & Veenman, 2008). Er zijn meerdere rollen mogelijk; materiaalbaas (zorgt voor materiaal), tafelbaas (zorgt voor het eventueel verschuiven van tafels), stilte-kapitein (zorgt voor de rust), schrijver/tekenaar (zorgt voor wat er geschreven of getekend moet worden), tijdbewaker (let op de tijd) en de taak-kapitein (zorgt dat de taak bewaakt wordt en af komt). Net als bij het oefenen van de rollenspelen moeten de verschillende rollen ook ingeslepen worden. De leerkracht kan hierbij ook rol-kaarten, indien mogelijk met de leerlingen, maken. Op de rol-kaarten staat duidelijk de inhoud van de rol. Dit kan geschreven zijn, getekend of met een pictogram weergegeven worden. De rol-kaarten hebben als functie dat het een geheugensteun is voor de leerlingen. Het is tot slot van belang dat de informatie op de rol-kaart niet te uitgebreid is, de leerlingen moeten er één blik op kunnen werpen en begrijpen wat hun rol is (Förrer, Kenter & Veenman, 2008). Voorbeeld van een rol-kaart is te vinden in bijlage 13.

Leerlingen met autisme én een verstandelijke beperking kunnen angst hebben om samen te werken en samenwerkingsvaardigheden te leren. Hiervoor zou de leerkracht een script kunnen aanbieden en inslijpen. De leerkracht kan scripts gebruiken bij situaties die beangstigend kunnen zijn (Betts, 2007). Niet alleen de sociale vaardigheden, maar ook het taalgebruik van het kind, worden erdoor bevorderd. Een script is een soort van scenario. Het kan heel nuttig zijn voor kinderen met een autisme spectrum stoornis om samenwerken visueel te maken. Pas als de leerkracht het herhaalt werpt het zijn vruchten af en zal het kind zich beter herinneren wat het in die moeilijke situatie moet doen. Foto's kunnen ook goed werken bij deze leerlingen. Hierbij kan de leerkracht denken aan het maken van een fotoscript boek, samen met de leerling (Betts, 2007).

Buddysysteem, 'working apart together-systeem', extra beloningen en visueel keuzesysteem

Hoewel Bennett, Rolheiser & Stevahn (1991) aangeven dat het verstandig is om de leerlingen bij het aanleren van samenwerkingsvaardigheden actief te betrekken, geeft Vermeulen (2002) aan dat je juist niet de nadruk moet leggen op de eigen inbreng en eigen initiatief van de leerling. Daarnaast kaart Vermeulen (2002) aan dat de leerlingen niet te lang mogen worden blootgesteld aan de sociale situaties zoals samenwerken. Vermeulen (2002) geeft de volgende opties aan om samenwerkingsvaardigheden te stimuleren: een buddysysteem (elke leerling die moeite heeft met samenwerken doet dit met één en dezelfde 'buddy'), in het groepswork tevens individueel werk laten uitvoeren door de leerling ('working apart together'-systeem), geven van extra beloningen voor gewenst sociaal gedrag, visueel keuzesysteem maken bij het samenstellen van groepjes en de leerlingen na het samenwerken een 'alleen-moment' aanbieden.

In dit onderzoek zou het interessant zijn om middels de vragenlijsten voor de leerkrachten en assistenten na te gaan in hoeverre de leerkrachten en de assistentes bezig zijn met het aanleren van samenwerkingsvaardigheden? Hoe geven de leerkrachten en assistenten daar nu invulling aan? Hoe kijken andere experts hier naar tijdens de interviews? Wat hebben de leerlingen zelf voor aanvulling als zij een vragenlijst hierover gaan invullen met de leerkracht?

2.3.5 Pedagogische kenmerken samenwerkingsvaardigheden

In de voorgaande paragrafen zijn didactische kenmerken naar voren gekomen bij de verschillende interventies daarnaast zijn er ook een aantal pedagogische kenmerken van belang bij het aanleren van samenwerkingsvaardigheden (Ebbens & Ettekoven, 2005). Ebbens & Ettekoven (2005) geven aan dat er een vijftal punten van belang zijn in het klassenklimaat om tot samenwerking te kunnen komen: duidelijke regels in de groep voor het samenwerken, taak- en rolverdeling is voor iedereen inzichtelijk, groepsgrootte is afgestemd op de leerlingen en bestaat uit het liefst twee of vier leerlingen, lokaalinrichting dient functioneel te zijn voor de samenwerkende leerlingen en de leerkracht evalueert het samenwerken met altijd een positieve opbouw (Ebbens & Ettekoven, 2005).

2.4 Leerkrachtgedrag

2.4.1 Leerkrachtgedrag bij het ontwikkelen van samenwerkingvaardigheden

Er zijn vier fasen van belang voor de leerkracht als er gewerkt wordt aan samenwerkingvaardigheden: voorbereiding, opstarten activiteit, monitoren van de vooruitgang en tot slot het afsluiten en evalueren (Förner, Kenter & Veenman, 2008). Centraal staat het klassenmanagement van de leerkracht bij het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden: een leeromgeving waarin leerlingen gemotiveerd en geconcentreerd kunnen werken. Met name is het voor leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking belangrijk dat er duidelijk is gemaakt wat er van hen verwacht wordt en dat er structuur wordt geboden in alle activiteiten en de stappen daarin. Bij het gebruik van de ruimte is het nodig om vooraf te doordenken welke mogelijkheden het lokaal biedt, ook gericht op de samenstelling van de tafels bij het samenwerken. Het maken van afspraken met de leerlingen is zeer essentieel en hierbij zijn er drie richtlijnen: maak ze concreet en duidelijk, zorg ervoor dat ze haalbaar zijn en formuleer ze positief. Bij de start van de les is de structuur van groot belang, de inhoud moet hierbij duidelijk zijn voor de leerlingen. Bij de introductie van een samenwerkingvaardigheid kan de leerkracht drie stappen aanhouden: uitleg geven van de werkvorm, stap voordoen in klein groepje (tweetallen), controleren of iedereen het heeft begrepen.

Als de leerlingen een samenwerkingsvaardigheid samen oefenen is de leerkracht degene die begeleidt en observeert terwijl hij of zij rondloopt in de groep. Probeer als leerkracht niet direct in te grijpen als er een probleem ontstaat, laat de leerlingen het eerst zelf uitzoeken in hun groepje. Aan het einde van de les is het ten alle tijden belangrijk dat de les wordt geëvalueerd. Bij het evalueren van samenwerkingsvaardigheden komen altijd twee onderdelen aan bod: het inhoudelijke en het sociale doel. Door onder woorden te brengen wat goed en niet goed ging krijgen zij beter inzicht in

hun eigen leerproces. Tot slot is het van belang om leerlingen te belonen. Positieve feedback stimuleert het samenwerken.

Bij dit onderzoek is het interessant om bij de leerkrachten te onderzoeken hoe zij op dit moment omgaan met de groepssetting tijdens het samenwerken? Hoe steekt hun klassenmanagement in elkaar tijdens het samenwerken? Wordt er op dit moment geëvalueerd na het samenwerken? Zijn er op dit moment beloningssystemen voor de leerlingen voor het samenwerken? Tot slot zou het goed zijn de ondersteuningsbehoeften in beeld te gaan krijgen van de leerkrachten, ten aanzien van het aanleren van samenwerkingsvaardigheden.

Hoofdstuk 3 OPZET VAN HET ONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt de werkwijze en het verloop van de communicatie binnen dit onderzoek beschreven. Tevens worden de doelgroepen van dit onderzoek toegelicht en worden de gebruikte instrumenten verantwoord.

3.1 Doel

Het doel van dit onderzoek is om in kaart te brengen welk aanbod, op het gebied van samenwerken, passend zou kunnen zijn voor de leerlingen uit het C cluster van VSO 'de Alk' met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking. Dit aanbod zal aansluiten bij de ondersteuningsbehoeften van deze groep leerlingen uit het C cluster. Vanuit de bevindingen zullen gefundeerde aanbevelingen gedaan worden aan het team van het C cluster en de directie van VSO 'de Alk'.

3.2 Onderzoeksvorm

Het onderzoek is een praktijkgericht onderzoek, aangezien het hierbij gaat om het gebruik van kwalitatieve én kwantitatieve gegevens. Het draait in dit onderzoek om een praktijkvraag welke op een concrete school gesteld wordt in de hoop dat een onderzoek daar antwoord op kan gaan geven (Harink, 2009).

3.3 Werkwijze

Het team van VSO 'de Alk' bestaat uit twaalf leerkrachten en zes assistenten.

Totaal zijn er negentien personen betrokken bij het onderzoek. Doelgroep 1 bestaat uit drie leerkrachten en twee assistenten van het C cluster. Alle drie de leerkrachten en beide assistenten ervaren handelingsverlegenheid betreffende het onderwerp samenwerken bij deze groep leerlingen. Doelgroep 2 bestaat uit tien leerlingen van het C cluster die een stoornis hebben in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking. Doelgroep 3 bestaat uit twee schoolfunctionarissen, namelijk de directeur en de teamleidster van het C cluster. Tot slot bestaat doelgroep 4 uit twee personen van externe instanties, te weten Marry Ronde en Els Bout van Steunpunt Autisme. Met deze doelgroepen is voorafgaand aan het onderzoek helder en concreet gecommuniceerd over het doel van het onderzoek. De doelgroepen zijn, kijkend naar de onderzoeks- en deelvragen, als volgt ingezet:

Doelgroep	Voor deelvraag							
1	1.2	3.5						
2	3.4							
3	1.1	1.2						
4	2.3	2.5	2.6	3.2	3.3	3.4		

Figuur 2. De specifieke deelvragen die worden toegepast op de doelgroepen. De deelvragen behoren toe aan de onderzoeksvragen van dit onderzoek.

3.4 Instrumenten

Bij dit onderzoek zijn er in totaal vijf instrumenten gebruikt. Hieronder volgt een uitleg per instrument.

Observaties (zie bijlage 1) worden in dit onderzoek gebruikt om in kaart te brengen hoe er op dit moment aandacht wordt besteed aan het onderwerp samenwerken . Daarnaast wordt er inzichtelijk gemaakt welk gedrag leerkrachten laten zien tijdens lessen waarin er om onderlinge samenwerking van de leerlingen wordt gevraagd. Dit instrument meet tot slot hoe de visie en het beleid op dit moment terug te zien in de praktijk van het C cluster. Er volgen twee observaties in de beide groepen van het C cluster via een zelfontworpen observatielijst vanuit het gedachtegoed van Hooiveld (2011). Er is gekozen voor deze vorm en inhoud omdat het onderwijsconcept vanuit Hooiveld zijn visie is gecreëerd. Daarnaast zijn er observatiepunten, vanuit het theoretisch kader, geformuleerd met betrekking tot de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen en het leerkrachtgedrag.

Een vragenlijst voor de leerkrachten en assistenten (zie bijlage 2) wordt in dit onderzoek gebruikt om helder te krijgen wat de leerkrachten en de assistenten vinden van hun eigen handelen tijdens het samenwerken in de klas. Dit instrument meet tevens de ervaringen en bevindingen van de leerkrachten en assistenten over de huidige werkwijze, met betrekking tot samenwerken en de opbrengst ervan. Aansluitend meet dit instrument ook wat de leerkrachten en assistenten willen verbeteren. Tot slot wordt er in beeld gebracht wat hun eigen ondersteuningsbehoeften zijn om samenwerkingsvaardigheden aan te kunnen bieden. De vragenlijst bestaat uit twaalf vragen, die bestaan uit zowel open als gesloten vragen. De vraagstellingen zijn zelf ontworpen vanuit de fundering van het theoretisch kader. De vragen zijn gericht op de onderzoeks- en deelvragen van dit onderzoek. Bij het samenstellen van de vragen is er gericht gelet op de volgende punten: een positieve formulering, geen dubbele ontkenningen of bevestigingen, eenvoud van de vraag, doel van de vragenlijst; verzamelen van meningen en ervaringen, toelichtingsmogelijkheid (Harinck, 2009).

Een vragenlijst voor de directeur en de teamleidster van het C cluster (zie bijlage 3). Dit instrument geeft weer hoe de huidige visie en het beleid tot stand is gekomen met betrekking tot het onderwerp samenwerken. Dit instrument meet daarnaast de ervaringen en bevindingen van de directeur en de teamleidster over de huidige werkwijze, met betrekking tot samenwerken en de opbrengst ervan. Tot slot meet dit instrument ook wat zij mogelijk willen verbeteren. De vragenlijst bestaat uit zeven open vragen. Het is een zelf ontworpen instrument vanuit de fundering van het theoretisch kader.

Interviews voor de experts (zie bijlage 4) worden gebruikt om ervaring en inzichten te verkrijgen van externe instanties met betrekking tot het onderwerp samenwerken voor leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking. Dit instrument meet wat er volgens deze betrokkenen nodig is om te komen tot een passend aanbod met betrekking tot samenwerken, dat aansluit bij de ondersteuningsbehoeften van deze groep leerlingen. Daarnaast meet dit instrument welke samenwerkingsvaardigheden kunnen worden aangeleerd en welke leerkrachtvaardigheden bij deze interventies naar voren komen. Het interview is semi gestructureerd van opzet, zodat er voldoende ruimte is voor de eigen inbreng van de doelgroep (Harinck, 2009). Semi gestructureerd houdt in dat het onderwerp van te voren vastligt en er een aantal hoofdvragen aan de orde dienen te komen, maar dat de interviewer de volgorde kan aanpassen als dit beter in de loop van het gesprek past (Harinck, 2009).

Vragenlijsten voor de leerlingen (zie bijlage 5). Het laatste instrument betreft een vragenlijst aan de hand van picto's voor de leerlingen van het C cluster met een stoornis in het autistisch spectrum en een matige verstandelijke beperking. De lijst bestaat uit tien vragen waarvan vier gesloten en zes open vragen. Dit instrument meet de ideeën van de leerlingen over een passend aanbod met betrekking tot samenwerken, hierbij kijkend naar de groepssamenstelling. Het is wederom een zelf ontworpen instrument, gebaseerd op pictogrammen. Het idee van de picto's in de vragenlijst komt

vanuit de werkwijze van VSO 'de Alk'. In het C cluster wordt sinds het begin van deze school met picto's gewerkt. De picto's zijn afkomstig van de website: www.sclera.be.

3.5 Triangulatie en validiteit

Triangulatie betekent dat er meerdere gegevensbronnen worden ingezet, vanuit meerdere perspectieven wordt er naar hetzelfde probleem gekeken (Harinck, 2010). De triangulatie vindt in dit onderzoek plaats door middel van het gebruik van verschillende meetinstrumenten. Deze meetinstrumenten worden tevens ingezet bij verschillende onderzoeksgroepen. De resultaten ervan zullen met elkaar worden vergeleken en worden getoetst aan de informatie uit de literatuur, waardoor er een betrouwbaar beeld ontstaat met betrekking tot de vraagstelling. De begrippen die in de deelvragen aan bod komen, worden in het theoretisch kader toegelicht. Daarnaast worden de begrippen gemeten in de observaties, vragenlijsten en interviews wat de validiteit van het onderzoek aangeeft. De validiteit wordt versterkt door de triangulatie vanuit drie verschillende hoeken; de leerkrachten/assistenten/schoolfunctionarissen, de leerlingen, externe instanties. Validiteit geeft de geldigheid van een onderzoek aan; meet het instrument daadwerkelijk wat het wil meten (Harinck, 2009).

Hoofdstuk 4 RESULTATEN

In dit hoofdstuk worden resultaten beschreven die verkregen zijn door de inzet van de instrumenten, zoals vermeld in hoofdstuk 3. Om antwoord te geven op de centrale vraagstelling van dit onderzoek is een drietal onderzoeksvragen met daarbij horende deelvragen geformuleerd. Met de ontwikkelde instrumenten is gezocht naar een antwoord op deze vragen. De resultaten van deze instrumenten worden per deelvraag beschreven. De deelvragen die vanuit de literatuur zijn beantwoord worden in dit hoofdstuk slechts (kort) toegelicht, de antwoorden hiervan zijn te vinden in het theoretisch kader (hoofdstuk 2) van dit onderzoek.

4.1 Resultaten van de observaties, vragenlijst directie/teamleiding en vragenlijsten leerkrachten bij onderzoeksvraag 1

Onderzoeksvraag 1: Wat is de visie van VSO 'de Alk' met betrekking tot samenwerken, voor de leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, en hoe blijkt deze visie in de dagelijkse praktijk?

De eerste deelvraag hierbij luidt: Wat komt er in de visie van VSO 'de Alk' omtrent het onderdeel samenwerken, tijdens groepsactiviteiten, naar voren en wat is er in de dagelijkse praktijk van deze visie terug te zien?

Deze vraag is beantwoord door in de twee C groepen van VSO 'de Alk' een observatie uit te voeren. Daarnaast is er een documentanalyse geweest waarbij de schoolgids is geraadpleegd. Ook is het schooltype (schooltype E) van 'VSO de Alk' nader uitgezocht, met betrekking tot de visie gericht op samenwerken. Tot slot is er een vragenlijst ingevuld door de directeur en de teamleidster van VSO 'de Alk'.

De tweede deelvraag bij de bovenstaande onderzoeksvraag is als volgt: Hoe verhoudt deze visie zich tot de dagelijkse praktijk tijdens groepsactiviteiten van het C cluster kijkend naar het huidige aanbod voor de leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking en wat zijn hierbij de ervaringen en bevindingen van de leerkrachten?

Bij deze deelvraag zijn de observaties wederom gebruikt om antwoord te krijgen. Daarnaast zijn er vragenlijsten ingevuld door de leerkrachten en assistenten van het C cluster en bij deze deelvraag is wederom de vragenlijst van belang geweest die de directeur en de teamleidster hebben ingevuld.

Hoofdpunten die naar voren komen bij de observaties:
1. In beide groepen van het C cluster wordt er gewerkt met een vast thema, dit thema is in beide groepen visueel kenbaar gemaakt op het schoolbord. De lessen waarbij er wordt geobserveerd zijn ook verbonden met het thema van het C cluster waar acht weken aan wordt gewerkt met de leerlingen.
2. De leerlingen worden in het begin van de les in groepjes geplaatst door de leerkrachten en hierbij wordt geen gezamenlijk doel gesteld.
3. In één van de groepen wordt er gebruik gemaakt van visuele ondersteunende communicatie, namelijk in de vorm van pictogrammen.
4. In beide groepen worden er van te voren geen afspraken met de leerlingen gemaakt en de leerlingen krijgen ook geen (verantwoordelijke) taak toegewezen.
5. Beide leerkrachten uit het C cluster zorgen bij de start van de les voor interactie door gerichte vragen te stellen aan de leerlingen, echter is er na de start enkel non-verbale interactie zichtbaar. Tijdens het vervolg van de lessen in beide groepen is er geringe interactie tussen de leerlingen onderling, de leerkrachten schenken hier verder geen expliciete aandacht aan.
6. In één groep is er een beloningsysteem, door middel van een sticker op het gemaakte werk te geven, dit is echter niet (vooraf) besproken met de leerlingen en er wordt niet besproken dat dit voor het samenwerken is.
7. De leerlingen zijn in beide groepen, tijdens de observatie, niet gemengd gegroepeerd kijkend naar de vorderingen en de leeftijd van de leerlingen. Daarnaast is er niet gericht gekeken naar de groepssamenstelling tijdens het samenwerken. Sommige leerlingen in de ene groep schuiven enkel hun tafel aan en bij de observatie in de andere groep wordt de groepssamenstelling gebruikt zoals de dagelijkse groepssamenstelling al is.
8. In één van de C groepen wordt er met een time-timer de tijd aangegeven voor de taak, tevens wordt er in deze groep gebruik gemaakt van ondersteunende pictogrammen op het bord waarin de volgorde van de taak wordt weergegeven (spullen pakken - werken in groepjes - opruimen).
9. In beide groepen wordt de les niet geëvalueerd met de leerlingen.
<i>Figuur 3. Punten die opvallend zijn te noemen tijdens de twee observaties van lessen uit het C cluster</i>

Bij het raadplegen van de schoolgids wordt het duidelijk dat er niets expliciet is opgenomen over het onderwerp samenwerken voor autistische leerlingen mét een matig verstandelijke beperking. Er is wél te lezen in de schoolgids wat het schooltype (schooltype E) van VSO 'de Alk' inhoudt. Het schema van Hooiveld (2011) wordt hierin uitgebreid beschreven.

In de volgende twee figuren worden de hoofdpunten vanuit de vragenlijst toegelicht die zijn ingevuld door de directeur, de teamleidster, de leerkrachten van het C cluster en de assistenten van VSO 'de Alk':

Welke hoofdpunten komen er uit de vragenlijst voor de directeur en de teamleidster van VSO 'de Alk' naar voren?

De huidige visie op het gebied van samenwerken is ontstaan door middel van het vernieuwde schoolconcept (schooltype E) dat is opgezet met het gehele team, de directie en Jan Hooiveld. Er is expliciet gekozen voor een nieuw schooltype omdat wij een matige beoordeling kregen van de schoolinspectie, daarnaast willen wij als directie dat alle neuzen dezelfde kant op gaan staan. De uitgangspunten voor het werken met dit schooltype zijn: werken met een vast thema, gezamenlijkheid staat voorop, gedeelte sturing, de leerkracht is een groepscoach en sociaal leren is een hoofddoel. Deze uitgangspunten komen in vrijwel alle lessen naar voren, middels het werken met vaststaande thema's. Het team mag nog meer aandacht besteden aan het gezamenlijk werken en hierbij het sociaal leren stimuleren in de mentorgroepen. Momenteel is er één punt die wij op de agenda hebben staan ter discussie: de werkwijze en invulling van de structuurgroepen (auti-groepen) op de onderbouw. In de nabije toekomst willen wij een evaluatie plannen over het vernieuwde onderwijsconcept, hier is nog geen concrete datum voor.

Figuur 4. Antwoorden van de directeur en de teamleidster op meerdere open vragen over de huidige visie en het beleid van VSO 'de Alk' met betrekking tot het onderwerp samenwerken en over de huidige werkwijze hiervan.

Welke hoofdpunten komen er uit de vragenlijst voor de leerkrachten en assistenten uit het C cluster van VSO 'de Alk' naar voren?

Alle leerkrachten en assistenten laten de leerlingen regelmatig samenwerken in de groep, veelal in groepjes van vier en groepjes groter dan vier leerlingen. Er wordt aandacht besteed aan de volgende samenwerkingsvaardigheden: elkaars naam gebruiken, vriendelijk op elkaar reageren, elkaar aankijken tijdens het praten, duidelijk praten, materiaal delen met elkaar en aan de taak werken totdat deze af is. Het is volgens alle leerkrachten van belang om de sociale competentie te blijven stimuleren. Alle leerkrachten en assistenten geven aan dat zij niet weten hoe of welke aanpak zij moeten gebruiken voor het samenwerken in de C groepen. De voorbereidingen van de lessen waarin er wordt samengewerkt en de uitleg naar de leerlingen toe kan beter worden georganiseerd volgens de leerkrachten. Leerkrachtvaardigheden die zij belangrijk achten zijn: leerkracht is positief, de leerkracht evalueert met de leerlingen, de leerkracht zorgt voor structuur, de leerkracht observeert. Drie leerkrachten en één assistent geven aan dat zij nieuwe interventies willen uitproberen in de praktijk en willen experimenteren in een andere setting (groeps grootte tijdens samenwerken). Één assistent geeft aan meer begeleiding te willen krijgen vanuit de intern begeleider.

Figuur 5. Antwoorden van de leerkrachten en assistenten, uit het C cluster van VSO 'de Alk', op meerdere open vragen over hun ervaringen en bevindingen over de huidige werkwijze met betrekking tot samenwerken en de opbrengst ervan.

4.2 Resultaten van de interviews met de experts bij onderzoeksvraag 2

Onderzoeksvraag 2: Welke ondersteuningsbehoeften hebben de leerlingen, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, uit het C cluster van VSO 'de Alk' op het sociaalvaardige vlak met betrekking tot samenwerken?

De eerste, tweede en vierde deelvraag van onderzoeksvraag 2 zijn beantwoord vanuit de literatuur, compleet te vinden in het theoretisch kader (hoofdstuk 2) van dit onderzoek. Hieronder volgen enkel de belangrijkste opbrengsten per deelvraag:

Op welke wijze ontwikkelen de sociale vaardigheden van leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, volgens de literatuur?

Liebal & Colombi (2007) geven aan: de sociale beperking van kinderen met autisme is geen gevolg van een totale afwezigheid van sociaal gedrag, maar meer een verstoring van bepaalde specifieke typen van sociaal gedrag (Rogers and Pennington, 1991). Alle aspecten van de sociale vaardigheden zijn in wezen 'in ontwikkeling' bij leerlingen met een ASS (Williams & Wright, 2005). Dat wil zeggen, er wordt voortgebouwd op dingen die zij eerder hebben geleerd en voegen er nieuwe kennis aan toe. De sociaal cognitieve tekorten van mensen met autisme zijn als volgt: moeite met het herkennen en inschatten van gevoelens van anderen, problemen met het uiten van de gevoelens, moeite met het beoordelen van de context waarin bepaalde informatie wel of niet gegeven kan worden, moeite met het onderkennen van de intenties van andere mensen, problemen met het inschatten van de mate van interesse van een ander, moeite de gedachten van anderen over zichzelf in te kunnen schatten, moeite om misverstanden te begrijpen, moeite met het onderkennen van bedrog, moeite met het begrijpen en het herkennen van motieven van anderen en moeite met het begrijpen van de humor van een ander (Steerneman, 1994).

Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, op het gebied van samenwerken, volgens de literatuur?

Pameijer, Beukering, Van Schulpén & Van de Veire (2007) geven aan dat leerlingen met PDD-NOS én een matige verstandelijke beperking behoefte hebben aan concrete, expliciete, visueel ondersteunende communicatie. Daarnaast hebben deze leerlingen behoefte aan samenhang, voorspelbaarheid, duidelijk overzicht en een veilige en begrijpelijke sociale omgeving.

Förrer, Kenter, & Veenman (2008) geven hierbij aanvullend aan dat samenwerken moeilijk is voor de autistische leerling omdat een kind met autisme het gevoel heeft dat de interactie tussen kinderen vaak snel en onvoorspelbaar verloopt.

Welke samenwerkingsvaardigheden kunnen mogelijk worden aangeleerd bij leerlingen, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, uit het C cluster om het onderdeel samenwerken te stimuleren vanuit de literatuur?

Samenwerkingsvaardigheden die zijn aan te leren zijn onder andere: elkaars naam gebruiken, elkaar aankijken tijdens het praten, vriendelijk op elkaar reageren, elkaar gelegenheid geven mee te doen, een inbreng durven hebben, zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan. In bijlage 11 zijn de complete samenwerkingsvaardigheden met de drie treden terug te vinden in een schema. Voor leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matig verstandelijke beperking is het raadzaam om je als leerkracht (eerst) te richten op de basisvaardigheden (Förrer, Kenter & Veenman, 2008).

De derde deelvraag luidt: Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, op het gebied van samenwerken, volgens de experts van het steunpunt Autisme Noord-Holland en de experts van Gedragspunt scholing/advies?

De vijfde deelvraag die bij de onderzoeksvraag hoorde luidt als volgt: Welke samenwerkingsvaardigheden kunnen mogelijk worden aangeleerd bij leerlingen, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, uit het C cluster om het onderdeel samenwerken te stimuleren volgens de experts van het steunpunt Autisme Noord-Holland / Gedragspunt scholing en advies?

Deze twee deelvragen zijn beantwoord door een interview te houden met twee experts; Marry Ronde en Els Bout van het Steunpunt Autisme Noord-Holland.

Welke hoofdpunten komen er uit de interviews met de experts op deze deelvragen naar voren?

De ondersteuningsbehoeften van leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking op het gebied van samenwerken tijdens groepsactiviteiten zijn: structuur in de activiteit, heldere taakverdeling, de taak op zichzelf moet duidelijk zijn, leerling bij doel betrekken, voordoen, werk kaderen, werk op maat aanbieden en de taak visueel maken.

De volgende samenwerkingsvaardigheden kunnen worden aangeleerd: leren delen, oogcontact maken, luisteren naar de ander, samen tot een proces en product komen.

Pedagogische kenmerken van leerkrachtgedrag die naar voren komen bij het aanleren van deze samenwerkingsvaardigheden zijn: geduld tonen, bewust vaardigheden aanleren, structuur bieden, kunnen observeren en signaleren en leerlingen eigenaar laten worden van proces.

Figuur 6. Antwoorden van de beide experts op meerdere open vragen over het komen tot een passend aanbod met betrekking tot samenwerken, dat aansluit bij de ondersteuningsbehoeften van deze groep leerlingen.

4.3 Resultaten interviews, vragenlijsten leerlingen en vragenlijsten leerkrachten/assistentes bij onderzoeksvraag 3

Onderzoeksvraag 3: Op welke wijze kunnen de samenwerkingvaardigheden aangeleerd worden bij leerlingen, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, uit het C cluster om het onderdeel samenwerken te stimuleren?

De eerste deelvraag van onderzoeksvraag 3 is beantwoord vanuit de literatuur, compleet te vinden in het theoretisch kader (hoofdstuk 2) van dit onderzoek. Hieronder volgt enkel de belangrijkste opbrengst van deze deelvraag:

Welke pedagogische en didactische kenmerken komen er vanuit de literatuur naar voren bij het aanleren van de samenwerkingsvaardigheden?

Ebbens & Ettekoen (2005) geven aan dat er een vijftal punten van belang zijn in het klassenklimaat om tot samenwerking te kunnen komen: duidelijke regels in de groep voor het samenwerken, taak- en rolverdeling is voor iedereen inzichtelijk, groepsgrootte is afgestemd op de leerlingen en bestaat uit het liefst twee of vier leerlingen, lokaalinrichting dient functioneel te zijn voor de samenwerkende leerlingen en de leerkracht evalueert het samenwerken met altijd een positieve opbouw.

De tweede deelvraag bij de bovenstaande onderzoeksvraag is als volgt: Welke pedagogische en didactische kenmerken zijn volgens de experts van het steunpunt Autisme Noord-Holland en het Gedragspunt scholing/advies essentieel bij het aanleren van de samenwerkingsvaardigheden?

Welke hoofdpunten komen er uit de interviews met de experts op deze deelvraag naar voren?

Op pedagogisch gebied: geduld tonen tijdens het aanleren, bewust de vaardigheden aanleren, structuur bieden aan de leerlingen en de leerlingen mee laten denken in alle processen van het aanleren van de samenwerkingsvaardigheden.

Op didactisch gebied: één vaardigheid aanbieden per periode of blok en niet meerdere tegelijk, maak de vaardigheid visueel (her-) kenbaar en slijp de vaardigheid in over een langere periode.

Figuur 7. Antwoorden van de beide experts op de open vraag over pedagogische en didactische kenmerken bij het aanleren van samenwerkingsvaardigheden.

De derde deelvraag luidt: Welke interventies zouden er mogelijk kunnen worden ingezet in de groep kijkend naar deze samenwerkingsvaardigheden vanuit de literatuur /experts en welke leerkrachtvaardigheden zijn hiervan bij belang?

Welke hoofdpunten komen er naar voren vanuit de interviews met de experts op deze deelvraag?

Mogelijke interventies die kunnen worden ingezet, kijkend naar deze samenwerkingsvaardigheden, zijn: eerst via spel de leerlingen in tweetallen laten samenspelen. Veel kan via spelvorm worden aangeleerd en spelenderwijs eigen worden gemaakt. Daarnaast werken rollenspelen vaak goed bij deze leerlingen. Belonen is een belangrijk onderdeel in het aanleren van samenwerkingsvaardigheden, de leerlingen groeien hier ook van en ze doen op deze manier succeservaringen op.

Figuur 8. Antwoorden van de beide experts op de open vraag over mogelijke interventies bij het aanleren van samenwerkingsvaardigheden.

De vierde deelvraag luidt: Wat komt er naar voren vanuit de experts, de literatuur en de leerlingen zelf over een geschikte groepssamenstelling tijdens het aanleren van samenwerkingsvaardigheden?

Welke hoofdpunten komen er naar voren vanuit de interviews met de experts en de leerlingen zelf op deze deelvraag?

Een geschikte groepssamenstelling tijdens het aanleren van deze samenwerkingsvaardigheden is het werken in tweetallen, hierbij is het van belang dat de leerlingen naast elkaar werken tijdens het samenwerken. Naast elkaar werken bevordert het samenwerken doordat het geen zakelijke sfeer met zich mee brengt, wat sterker wordt opgeroepen als je tegenover elkaar zit. Het delen van materialen gaat ook gemakkelijker met deze samenstelling.

Vanuit de vragenlijsten die zijn ingevuld door de leerlingen komt het volgende beeld naar voren: van de tien leerlingen die de lijst hebben ingevuld geven er zeven leerlingen aan dat zij in tweetallen willen werken. Er zijn twee leerlingen willen werken in groepjes van 4 leerlingen. Tot slot was er één leerling die heeft aangegeven alleen te willen werken. Daarnaast kwam er naar voren dat de leerlingen graag met spelmomenten, taallessen en rekenlessen samen willen werken. Er zijn twee leerlingen die aangaven in de vragenlijst dat zij het prettig vinden om een ander te helpen tijdens het samenwerken. In de vragenlijst kwam er naar voren dat de leerlingen het volgende nodig hebben: pictogrammen, een time-timer, nieuwe spellen in de groep en vraagteken-kaarten op tafel zodat zij een vraag kunnen stellen aan de leerkracht als zij er niet uitkomen in hun groepje. Tot slot willen zij dat de leerkracht genoeg rondes loopt door de groep zodat er geen conflicten kunnen ontstaan en zij willen zelf bepalen met wie zij samenwerken.

Figuur 9. Antwoorden van de beide experts op de open vraag over een geschikte groepssamenstelling tijdens het aanleren van samenwerkingsvaardigheden.

De laatste deelvraag bij de derde onderzoeksvraag is als volgt: Welke ondersteuningsbehoeften hebben de leerkrachten, uit het C cluster van VSO 'de Alk', om samenwerkingsvaardigheden aan te kunnen bieden en bijpassende interventies in te kunnen zetten?

Welke hoofdpunten komen er naar voren vanuit de vragenlijst voor de leerkrachten en assistenten uit het C cluster van 'VSO de Alk' op deze deelvraag?

De ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten en assistenten zijn: meer theoretische kennis willen verkrijgen over dit onderwerp, geobserveerd willen worden door de intern begeleider tijdens het samenwerken in de groep en meer tijd en rust om de lessen voor te bereiden op dit gebied.

Figuur 10. Antwoorden van de leerkrachten en assistenten, uit het C cluster van VSO 'de Alk', op de open vraag over hun eigen ondersteuningsbehoeften om samenwerkingsvaardigheden aan te kunnen bieden en interventies in te kunnen zetten.

Hoofdstuk 5 CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN

In dit hoofdstuk volgen de conclusies van dit onderzoek en de daaruit vloeiende aanbevelingen. Daarnaast komen er een aantal disussiepunten naar voren en wordt er uitgelegd hoe de kennisdeling van dit onderzoek zal verlopen.

5.1 Conclusie

Uit de observaties die zijn uitgevoerd in het C cluster zijn de volgende punten opvallend te noemen: er worden geen duidelijke afspraken gemaakt met de leerlingen, er worden geen gezamenlijke doelen gesteld, er is geringe interactie tussen de leerkracht en de leerlingen maar ook tussen de leerlingen onderling, er is niet gericht gekeken naar de groepssamenstelling, er is in één groep een beloningssysteem welke verder niet wordt uitgelegd en er wordt niet geëvalueerd met de leerlingen. Vanuit de vragenlijsten, die zijn ingevuld door de leerkrachten en assistenten uit dit cluster, blijkt dat de leerkrachten en assistenten het samenwerken willen stimuleren bij de leerlingen maar dat zij niet goed weten hoe zij dit kunnen aanpakken in de praktijk. Zij geven aan dat zij hierover meer theoretische kennis willen verkrijgen, geobserveerd willen worden tijdens het aanleren van samenwerkingsvaardigheden en meer tijd willen krijgen om deze lessen voor te bereiden voor hun groep. Förrer, Kenter & Veenman (2008) geven ook aan dat voorbereiding van essentieel belang is. Zij geven aan dat er vier fasen van belang zijn voor de leerkracht als er gewerkt wordt aan samenwerkingvaardigheden: voorbereiding, opstarten activiteit, monitoren van de vooruitgang en tot slot het afsluiten en evalueren.

Op dit moment werken de leerkrachten aan de volgende samenwerkingsvaardigheden met de leerlingen: elkaars naam gebruiken, vriendelijk op elkaar reageren, elkaar aankijken tijdens het praten, duidelijk praten, materiaal delen met elkaar en aan de taak werken totdat deze af is. De experts en de literatuur voegen de volgende samenwerkingvaardigheden er aan toe: luisteren naar de ander, elkaar gelegenheid geven mee te doen, een inbreng durven hebben, elkaar uit laten praten, inbreng van de ander accepteren, bij je groepje blijven, samen tot een proces en product komen. Daarnaast geven Grey & Bruton (2007) aan dat het verstandig is om je op één samenwerkingvaardigheid per periode te richten en dit beaamt expert Marry Ronde van het Autisme Steunpunt.

Vanuit de interviews met de experts van het Steunpunt Autisme is er naar voren gekomen dat de leerlingen met een stoornis in het autisch spectrum én een matige verstandelijke beperking tijdens het samenwerken de volgende ondersteuningsbehoeften hebben: structuur in de activiteit, heldere taakverdeling, de taak op zichzelf moet duidelijk zijn, leerling bij doel betrekken, voordoen, werk kaderen, werk op maat aanbieden en de taak visueel maken. Dit komt overeen met de visie van Pameijer, Beukering, Van Schulpden & Van de Veire (2007). Zij geven aan dat leerlingen met autisme én een matige verstandelijke beperking behoefte hebben aan concrete, expliciete, visueel ondersteunende communicatie. Daarnaast hebben deze leerlingen behoefte aan samenhang, voorspelbaarheid, duidelijk overzicht en een veilige en begrijpelijke sociale omgeving.

In het interview met de experts kwam er naar voren dat mogelijke interventies hierbij kunnen zijn: via spel de leerlingen laten samenspelen/samenwerken, rollenspelen aanbieden en de leerlingen belonen na het samenwerken. Förrer, Kenter & Veenman (2008) delen deze mening en geven ook aan dat rollenspelen een veelvoorkomende interventie is om samenwerkingsvaardigheden in te oefenen. Vanuit de literatuur kwamen verder de volgende interventiemogelijkheden naar voren: werken met T-kaarten, verdelen van rollen, buddysysteem hanteren, aanleren van scripts, visueel keuze systeem en het gebruik maken van (extra) beloningen.

Bij het aanleren van samenwerkingsvaardigheden geven de experts aan dat het werken in tweetallen de meest geschikte groepssamenstelling is. Van de leerlingen die deel hebben genomen aan dit onderzoek geeft zeventig procent aan in tweetallen te willen werken. Daarnaast geven Förrer, Kenter

& Veenman (2008) aan dat het werken in tweetallen een positieve invloed kan hebben op het ontwikkelen van de samenwerkingsvaardigheden.

Leerkrachtvaardigheden die van belang zijn bij het aanleren van samenwerkingsvaardigheden zijn volgens de literatuur: duidelijk zijn naar de leerlingen, structuur bieden in de activiteiten en de stappen daarin, maken van afspraken met de leerlingen, niet direct ingrijpen als het mis gaat, belonen van leerlingen en gebruik maken van positieve feedback. De experts geven aanvullend aan dat de volgende pedagogische kenmerken van leerkrachtgedrag van belang zijn: geduld tonen, bewust vaardigheden aanleren, structuur bieden, observeren, signaleren en leerlingen eigenaar laten worden van proces.

5.2 Aanbevelingen

Op basis van de conclusies kunnen een aantal aanbevelingen worden gedaan. Aangezien er geen expliciete informatie vermeld staat in de schoolgids / schoolplan van 'VSO de Alk', op het gebied van samenwerken voor deze groep leerlingen, dient hier aandacht aan te worden besteed.

Er zou vanuit de interne begeleiding en de directie van 'VSO de Alk' gehoor gegeven moeten worden aan de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten en assistenten in het C cluster. Het blijkt dat zij meer theoretische kennis willen verkrijgen, geobserveerd willen worden tijdens het aanleren van samenwerkingsvaardigheden en meer tijd willen krijgen om deze lessen voor te bereiden voor hun groep.

De leerkrachten kunnen in de groep gericht gaan werken aan de samenwerkingsvaardigheden met de leerlingen. De leerkracht zal eerst in kaart moeten krijgen welke samenwerkingsvaardigheden de leerlingen in de groep al beheersen en welke vaardigheden aandacht vragen. Door middel van observaties tijdens samenwerkingsopdrachten kan de leerkracht bekijken welke (basis)-vaardigheden de leerlingen al beheersen en welke (basis)-vaardigheden nog niet ontwikkeld zijn bij de leerlingen. Daarna volgt pas het aanleren van de basisvaardigheden (Ebbens & Ettekoen, 2005). Specifieke basisvaardigheden van samenwerken zijn: elkaars naam gebruiken, elkaar aankijken tijdens het praten, vriendelijk op elkaar reageren, elkaar gelegenheid geven mee te doen, inbreng durven hebben, meewerken aan een groepsopdracht, luisteren naar elkaar, elkaar uit laten praten, bij je groepje blijven, materiaal met elkaar delen, om de beurt praten en aan de taak doorwerken tot deze af is (Förrer, Kenter & Veenman, 2008). Bij de introductie van een samenwerkingsvaardigheid kan de leerkracht drie stappen aanhouden: uitleg geven van de werkvorm, stap voordoen in klein groepje (tweetallen), controleren of iedereen het heeft begrepen. Tot slot is het van belang dat de leerkracht niet het accent probeert te leggen op meerdere samenwerkingsvaardigheden, dan worden de leerlingen overvraagd. Het benadrukken van één of twee samenwerkingsvaardigheden per les is meer dan voldoende voor de leerlingen (Förrer, Kenter & Veenman, 2008).

De leerkrachten en assistenten kunnen de mogelijke interventies als; rollenspelen, werken met T-kaarten, buddysysteem, verdelen van rollen, aanleren van scripts, werken met een visueel keuzesysteem en het werken met beloningen uitproberen om de samenwerkingsvaardigheden aan te leren. Bij deze interventies kunnen de leerkrachten en assistenten experimenteren met nieuwe groepssamenstellingen.

Kijkend naar het leerkrachtgedrag zullen de leerkrachten hun klassenmanagement centraal moeten stellen bij het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden. Het moet een leeromgeving zijn waarin leerlingen gemotiveerd en geconcentreerd kunnen werken. Met name is het voor leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking belangrijk dat er duidelijk is gemaakt wat er van hen verwacht wordt en dat er structuur wordt geboden in alle activiteiten en de stappen daarin (Förrer, Kenter & Veenman, 2008).

Het is tot slot van belang dat de leerkrachten ervoor open staan om hun leerkrachtgedrag kritisch te (laten) bekijken om nieuwe interventies te doen slagen.

5.3 Discussie en kennisdeling

Uit dit onderzoek blijkt dat de leerkrachten en assistenten uit het C cluster van 'VSO de Alk', open staan om te gaan experimenteren met nieuwe interventies in de praktijk om zo een passend aanbod te creëren op het gebied van samenwerken voor de autistische leerlingen mét een verstandelijke beperking. De beperking van dit onderzoek is gelegen in het feit dat er op dit moment nog niet bepaald kan worden of er na het experimenteren ook daadwerkelijk een goedlopend passend aanbod uit voortvloeit, dit zal pas duidelijk gaan worden door ervaringen in de praktijk.

Daarnaast heeft een percentage van 20 % van het team op 'VSO de Alk' actief deelgenomen aan dit onderzoek. De ervaring, wensen, verbeterpunten en ondersteuningsbehoeften zijn gebaseerd op de uitspraken van dit gedeelte van het team. De beperking van dit onderzoek is gelegen in het feit dat de conclusie en aanbevelingen voor de school gelden als zijnde gedragen door het gehele team. Als het team volgend schooljaar zou gaan veranderen of als er verschuivingen zijn doordat er mensen van het C cluster in het D cluster gaan werken of andersom kan dat een andere invloed geven op het uitproberen van interventies in de praktijk.

Een uitgebreide kennisdeling van het onderzoek vindt plaats in de laatste week voor de kerstvakantie van dit schooljaar. Er zal dan een presentatie over het onderzoeksrapport worden gegeven aan het gehele team van 'VSO de Alk'. De resultaten van het onderzoek en de aanbevelingen vanuit de conclusies zullen de kern vormen van deze presentatie.

Literatuurlijst

- Bennett, B., Stevahn, L., & Rolheiser, C. (1991). *Cooperative Learning*. Paperback.
- Betts, D. & Patrick, N. (2007). *Autisme wegwijzer*. Huizen: Pica.
- Deley, T. (2009). *Denken Voelen Doe. Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Delfos, F.M., Gottmer, M. (2006). *Leven met Autisme*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Delfos, F.M. (2008). *Autisme op school. Deel 1 basisonderwijs*.
- Delfos, F.M. (2011). *Een vreemde wereld: over autismespectrumstoornissen (ASS): voor ouders, partners, hulpverleners, wetenschappers en de mensen zelf*. Amsterdam: SWP.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Samenwerkend leren*. Wolters Noordhoff.
- Fijter, R. de. (2000). *Vrienden in overvloed. Stimuleren van sociaal gedrag*. Amersfoort: CPS.
- Förrer, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2004). *Coöperatief leren binnen passend basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Förrer, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2008). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hooiveld, J. (2011). *De gemeenschapsschool, schooltype E*. Utrecht: APS.
- Grey, I, M., Bruton, C., Honan, R., McGuinness, R., & Daly, M. (2007). *Co-operative Learning for Children with Autistic Spectrum Disorder (ASD)*. Educational Psychology in Practice. Volume 23, 317-327.
- Kohnstamm, R. (1992). *Kleine ontwikkelingspsychologie II. De schoolleeftijd*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Koster van Groos, G.A.S. (2001). *Beknopte handleiding bij de Diagnostische criteria van de DSM-IV-TR*. Paperback.
- Kraijer, D. W. (2004). *Handboek autismespectrumstoornissen en verstandelijke beperking*. Harcourt.
- Liebal, K., Colombi, C., Rogers, S., Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). *Helping and cooperation in children with autism*. Springer Science Business Media.
- Lieshout, T., van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Mesibov, G.B., Shea, V. & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Pameijer, N. & Beukering, T. (2007). *Handelingsgericht werken op school. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag*. Acco.
- Pont, S. (2013). *Sociaal? Vaardig!*. Hogrefe Uitgevers Bv: Paperback.
- Serra, M. (1996). *Sociale en communicatieproblemen bij kinderen met aan autisme verwante stoornissen: de theory of mind-hypothese*. Wetenschappelijk tijdschrift Autisme.
- Serra, M. & Blijd-Hoogewys, E.M.A., Geert, P.L.C., van. & Minderaa, R.B. (2002). *Theory of mind: denken over denken, willen en voelen*. Wetenschappelijk tijdschrift Autisme.
- Steerneman, P. (1994). *TOM training leren denken over denken en leren begrijpen van emoties*. Garant.
- Velde, C. van. der. (2004). *Oudergids autisme: een praktische handleiding sociale vaardigheden*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Vermeulen, P. (2002). *Leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs*. Vlaamse Dienst Autisme en uitgeverij EPO.
- Verpoorten, R. (2007). Inleiding tot Concept Ondersteunende communicatie. In W. Denteneer-van der Pasch, & R. Verpoorten, Autismespectrumstoornissen: basisbegrippen en inleiding tot concept ondersteunende communicatie. Sint Michielsgestel: Viataal
- Williams, C.& Wright, B. (2005). *Hulpvaders Autisme. Praktische strategieën voor ouders en begeleiders*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Wing, L. & J. Gould. (1979). *The definition and prevalence of autism: a review*. Springer

Bijlagen

Bijlage 1: Instrument 1 Observaties in groepen van C cluster van VSO 'de Alk'

Doel van de observaties:

In beeld krijgen hoe de visie en het beleid op dit moment terug te zien is in de praktijk van het C cluster .

Er volgen twee observaties in de beide groepen van het C cluster via een zelfontworpen observatielijst vanuit het gedachtegoed van Hooiveld, 2011. Omdat ons onderwijsconcept vanuit Hooiveld zijn visie is gecreëerd heb ik gekozen voor deze vorm en inhoud. Daarnaast zijn er observatiepunten, vanuit het theoretisch kader, geformuleerd met betrekking tot de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen en het leerkrachtgedrag.

Zelfontworpen observatielijst aan de hand van uitgangspunten gemeenschapsschool, schooltype E: (zie bijlagen 6)

Didactiek		
Algemeen	Wordt er in de groep gewerkt met een thema of project?	
Materiaal		
Sturing	Werken de leerlingen samen aan een onderwerp of aspecten van het onderwerp? Zijn de leerlingen actief? Onderzoeken of maken zij iets? Is er een gezamenlijk doel gesteld voor de les? Hoe is deze samengesteld? Wordt er gebruikt gemaakt van concrete, expliciete visueel ondersteunende communicatie? Zo ja in welke vorm?	

Pedagogiek Doelen Klimaat Omgang	Wordt er bij het samenwerken eigen initiatief en verantwoordelijkheid van de leerlingen gevraagd? Hoe wordt dit gedaan? Zijn er afspraken gemaakt met de leerlingen en hoe zijn deze tot stand gekomen? Is er interactie tussen de leerkracht en de leerlingen? Hoe zorgt de leerkracht hiervoor? Is er interactie tussen de leerlingen onderling en hoe heeft de leerkracht dit mogelijk gemaakt? Zijn er beloningssystemen in de groep aanwezig na het samenwerken? Wat zijn deze beloningen?	
Onderwijsorganisatie Groepering van leerlingen Gebruik van tijd Differentiatie	Zijn de leerlingen zodanig gegroepeerd dat er optimale interactie kan plaatsvinden? Hoe zijn deze groepjes vorm gegeven? Zijn de leerlingen gemengd gegroepeerd, als je kijkt naar vorderingen/leeftijd?	

	Is er gericht gekeken naar samenstelling van de tafels bij het samenwerken? Wordt er langere tijd aan één thema gewerkt in de groep? Vindt er differentiatie plaats (door leerkracht of door leerlingen onderling) en hoe wordt dit vormgegeven?	
Thema Evaluatie en toetsing	Wordt er met de leerlingen geëvalueerd? Hoe ziet deze evaluatie eruit?	
De leerkracht Kernkwaliteiten Zichtbaar gedrag	Communiqueert de leerkracht met de leerlingen? Op welke wijze wordt dit gedaan? Zorgt de leerkracht voor interactie tussen zichzelf en de leerlingen? Op welke wijze wordt dit gedaan? Ondersteunt de leerkracht de leerlingen onderling om met elkaar te communiceren? Hoe wordt dit ondersteund? Zorgt de leerkracht ervoor dat de leerlingen samen	

	reflecteren (aan het einde van de les)? Is het voor de leerlingen duidelijk gemaakt wat er van hen verwacht wordt en hoe is dat zichtbaar? Op welke wijze zorgt de leerkracht voor voorspelbaarheid? Op welke wijze zorgt de leerkracht voor structuur voor de leerlingen? Hoe zorgt de leerkracht ervoor dat de leerlingen overzicht kunnen houden over hun taak en de tijd die zij hiervoor hebben?	
--	--	--

Figuur 11. Zelfontworpen observatielijst aan de hand van uitgangspunten gemeenschapsschool, schooltype E (Hooiveld, 2011).

Bijlage 2: Instrument 2 Vragenlijst leerkrachten/assistenten

Doel van de vragenlijst:

Helder krijgen wat de ervaringen en bevindingen zijn van de leerkrachten en assistenten over de huidige werkwijze met betrekking tot leerlingen laten samenwerken tijdens groepsactiviteiten. Daarnaast ook de verbeterpunten in kaart krijgen. Tot slot hun eigen ondersteuningsbehoeften in beeld krijgen ten aanzien van het aanleren van samenwerkingsvaardigheden.

Beste collega's ,

Zoals ik heb aangegeven in de mail , ben ik gestart met mijn eindonderzoek voor de opleiding Master SEN. Jullie hebben aangegeven mee te willen werken aan het onderzoek, door middel van het invullen van een vragenlijst. De lijsten zou ik graag vóór 22 september 2013 in mijn postvak retour willen hebben. Alvast hartelijk dank voor jullie medewerking!

Deze vragenlijst bestaat uit twaalf vragen voor de leerkrachten en assistenten van het C cluster. De lijsten worden via de mail verstuurd.

1. Als je kijkt naar de visie van VSO de Alk omtrent het onderwerp samenwerken tijdens groepsactiviteiten, wat zijn dan jouw ervaringen en bevindingen in de huidige praktijk?

2. Laat jij de leerlingen in jouw groep, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, samenwerken tijdens groepsactiviteiten?

- ☐ JA
☐ NEE; omdat

Als je bij vraag 2 NEE hebt aangekruist hoeft je de rest van de vragen niet te beantwoorden.

3. In welke setting laat jij de leerlingen, met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking, samenwerken met elkaar tijdens groepsactiviteiten?

- ☐ in tweetallen
☐ in drietallen
☐ in groepjes van vier
☐ in groepjes groter dan vier
☐ dat verschilt wel eens
☐ dat weet ik niet

Als je bij vraag 3 één van de eerste vier hokjes hebt aangekruist kun je deze vraag invullen, anders kun je doorgaan naar vraag 5.

4. Kies jij bewust voor deze setting?

- ☐ JA; omdat
☐ NEE

5. Kruis de basisvaardigheden aan waar jij aandacht aan besteed in jouw groep:

Gebruik de lijn eronder om aan te geven hoe je dat doet.

☐ elkaars naam gebruiken

☐ elkaar aankijken tijdens het praten

☐ vriendelijk op elkaar reageren

☐ elkaar gelegenheid geven mee te doen

☐ een inbreng durven hebben

☐ duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan

☐ meewerken aan de groepsopdracht

☐ luisteren naar elkaar

☐ elkaar uit laten praten

☐ de inbreng van een ander accepteren

☐ bij je groepje blijven

☐ rustig praten en werken

☐ materiaal met elkaar delen

☐ om de beurt praten

☐ aan de taak doorwerken tot deze af is

6. Als je kijkt naar jouw eigen handelen in de groep, om leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking te stimuleren tot (enige) samenwerking, wat vind jij dan sterk aan jezelf? Wat vind jij daarnaast minder sterk aan jezelf?

7. Als je kijkt naar jouw eigen handelen in de groep, om leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking te stimuleren tot (enige) samenwerking, wat vind jij dan minder sterk aan jezelf?

Je mag meerdere hokjes aanvinken bij deze vraag.

8. Welke leerkrachtvaardigheden zijn er volgens jou nodig om deze groep leerlingen te stimuleren tot (enige) samenwerking?

- ☐ de leerkracht is positief
- ☐ de leerkracht treedt op als begeleider en geeft de leerlingen een (meer) actieve rol
- ☐ de leerkracht evalueert met de leerlingen
- ☐ de leerkracht is een rolmodel, ze laat bewust voorbeeldgedrag zien
- ☐ de leerkracht zorgt voor een duidelijke structuur
- ☐ de leerkracht kiest bewust voor een samenstelling van groepjes tijdens het samenwerken
- ☐ de leerkracht prijst en beloont het gewenste gedrag dat zich voordoet
- ☐ de leerkracht observeert
- ☐ de leerkracht leert leerlingen verantwoordelijk te zijn voor hun eigen gedrag (Förre, Kenter & Veenman, 2008).
- ☐ anders namelijk;

9. Welke aanpak zou jij willen behouden op het gebied van samenwerken, kijkend naar de leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking?

Je mag meerdere hokjes aanvinken bij deze vraag.

10. Wat zou jij willen veranderen op het gebied van samenwerken kijkend naar de leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matig verstandelijke beperking?

- ☐ experimenteren in een andere setting (groepsmaat tijdens het samenwerken)
- ☐ nieuwe interventies uitproberen in de praktijk
- ☐ leerlingen laten observeren
- ☐ anders namelijk;

Je mag meerdere hokjes aanvinken bij deze vraag.

11. Welke ondersteuningsbehoeften heb jij als leerkracht als het gaat om het aanleren van samenwerkingsvaardigheden?

- ☐ meer theoretische kennis over dit onderwerp
- ☐ leerkrachten observaties in de groep door de intern begeleider
- ☐ begeleiding door collega's, intern begeleider of teamleiding
- ☐ anders namelijk;

12. Heb je nog vragen of opmerkingen betreffende het onderwerp van het onderzoek?

Bijlage 3: Instrument 3 Vragenlijst directeur en teamleidster van 'VSO de Alk'

Doel van de vragenlijst:

Helder krijgen hoe de huidige visie en het beleid tot stand is gekomen met betrekking tot het onderwerp samenwerken. In beeld krijgen wat de ervaringen en bevindingen zijn van de directeur en de teamleidster over de huidige werkwijze en daarnaast ook mogelijke verbeterpunten in kaart krijgen.

1. Hoe is de huidige visie en het beleid omtrent samenwerken (tijdens groepsactiviteiten) tot stand gekomen op VSO 'de Alk' ?

2. Waarom is er expliciet voor deze visie en bijpassend beleid gekozen?

3. Welke uitgangspunten staan hierin centraal?

4. Hoe komen deze uitgangspunten tot uiting in de alledaagse lessen van de groepen op VSO 'de Alk'?

5. Als u zelf kijkt naar de visie van VSO de Alk omtrent het onderwerp samenwerken tijdens groepsactiviteiten, wat zijn dan uw ervaringen en bevindingen in de huidige praktijk?

6. Zijn er uitgangspunten die u zou willen aanpassen of toevoegen in de visie en het beleid van VSO 'de Alk' met betrekking tot samenwerken tijdens groepsactiviteiten? Zo ja, waarom vindt u deze punten van belang?

7. In 2011 is er een nieuw onderwijsconcept gestart op VSO 'de Alk' onder leiding van de heer Hooiveld. Is er in de toekomst een evaluatie gepland om dit beleid met de bijbehorende visie te evalueren en opnieuw te bekijken? Zo ja hoe gaat dat in zijn werk?

Bijlage 4: Instrument 4 Interviews experts

Semi-gestructureerd interview met Marry Ronde en haar collega van het Steunpunt Autisme Noord-Holland op 2 oktober 2013

Doel van het interview:

Interventies voor een passend aanbod van deze betrokkenen in kaart krijgen waarbij duidelijk wordt welke leerkrachtvaardigheden hierbij van belang zijn. Daarnaast samenwerkingsvaardigheden in beeld krijgen die mogelijk kunnen worden aangeleerd.

In dit interview zullen de volgende vragen centraal komen te staan:

Vraag 1: Kunt u uw werkvlak toelichten en de mogelijke relevantie voor het onderzoek?

Vraag 2: Wat is uw ervaring in de praktijk met leerlingen, die een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking hebben, en het onderwerp samenwerken tijdens groepsactiviteiten?

Vraag 3: Wat zijn volgens u de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking op het gebied van samenwerken tijdens groepsactiviteiten?

Vraag 4: Welke samenwerkingsvaardigheden kunnen mogelijk worden aangeleerd aan deze groep leerlingen?

Vraag 5: Welke pedagogische kenmerken van leerkrachtgedrag komen er naar voren bij het aanleren van deze samenwerkingsvaardigheden?

Vraag 6: Wat lijkt u een geschikte groepssamenstelling tijdens het aanleren van deze samenwerkingsvaardigheden?

Vraag 7: Welke interventies kunnen mogelijk worden ingezet kijkend naar deze samenwerkingsvaardigheden?

Vraag 8: Welke middelen zijn er volgens u nodig bij deze interventies?

Vraag 9: Welke leerkrachtvaardigheden zijn volgens u van belang bij deze interventies?

Semi-gestructureerd interview met Els Bout (spreker) van de open dag over Autisme in Heerhugowaard op 4 oktober 2013

Doel van het interview:

Interventies voor een passend aanbod van deze betrokkene in kaart krijgen waarbij duidelijk wordt welke leerkrachtvaardigheden hierbij van belang zijn.

In dit interview zullen de volgende vragen centraal komen te staan:

Vraag 1: Kunt u uw werkvlak toelichten en de mogelijke relevantie voor het onderzoek?

Vraag 2: Wat is uw ervaring in de praktijk met leerlingen, die een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking hebben, en het onderwerp samenwerken tijdens groepsactiviteiten?

Vraag 3: Wat zijn volgens u de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum én een matige verstandelijke beperking op het gebied van samenwerken tijdens groepsactiviteiten?

Vraag 4: Welke samenwerkingsvaardigheden kunnen mogelijk worden aangeleerd aan deze groep leerlingen?

Vraag 5: Welke pedagogische kenmerken van leerkrachtgedrag komen er naar voren bij het aanleren van deze samenwerkingsvaardigheden?

Vraag 6: Wat lijkt u een geschikte groepssamenstelling tijdens het aanleren van deze samenwerkingsvaardigheden?

Vraag 7: Welke interventies kunnen mogelijk worden ingezet kijkend naar deze samenwerkingsvaardigheden?

Vraag 8: Welke middelen zijn er volgens u nodig bij deze interventies?

Vraag 9: Welke leerkrachtvaardigheden zijn volgens u van belang bij deze interventies?

Bijlage 5: Instrument 5 Vragenlijst leerlingen (aan de hand van picto's)

Doel van de vragenlijst (met picto's):

Ideeën voor een passend aanbod vanuit de leerlingen helder krijgen en in beeld krijgen hoe de leerlingen zelf denken over de groepssamenstelling hierbij.

De vragenlijsten worden afgedrukt op A3 formaat en de picto's staan in werkelijkheid meer uit elkaar, anders kunnen de leerlingen het overzicht van de picto's niet houden.

Alle lijsten worden één op één aangeboden en samen met de leerkracht besproken. Hiervoor is gekozen omdat de desbetreffende groep leerlingen niet kan lezen en schrijven.

De leerlingen krijgen de lijst vragen met picto's voor hun en de(korte) vraagstelling wordt voorgelegd waarbij de leerlingen de picto's mogen aanwijzen. De picto's zijn al bekend bij de leerlingen uit het C cluster. Vanuit de literatuur komt er naar voren dat leerlingen met autisme wel gevoelens willen en kunnen uiten, maar dit communicatief moeilijk of niet kunnen verwoorden (Vermeulen, 2001). De leerkracht zal het (eventuele) antwoord op de lijnen schrijven. Vraag 7 tot en met 10 worden niet aan alle leerlingen gesteld. Hier is bewust voor gekozen omdat niet alle leerlingen de vraagstelling begrijpen of kunnen beantwoorden.

Toelichting bij de picto's met de groepsopstellingen

Welke picto (met groepsopstellingen) kiest de leerling bij de vraagstelling?

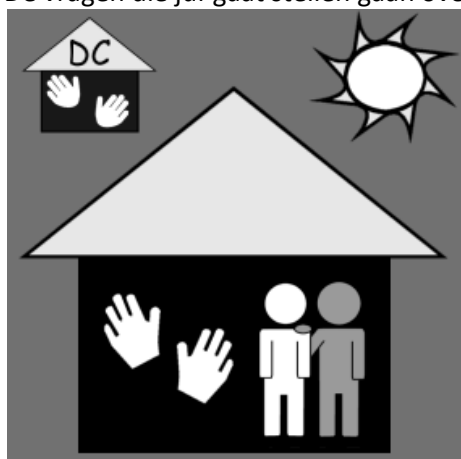
1. alleen
2. in tweetallen
3. in drietallen
4. in viertallen

Toelichting bij de picto's met de gezichten

Welke picto (welke omschrijving van zijn of haar gevoel) kiest de leerling bij de vraagstelling?

1. blij, rustig, ontspannen (goed gevoel bij de samenstelling van de groepsopstelling bij samenwerken)
2. onrustig/angstig/gefrustreerd/boos (slecht gevoel bij de samenstelling van de groepsopstelling)

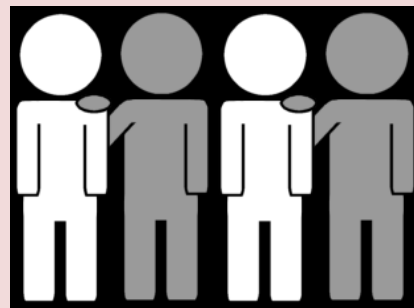
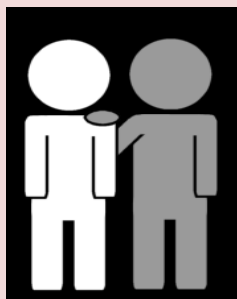
De vragen die juf gaat stellen gaan over samenwerken in de klas:



Figuur 12. Picto is afkomstig van www.sclera.be

1. Hoe werk jij het liefste in de klas?

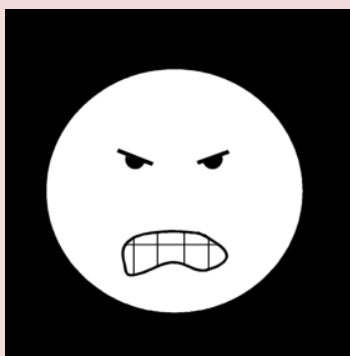
Welke picto kies jij daarbij uit?



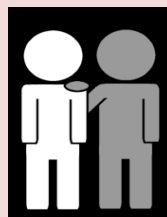
2. Wat vind je ervan als je alleen moet werken?



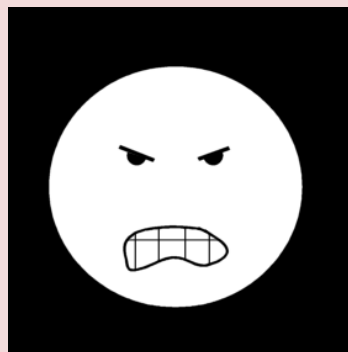
Welke picto past daar voor jou bij?



3. Wat vind je ervan als je met zijn tweeën moet werken?



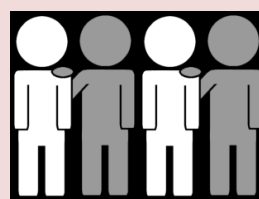
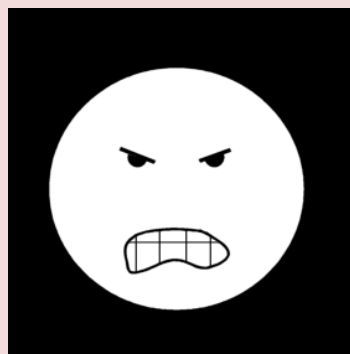
Welke picto past daar voor jou bij?



4. Wat vind je ervan als je met zijn drieën moet werken?

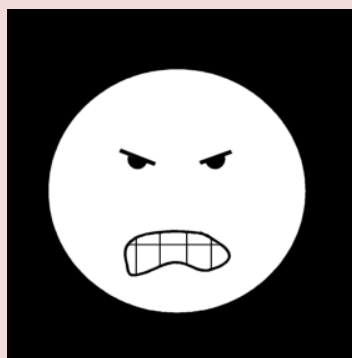


Welke picto past daar voor jou bij?



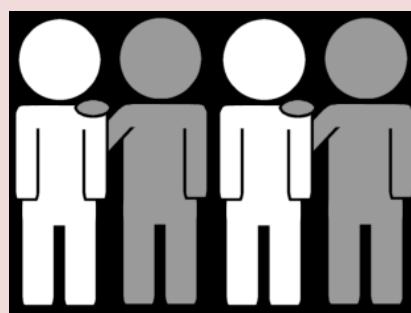
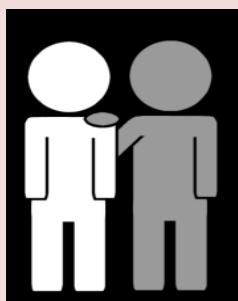
5. Wat vind je ervan als je in een groepje van vier leerlingen moet werken?

Welke picto past daar voor jou bij?



6. Als je niet alleen mag werken, wat zou je dan willen?

Welke picto kies jij daarbij uit?



7. Wat vind jij op dit moment fijn als wij in de klas gaan werken in groepjes?

8. Wat vind jij op dit moment niet fijn als wij in de klas gaan werken in groepjes en wat kan er gedaan worden om het fijner voor je te maken?

9. Wat voor spullen heb je daarvoor nodig denk je?

10. Welke hulp wil je hierbij van je juf?

Bijlage 6: Kenmerken onderwijstype E

Thema	Sleutelwoorden	Uitwerking
Didactiek		
Algemeen	Samenhang Context Samenwerking Betekenisvol en zinvol Actief	Het onderwijs wordt zowel vanuit het perspectief van zinvolheid (doelgerichtheid van de leerkracht) als vanuit betekenisvolheid (het belang voor de leerling) ingericht. Een vorm die veel voorkomt zal thematisch of projectmatig werken zijn. Leerlingen werken samen aan een onderwerp of aspecten van het onderwerp. Leerlingen zijn actief. Zij onderzoeken of maken iets.
Materiaal	Veelsoortig Authentiek	De middelen die gebruikt worden zijn niet noodzakelijk onderwijsmaterialen. Alle materialen en middelen zijn bruikbaar. Er is een voorkeur voor authentieke bronnen. Onderwijs zo dicht mogelijk bij de werkelijkheid.
Sturing	Gedeelde sturing Overleg	De bedoeling zal vaak zijn dat leerlingen zelf een behoorlijk deel van de sturing op zich nemen. De leerkracht zal steeds nagaan waar zijn sturing voor een goede voortgang nodig is. Belangrijk sturingsmiddel is het overleg, de dialoog. Betrokkenheid van iedereen is het doel. Om een leergemeenschap te ontwikkelen is een gezamenlijke notie van de doelen nodig. De leerkracht kijkt ook welke vaardigheden bij de leerlingen versterkt moeten worden om de bedoelde resultaten te verkrijgen. Hij reageert hierop met instructie, demonstratie of een andere ingreep om de vaardigheden te versterken.

Figuur 13. Schema 'de gemeenschapsschool, schooltype E. (Hooiveld, 2011).

Thema	Sleutelwoorden	Uitwerking
Pedagogiek		
Doelen	Samen Gemeenschap Verantwoordelijkheid Initiatief Mededogen	Het accent ligt op de gemeenschap. Samenleven en -werken binnen en buiten de school of klas. Eigen initiatief en verantwoordelijkheid zijn belangrijke waarden. Zorg voor elkaar en voor de omgeving zijn leidend.
Klimaat	Aandacht Ruimte Zorgzaamheid Welbevinden Betrokkenheid	Sleutel is aandacht voor elkaar en voor de dingen. Kwaliteit van onderwijs en omgang zijn afhankelijk van aandacht. De balans tussen betrokkenheid, ambitie en welbevinden zorgt voor een goed werkklimaat.
Omgang	Interactie Dialogoog Gelijkwaardigheid	De kwaliteit van de interactie tussen leerkracht en leerlingen, en leerlingen onderling is essentieel. Er wordt veel aandacht besteed aan de ontwikkeling van deze kwaliteit.

Onderwijsorganisatie		
Groepering van leerlingen	Heterogeen Verschillen positief Gemeenschap	Leerlingen worden zo gegroepeerd, dat optimale interactie kan plaatsvinden. Verschillen in de groep (vorderingen/leeftijd) zullen eerder positief dan negatief gewaardeerd worden. Heterogeen groeperen is hier passend. Langer als groep bij elkaar blijven is gunstig. Aan elkaar gewend zijn en het ontstaan van een groepscultuur is hiervoor het argument.
Gebruik van tijd	Langere werkperiodes Flexibiliteit Zelfsturing van leerlingen	Vaak zal er langere tijd achtereen aan een onderwerp of thema gewerkt worden. Versnippering van tijd wordt vermeden. Leerlingen kunnen binnen grenzen hun eigen tijd indelen. Een strak rooster is niet voor de hand liggend. Omstandigheden zijn medebepalend.
Differentiatie	Procesdifferentiatie Invloed van de leerling	Differentiatie vindt binnen de groep plaats. Vaak door keuzes die een leerling maakt. Soms door aanpassing van opdrachten en taken door de leerkracht, soms door extra ondersteuning door de leerkracht of onderling door leerlingen (maatjes, <i>tutoring</i>).

Thema	Sleutelwoorden	Uitwerking
Evaluatie en toetsing	Authentiek Reflectief Criteria	De evaluatie moet passen bij de inhoud en te maken hebben met een samenhangende werkelijkheid. Bij een onderzoek gaat het om de resultaten van het onderzoek. De evaluatie zal plaatsvinden aan de hand van het onderzoeksverslag. Als het de bedoeling was een product te maken, dan vindt de evaluatie aan de hand van het product plaats. Kritisch is hier het hanteren van criteria. Aan de hand van criteria kun je vaststellen of een verslag of een product kwaliteit heeft. Te strakke criteria kunnen ontwikkeling in de weg staan.

De leerkracht

Kern-kwaliteiten	Ontwerper Luisteraar Evenwicht	De leerkracht is ontwerper van onderwijs. Onderwijseenheden moeten in dit type onderwijs steeds weer opnieuw ontworpen worden. Standaardoplossingen passen meestal niet. Bij dit type onderwijs is communicatie en interactie van levensbelang. De leerkracht moet zelf goed kunnen communiceren met de leerlingen. Hij moet de leerlingen ook actief ondersteunen bij het versterken van hun onderlinge communicatie. De leerkracht moet weten wanneer het gepast is eigen kennis, ervaring en opvattingen aan de orde te stellen. De leerkracht moet een meerwetende volwassene kunnen en durven zijn.
Zichtbaar gedrag	Luisteren Praten Activeren Verbinden Versterken Op de achtergrond Reflectie begeleiden	Sterker nog dan bij de andere onderwijstypen is de leerkracht hier verbinder. Hij verbindt leerlingen aan elkaar, en leerlingen aan de inhoud. Dit lukt alleen door zelf een sterke verbinding te hebben, zowel met de inhoud als met de leerlingen. Een leerkracht in dit type onderwijs staat niet voor de klas, maar staat de klas terzijde. De leerkracht in dit type onderwijs helpt de leerling te leren door hem aan te zetten tot reflectie. Samen nadenken over wat er gebeurd is, wat je gevonden hebt, wat er goed en niet goed is gegaan is, is hier een belangrijk middel om te leren.

Bijlage 7: Definiëring van leerlingen met een pervasieve ontwikkelingsstoornis (PDD-NOS)

Bij de autistische stoornis (PDD-Autistic Disorder, PDD-AD) wordt het volgende omschreven;

A: Een van de zes of meer items van (1), (2) en (3) met ten minste twee van (1), en van (2) en (3) elk één:

- (1) Kwalitatieve beperkingen in de sociale interactie zoals blijkt uit ten minste twee van de volgende:
 - (a) duidelijke stoornissen in het gebruik van verschillende vormen van non-verbaal gedrag zoals gelaatsuitdrukking, oogcontact, lichaamshoudingen en gebaren om de sociale interactie te bepalen
 - (b) er niet in slagen om met leeftijdsgenoten tot relatie te komen, die ook passen bij het ontwikkelingsniveau
 - (c) tekort in het (spontaan) proberen met anderen plezier, bezigheden of prestaties te delen
 - (d) afwezigheid van sociale of emotionele wederkerigheid
- (2) Kwalitatieve beperkingen in de communicatie zoals blijkt uit één van de volgende:
 - (a) achterstand in of zelfs volledige afwezigheid van de ontwikkeling van de gesproken taal
 - (b) bij individuen met voldoende spraak duidelijke beperkingen in het vermogen een gesprek met anderen te beginnen/te onderhouden
 - (c) stereotiep en herhaald taalgebruik en/of eigenaardig taalgebruik
 - (d) afwezigheid van (spontaan) fantasiespel zoals 'doen-alsof'-spelletjes, passend bij het ontwikkelingsniveau
- (3) Beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, activiteiten en belangstellingen zoals blijkt uit tenminste één van de volgende:
 - (a) sterke preoccupatie (stereotypie in gedrag en interesses) met één of meer stereotiepe en beperkte patronen van belangstelling die abnormaal is
 - (b) duidelijk vastzitten aan specifieke niet-functionele routines of rituelen
 - (c) stereotiepe en zich herhalende motorische bewegingen zoals hand of vinger op en neer bewegen of draaien met het hele lichaam
 - (d) voortdurende preoccupatie met delen van voorwerpen of dingen

B: Achterstand in of abnormaal functioneren op tenminste één van de volgende gebieden met een begin voor het derde levensjaar: (1) sociale interacties, (2) taal zoals te gebruiken in de sociale communicatie, of (3) symbolisch of fantasiespel.

C: De stoornis is niet eerder toe te schrijven aan de Stoornis van Rett (Rett's Disorder) of een Desintegratiestoornis (Childhood Disintegrative Disorder) van de kinderleeftijd.

Bijlage 8: Definiëring van leerlingen met een verstandelijke beperking

De DSM-IV-TR, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, vierde versie (tekstrevisie, 2000; Nederlandse vertaling: Koster van Groos, 2001) definieert een verstandelijke beperking als:

A) Verstandelijk duidelijk onder het gemiddelde functioneren: een IQ van 70 of lager bij een individueel toegepaste IQ-test.

B) Gelijktijdig aanwezige tekorten in of beperkingen van het huidige aanpassingsgedrag (dat wil zeggen of betrokkene er in slaagt te voldoen aan de standaarden die bij zijn of haar leeftijd verwacht kunnen worden) op tenminste twee van de volgende terreinen: communicatie, zelfverzorging, zelfstandig kunnen wonen, sociale en relationele vaardigheden, zelfstandig beslissingen nemen, gebruik maken van gemeenschapsvoorzieningen, werk, ontspanning, functionele intellectuele vaardigheden, gezondheid en veiligheid.

C) Begin voor achttiende jaar.

Intelligentiebeperkingen worden gemeten met een betrouwbare intelligentietest, dit gebeurt in een individueel onderzoek. Voor een verstandelijke beperking is de grens een intelligentiequotiënt (IQ) van 70 á 75. Het IQ is niet het enige criterium. Er dienen ook beperkingen in praktische en/of sociale

vaardigheden aanwezig te zijn. In de DSM-IV is het niveau van intellectueel functioneren als volgt onderverdeeld:

- * Zwakbegaafd: IQ 70/75-85/90.
- * Lichte verstandelijke handicap: IQ 50/55-70.
- * Matige verstandelijke handicap: IQ 35/40-50/55.
- * Ernstige verstandelijke handicap: IQ 20/25-35/40.
- * Diepe verstandelijke handicap: IQ lager dan 20/25 (Kraijer, 2004).

Bijlage 9: Drie categorieën problemen combinatie verstandelijke beperking en PDD-NOS

Problematiek bij de combinatie verstandelijke beperking en PDD		
Specifiek	Half-specifiek	Niet-specifiek
-Emotioneel-sociaal interactief -Communicatief - Preoccupatief (stereotypie in gedrag en interesses)/ ritualistisch	-Stereotiep gedrag -ZZPV (zelfverwondend gedrag) - Masturbatie -Rumineren -Polydipsie -Vluchtig/druk gedrag - Angst - Slaapproblemen	-Agressiviteit -Destructiviteit -Eetproblemen -Obstipatie -Onzindelijkheid

Figuur 14. Schema 'De specificiteit van de (gedrags)problemen bij pervasief gestoorde verstandelijk beperkte mensen. (Kraijer, 2004).

Bijlage 10: Schema ASS versus verstandelijk beperking

Verstandelijke beperking versus Autisme Spectrum Stoornis

Criteria voor differentiële diagnose tussen een verstandelijke beperking en een autisme spectrum stoornis (Verpoorten & Denteneer, 2007).

Verstandelijke beperking	Autisme
er is altijd sprake van een verstandelijke beperking: dit vertaalt zich in een significant lager verstandelijke leeftijd	er is niet altijd sprake van een verstandelijke beperking: ASS kan voorkomen binnen alle niveaus van verstandelijke ontwikkeling
Intelligentieprofiel doorgaans beter in harmonie. Door verhoogde comorbiditeit kan in het geval van zintuigstoornissen, een disharmonisch ontwikkelingsprofiel ontstaan, ook ten nadele van communicatie en sociale vaardigheden	Er is altijd een disharmonisch ontwikkelingsprofiel: met name communicatie en sociaal functioneren scoren significant lager binnen dit profiel
Geen vaardigheden die uitstijgen boven het normniveau van de kalenderleeftijd	Soms opvallende piek vaardigheden in specifieke functiegebieden (bv. vormperceptie kan boven de norm van de kalenderleeftijd scoren)
Ontwikkeling volgt de normale en vroege ontwikkeling, ze verloopt herkenbaar en invoelbaar, is wel altijd vertraagd en blijft in principe ontwikkelingsbeperkt of gelimiteerd	Ontwikkeling van betekenisverlening verloopt specifiek afwijkend binnen alle niveaus, de cognitieve ontwikkeling verloopt daardoor atypisch en het verloop wordt niet

onder het normniveau van de kalenderleeftijd	herkend door de omgeving • Wanneer ASS samengaat met een verstandelijke beperking, verloopt deze atypische ontwikkeling altijd vertraagd en blijft ze ontwikkelingsbeperkt
---	---

• Kennis en kunde, zij het in principe op lagere vaardigheidsniveaus, verhouden zich proportioneel eerder harmonisch, disharmonie ontstaat in geval van een meervoudige beperking	• Vaardigheden profileren zich disharmonisch ongeacht het ontwikkelingsniveau of bijkomende beperking(en): vaak specifieke vaardigheden en interesses waarnaast opvallend onderpresteren in andere gebieden
• Leerprocessen kunnen gebruik maken van ontwikkelingsstrategieën uit normale (vroege) ontwikkeling, conceptwaarneming en associaties en analogie denken (niveau gerelateerd) steunen op herkenbare processen van betekenisverlening • Orthopedagogische strategieën kunnen succesvol steunen op strategieën uit de normale (vroege) ontwikkeling	• Normale ontwikkelingsstrategieën leiden in alle stadia tot onvoldoende resultaat • Conceptwaarneming is altijd, problematisch, associaties richten zich vaak op andere dan normaal veronderstelde betekeniskenmerken • Normale pedagogische strategieën leiden vaak tot problemen en onvoldoende begrepen resultaat, gedragsproblematiek en handelingsverlegenheid zijn meer regel dan uitzondering
• De dimensies van communicatie verhouden zich in principe harmonisch, het ontwikkelingsproces van communicatie en taal spiegelt zich aan de normale ontwikkeling, verloopt altijd vertraagd en blijft beperkt • Disharmonie in het communicatieprofiel ontstaat slechts bij meervoudige stoornissen	• Communicatiedimensies en hun verhouding ontwikkelen zich kwalitatief afwijkend, er is altijd een disharmonisch profiel ongeacht een bereikt communicatie- en taalniveau • Bij samengaan van ASS met een verstandelijke beperking is naast een kwalitatief afwijkende ook sprake van vertraagde en niveaubeperkte communicatieontwikkeling
• Er is een communicatieve gerichtheid en sociaal invoelbare interactie, bv. normaal invoelbare emotionele reacties op spontaan contactgedrag, stoeigedrag, troostgedrag, lichamelijk communicatieve omgang in spelgedrag... • Normale ontwikkeling van communicatief wijzen, inclusief partner reactie controle	• Communicatieve gerichtheid is problematisch: gevoel van eenrichtingverkeer bij partner; tekort aan sociale wederkerigheid; passiviteit en afwijzen van contact of spelbenadering kan zich al manifesteren op babyniveau • Geen communicatief wijzen of slechts op zeer late leeftijd, blijvende problemen met

	partnercontrole strategieën, moeizame theory of mind ontwikkeling
Sociale interactie laat imitatieprocessen ontwikkelen met herkenbare functies (bv. in rollenspel)	Imitatie blijft soms uit (model staan wordt niet functioneel begrepen) of ontwikkelt zich problematisch: te letterlijk imiteren, context onaangepast imiteren, echo-imitaties
In principe geen specifiek probleem met de pragmatiek in communicatie: functionele communicatie integreert en volgt het ontwikkelingsverloop van vorm – inhoud – stijl en sociale dimensies van communiceren	Ondanks vaak doorgedreven communicatievormontwikkeling, blijven er problemen met de pragmatische inzet, de sociale aangepastheid en stijlenmerken (verbaal 50n non-verbaal)
Niveau gerelateerd, ontstaat (in complexiteit beperkte) spontaan adequate concept waarneming aan voorwerpen, personen, handelingen, afbeeldingen, taal en symboolvormen ...	Ongeacht het niveau zijn er problemen met conceptwaarneming: concepten worden maar fragmentarisch of te letterlijk of niet waargenomen, wanneer niet alle kenmerken expliciet worden verduidelijkt. Een aangeleerd concept verliest soms zijn betekenis totaal wanneer één (letterlijke) component ongezien wordt gewijzigd
Taalbegrip (symbolisch niveau) blijft afwezig, of verloopt vertraagd en blijft in ieder geval ontwikkelingsbeperkt	- Taal begripsontwikkeling vertoont specifieke kwalitatieve afwijkingen binnen alle niveaus, ook het ontwikkelingsverloop kan soms afwijken (uitdoving, plots laat op gang komen) - Taalbegrip blijft uit, of verloopt vertraagd, blijft ontwikkelingsbeperkt en is kwalitatief afwijkend wanneer ASS en een verstandelijke beperking samengaan
Verbale expressie: vertoont de kenmerken van vertraagde en beperkte taal en spraakontwikkeling, en is herkenbaar vanuit de vroege fases in taalontwikkeling	- Verbale expressie: vaak specifieke afwijkingen (directe of uitgestelde echolalie, problemen met paralinguïstische kenmerken als intonaties, luidheid, pauzes, monotonie, spreeknelheid...) - Ontwikkeling atypische verbale expressie verloopt vertraagd en blijft beperkt en kwalitatief afwijkend
Vertraagde en beperkte spelontwikkeling, maar volgens herkenbare stadia uit normale spelontwikkeling	Opvallende afwijkende kenmerken binnen alle niveaus van spelontwikkeling: ongewone interesses in sensorische kwaliteiten, stereotiep handelen, tekort aan variatie,

• Symbolisch spel en symboolfunctie ontwikkelen vertraagd en overeenkomstig de verstandelijke leeftijd	beperking aan (nieuwe) ervaringen, blijven kleven aan specifieke fascinaties...hierdoor ongewoon ontwikkelingsverloop • Soms beperkt tot het imiteren van concrete (speel)handelingen, zoals plaatsen van een speelgoed kopje op een schoteltje, uitblijven van echt doen alsof spel of symbolisch spel. • Indien symbolisch spel zich ontwikkelt: vaak bizarre oninvoelbare verbeelding en fascinaties
• Sociaal begrijpen en sociale betekenisverlening ontwikkelen vertraagd en overeenkomstig de verstandelijke leeftijd	• Grote problemen met sociale betekenisverlening op alle cognitieve niveaus: begrijpen sociale betekenissen vaak maar aan fragmentarische en letterlijk waarneembare kenmerken in personen (bv. herkenbaarheid verdwijnt wanneer moeder van de kapper komt, of zijn onthutst als ouders bv. ook in de klas komen)
• Sociale gerichtheid en sociale redzaamheid ontwikkelen vertraagd en overeenkomstig de verstandelijke leeftijd • Sociaal spel ontwikkelt vertraagd en in overeenstemming met de verstandelijke leeftijd	• Sociaal functioneren blijft problematisch op alle niveaus van de sociale ontwikkeling, ze functioneren vaak alleen, gevoel van eenzaamheid vaak dominant, veel niet-sociaal maar op zichzelf gericht gedrag, zich afzonderen, creëren van eigen versmalde betekenisomgeving, stereotiep omgaan met voorwerpen, overmatige voorkeur voor instrumentale betekenissen, overmatig masturberen. • Sociaal spel ontwikkelt vaak niet, elementaire sociale vaardigheden en sociale scenario's worden niet of te letterlijk begrepen, geen aangepaste generalisatie bij gewijzigde sociale spelomstandigheden...

• Angsten kunnen voorkomen, oorzaken zijn meestal invoelbaar, achterhaalbaar en vergelijkbaar met oorzaken bij kinderangsten. • Behandelingsstrategieën kunnen hieraan succesvol ontleend worden.	• Angst vormt de basis emotie, is echter vaak niet invoelbaar, lijkt soms irreëel, onvoldoende ondersteuning leidt op termijn tot secundaire psychiatrische stoornissen. • Normale behandelstrategieën zijn ontoereikend, expertise in omgaan met ASS is hierbij essentieel
--	--

Figuur 15. Verstandelijke beperking versus Autisme Spectrum Stoornis
Criteria voor differentiële diagnose tussen een verstandelijke beperking en een autisme spectrum stoornis (Verpoorten & Denteneer, 2007).

Bijlage 11: Overzicht van samenwerkingsvaardigheden

Basisvaardigheden	Voortgezette vaardigheden	Vaardigheden voor gevorderde groepen
* elkaars naam gebruiken * elkaar aankijken tijdens het praten * vriendelijk op elkaar reageren * elkaar gelegenheid geven mee te doen * een inbreng durven hebben * zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan * meewerken aan de groepsopdracht * luisteren naar elkaar * elkaar uit laten praten * de inbreng van een ander accepteren * bij je groepje blijven * rustig praten en werken * materiaal met elkaar delen * om de beurt praten * aan de taak doorwerken tot deze af is	* vragen stellen aan elkaar * reageren op wat een ander zegt * af en toe herhalen wat iemand zegt * elkaar vragen hardop na te denken * elkaar aanmoedigen mee te doen * elkaar een compliment geven * ondersteunende opmerkingen maken * met alle groepsleden samenwerken * elkaar aanbieden iets uit te leggen * hulp vragen aan een ander * elkaar helpen zonder voor te zeggen * het werk plannen * richting geven aan de uitvoering van de taak * af en toe de voortgang samenvatten * elkaar herinneren aan de opdracht	* je in het standpunt van een ander verplaatsen * verschil van mening accepteren * ook op langere termijn een goede relatie behouden * overeenstemming met elkaar bereiken * kritiek formuleren op ideeën, niet op personen * met elkaar problemen oplossen * op een vriendelijke manier zeggen dat je het ergens niet mee eens bent * verschillende ideeën integreren * ideeën verder uitbouwen * de groep stimuleren, motiveren

Figuur 16. Overzicht samenwerkingsvaardigheden (Förner, Kenter & Veenman, 2008).

Bijlage 12: Voorbeelden van T-kaarten

Aanmoedigen om aan het gesprek deel te nemen

Ziet er uit als:	Klinkt als:
Glimlachen	Wat denk jij er van?
Oogcontact	Fantastisch!
Duim opsteken	Dat is een goed idee!
Klopje op de schouder	Goed, zeg!

Figuur 17. Voorbeeld van een T-kaart met tekst. (Bennett, Stevahn & Rolheiser, 1991).



Figuur 18. Voorbeeld picto van 'luisteren naar elkaar'. (Bennett, Stevahn & Rolheiser, 1991).

Bijlage 13: Voorbeelden van rolkaarten



Figuur 19. Voorbeeld van een tekening van een rol-kaart 'tijdbewaker' (Förrer, Kenter & Veenman, 2008).