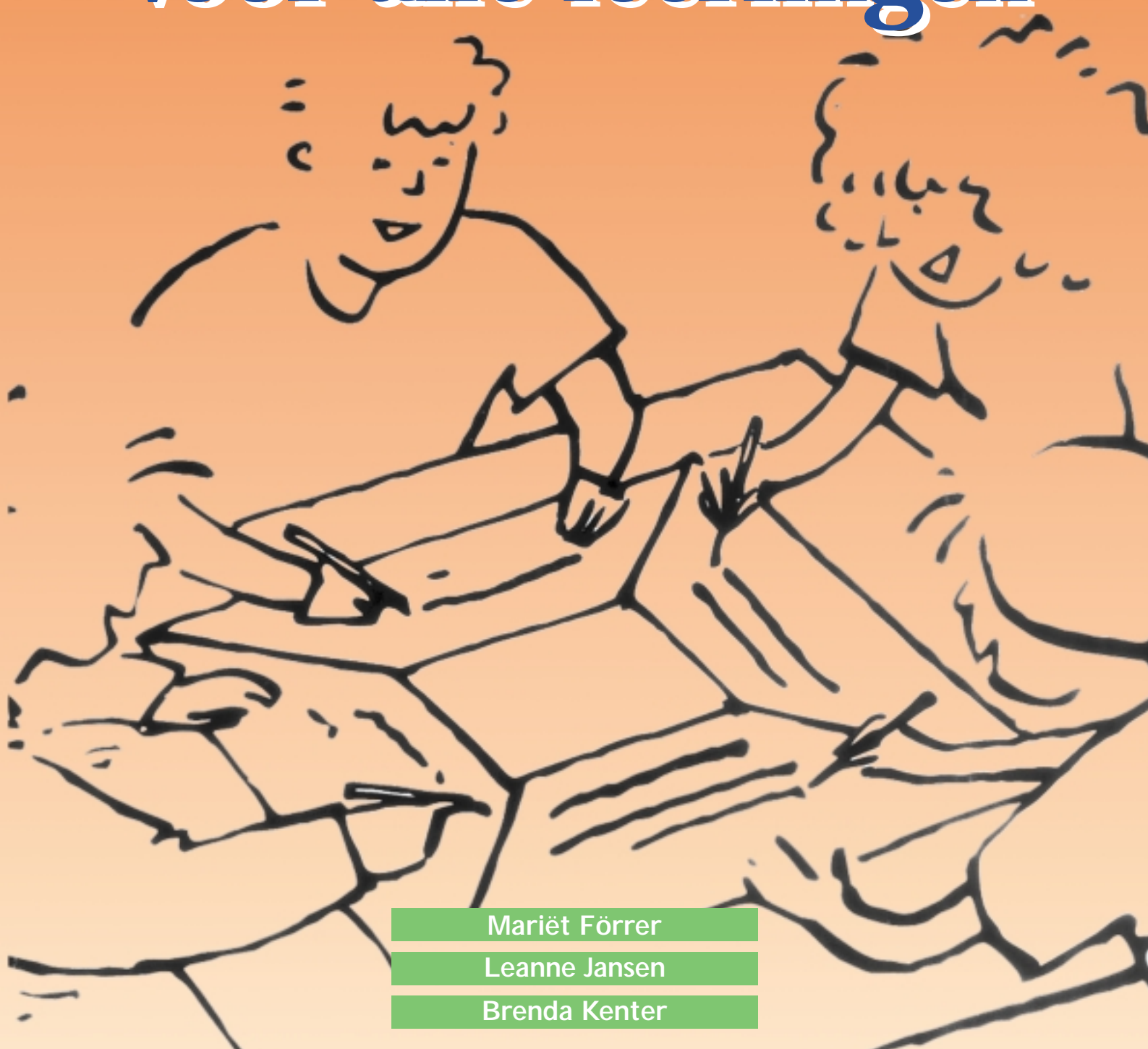


# Coöperatief leren voor alle leerlingen



Mariët Förrer

Leanne Jansen

Brenda Kenter



# Coöperatief leren voor alle leerlingen!

Praktische toepassingen voor leerlingen met speciale leerbehoeften

Mariët Förrer  
Leanne Jansen  
Brenda Kenter



© 2004 CPS *onderwijsontwikkeling en advies*, Amersfoort

Coöperatief leren voor alle leerlingen!

*Praktische toepassingen voor leerlingen met speciale leerbehoeften*

Auteurs: Mariët Förrer, Leanne Jansen en Brenda Kenter

Vormgeving: Ans van Bekkum, Leusden

CPS *onderwijsontwikkeling en advies*

Postbus 1592

3800 BN Amersfoort

telefoon: (033) 453 43 43

fax: (033) 453 43 53

website: [www.cps.nl](http://www.cps.nl)

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijk bij de wet bepaalde uitzondering mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder uitdrukkelijke voorafgaande en schriftelijke toestemming van de auteur(s) en de uitgever.

# Inhoud

	pagina
<b>Voorwoord</b>	5
<b>1. Inleiding</b>	7
<b>2. Coöperatief leren</b>	9
2.1 Wat is coöperatief leren?	9
2.2 Waarom is coöperatief leren belangrijk?	11
2.3 Coöperatief leren: een aanvulling op de onderwijspraktijk	13
2.4 Coöperatief leren en leerlingen met speciale leerbehoeften	14
2.5 Wat levert coöperatief leren op?	17
<b>3. ‘Speciale leerlingen’ in het basisonderwijs</b>	19
3.1 Weer Samen Naar School	19
3.2 Leerlingen met de rugzak	19
3.3 Beschrijving van de specifieke groepen	20
3.3.1 Leerlingen met autisme	20
3.3.2 Leerlingen met ADHD	21
3.3.3 Leerlingen met dyslexie	22
3.3.4 Hoogbegaafde leerlingen	23
3.3.5 Leerlingen met visuele beperkingen	25
3.3.6 Leerlingen met auditieve en andere communicatieve beperkingen	25
3.3.7 Leerlingen met verstandelijke beperkingen	27
3.3.8 Leerlingen met lichamelijke beperkingen	28
<b>4. Toepassingsmogelijkheden van coöperatief leren voor leerlingen met speciale leerbehoeften</b>	31
4.1 Algemene aandachtspunten	31
4.2 Groepering	32
4.3 Groepsvormings- en klasvormingsactiviteiten	33
4.4 Coöperatief leren met leerlingen met autisme	34
4.4.1 Specifieke aandachtspunten	35
Rol van de leerkracht: voorbereiding	35
Rol van de leerkracht: uitvoering	36
Rol van de leerkracht: evaluatie	37
4.4.2 Geschikte coöperatieve werkvormen voor leerlingen met autisme	38
4.5 Coöperatief leren met leerlingen met ADHD	39
4.5.1 Specifieke aandachtspunten	39
Rol van de leerkracht: voorbereiding	39
Rol van de leerkracht: uitvoering	40
Rol van de leerkracht: evaluatie	40
4.5.2 Geschikte coöperatieve werkvormen voor leerlingen met ADHD	42
4.6 Coöperatief leren met dyslectische leerlingen	43
4.6.1 Specifieke aandachtspunten	43
Rol van de leerkracht: voorbereiding	43
Rol van de leerkracht: uitvoering	44
Rol van de leerkracht: evaluatie	45
4.6.2 Geschikte coöperatieve werkvormen voor leerlingen met dyslexie	46

4.7	Coöperatief leren met hoogbegaafde leerlingen	47
4.7.1	Specifieke aandachtspunten	47
	Rol van de leerkracht: voorbereiding	47
	Rol van de leerkracht: uitvoering	48
	Rol van de leerkracht: evaluatie	48
4.7.2	Geschikte coöperatieve werkvormen voor hoogbegaafde leerlingen	49
4.8	Coöperatief leren met leerlingen met visuele beperkingen	50
4.8.1	Specifieke aandachtspunten	50
	Rol van de leerkracht: voorbereiding	50
	Rol van de leerkracht: uitvoering	51
	Rol van de leerkracht: evaluatie	51
4.8.2	Geschikte coöperatieve werkvormen voor leerlingen met visuele beperkingen	52
4.9	Coöperatief leren met leerlingen met auditieve en communicatieve beperkingen	53
4.9.1	Specifieke aandachtspunten	53
	Rol van de leerkracht: voorbereiding	53
	Rol van de leerkracht: uitvoering	54
	Rol van de leerkracht: evaluatie	54
4.9.2	Geschikte coöperatieve werkvormen voor leerlingen met auditieve en communicatieve beperkingen	55
4.10	Coöperatief leren met leerlingen met verstandelijke beperkingen	56
4.10.1	Specifieke aandachtspunten	56
	Rol van de leerkracht: voorbereiding	56
	Rol van de leerkracht: uitvoering	57
	Rol van de leerkracht: evaluatie	57
4.10.2	Geschikte coöperatieve werkvormen voor leerlingen met verstandelijke beperkingen	58
4.11	Coöperatief leren met leerlingen met lichamelijke beperkingen	59
4.11.1	Specifieke aandachtspunten	59
	Rol van de leerkracht: voorbereiding	59
	Rol van de leerkracht: uitvoering	60
	Rol van de leerkracht: evaluatie	60
4.11.2	Geschikte coöperatieve werkvormen voor leerlingen met lichamelijke beperkingen	61
<b>5.</b>	<b>Tot slot</b>	<b>63</b>
<b>6.</b>	<b>Bronnen</b>	<b>65</b>
<b>Bijlage 1:</b>	<b>Ict toepassingen</b>	<b>67</b>
1.	Gebruik van de computerprogramma's bij coöperatieve werkvormen	67
2.	Compenserende computerhulpmiddelen voor lezen en schrijven	67
2.1	Geschreven tekst omzetten naar gesproken tekst	67
2.2	Gesproken tekst omzetten in geschreven tekst	69
2.3	Woordvoorspelling	69
<b>Bijlage 2:</b>	<b>Overkoepelende ICT websites</b>	<b>71</b>

# Voorwoord

Samenwerken is belangrijk omdat de kinderen in de toekomst ook moeten samenwerken. Coöperatief leren is een goede basis voor later en heeft wel degelijk een effect op de ontwikkeling van samenwerkingsvaardigheden.

- Kinderen zijn veel positiever naar elkaar toe en willen met meerdere kinderen samenwerken.
- Wat ik heel belangrijk vind van coöperatief leren is dat kinderen, die anders wat mindere resultaten behalen, nu ook een goed resultaat kunnen behalen en erkenning van anderen krijgen.
- Coöperatief leren is praktisch, leuke werkvormen!
- Coöperatieve lessen voorbereiden kost in het begin tijd, maar de leerlingen en ik raken steeds meer vertrouwd met werkvormen zodat het bijna vanzelf gaat.
- Coöperatief leren biedt vele toepassingsmogelijkheden in de reguliere lessen.
- Ik merk dat de sfeer in mijn groep verbeterd is ten gevolge van coöperatief leren.

*Enkele uitspraken van leerkrachten die coöperatief leren toepassen*

In 2000 is de publicatie 'Coöperatief leren in het basisonderwijs' verschenen. Coöperatief leren is inmiddels bij veel leerkrachten een geliefde werkwijze. CPS begeleidt scholen bij de schoolbrede implementatie van coöperatief leren. Onze ervaring is dat leerkrachten enthousiast zijn over coöperatief leren (zie bovenstaande uitspraken). Leerkrachten geven aan dat ze coöperatief leren waardevol vinden omdat het praktische handvatten biedt voor het vormgeven van (inter)actief en constructief leren. Tevens horen we vaak dat scholen coöperatief leren willen invoeren omdat zij naar manieren zoeken om met verschillen tussen leerlingen om te gaan. Coöperatief leren maakt gebruik van verschillen tussen leerlingen. Leerlingen werken samen in heterogene groepjes naar prestatieniveau, geslacht, etniciteit en/of sociale competenties. Leerlingen leren van elkaar, niet alleen in cognitief opzicht maar tevens in sociaal opzicht. Het uitgangspunt is dat de verschillen in begaafdheid niet te groot mogen zijn. Wanneer de verschillen te ver uiteen lopen werkt dit frustrerend voor zowel de begaafde leerling als de minder begaafde leerling.

Dit uitgangspunt klinkt zeer aannemelijk. Maar de realiteit is dat de verschillen tussen leerlingen wel sterk uiteen kunnen lopen. We denken met name aan leerlingen met speciale leerbehoeften die als gevolg van de beleidsmaatregelen WSNS en de WEC regulier onderwijs volgen. We zien bijvoorbeeld in veel groepen in het basisonderwijs zeer drukke leerlingen (ADHD), leerlingen met autisme of hoogbegaafde leerlingen. Ook kunnen ouders ervoor kiezen om hun kind met syndroom van Down, hun blinde, slechthorende of verstandelijk gehandicapte kind regulier onderwijs te laten volgen. We krijgen dan ook steeds vaker vragen van leerkrachten over de mogelijkheden van coöperatief leren voor deze leerlingen. Leerkrachten vragen bijvoorbeeld of coöperatief leren wel uitdagend is voor hoogbegaafde leerlingen of dat leerlingen wel willen samenwerken met een klasgenoot die het allemaal niet zo snel oppikt.

Deze vragen en het feit dat beleidsmaatregelen zoals WSNS en de WEC steeds duidelijker voelbaar zijn in het basisonderwijs, zijn voor ons redenen geweest om een aanvulling te schrijven op de publicatie 'Coöperatief leren in het basisonderwijs' (Förrer, M., e.a., 2000). In deze aanvulling zoomen we in op de meerwaarde van coöperatief leren voor leerlingen met speciale leerbehoeften in het basisonderwijs. We geven praktische suggesties om deze leerlingen succesvol met elkaar samen te kunnen laten werken. Hierbij geven we tevens aan op welke manier ICT een rol kan spelen.

Zoals vermeld is deze publicatie een aanvulling op het boek 'Coöperatief leren in het basisonderwijs' (Förrer, M., e.a., 2000). Voor de uitwerking van de genoemde coöperatieve werkvormen verwijzen we naar dit boek.

Onze dank gaat uit naar de volgende personen:

- Klaas Kenter, Nutsschool Hertogin Johanna in Oss
- Annet de Klerk, , Talent, centrum voor onderwijs en ondersteuning (Viataal) in Vught
- Yvonne Leenders, CPS onderwijsontwikkeling en advies in Amersfoort
- Anja Marks, Stichting 'Gewoon anders' in Almere
- Rieks Mulder, OBS 't Broekhoes in Balinge
- Corrie Schepers, Bartimeus in Zwolle
- Susan Walstra, Stichting 'Gewoon anders' in Almere

Zij hebben vanuit hun deskundigheid en praktijkervaring waardevolle adviezen en aanwijzingen gegeven.



# 1. Inleiding

In deze aanvulling op de publicatie 'Coöperatief leren in het basisonderwijs' (Förner, e.a., 2000) beschrijven we de toepassingsmogelijkheden van coöperatief leren voor leerlingen met speciale leerbehoeften. De meerwaarde van coöperatief leren kan voor deze leerlingen zowel op het sociale als op het cognitieve vlak liggen. Met behulp van coöperatieve activiteiten ervaren deze leerlingen dat ze deel uitmaken van de groep, ze leren elkaar beter kennen en waarderen. Met andere woorden coöperatief leren draagt bij aan het welbevinden van leerlingen.

Een essentiële voorwaarde voor het toepassen van coöperatief leren is de bereidheid om met elkaar samen te werken. Leerlingen willen vaak alleen samenwerken met diegenen die zij aardig vinden. De meeste leerlingen werken niet graag samen met een klasgenootje die in hun ogen 'anders' is. Voorkomen moet worden dat leerlingen met speciale leerbehoeften uitgelachen of gemeden worden. Het is daarom belangrijk dat de leerkracht een positief pedagogisch klimaat weet te realiseren waarin de leerlingen leren om met iedereen samen te werken, ook met leerlingen met speciale leerbehoeften. Groepsvormings- en klasvormingsactiviteiten kunnen de wil om met elkaar samen te werken versterken. In deze publicatie besteden we hier in het derde hoofdstuk aandacht aan. In deze publicatie nemen we tevens de toepassingsmogelijkheden van ICT mee. Deze mogelijkheden staan niet centraal maar worden verweven in de beschrijving van geschikte coöperatieve werkvormen voor de betreffende doelgroep. ICT is immers geen doel op zich maar een middel tot verdieping en verbreding van het leren. We beschrijven welke software en hardware voor de specifieke doelgroep voorhanden zijn en in relatie tot coöperatief leren ingezet kunnen worden.

De publicatie is als volgt opgebouwd. In het tweede hoofdstuk beschrijven we de kern van coöperatief leren: de vijf basiskennmerken. We gaan tevens in op het belang van coöperatief leren en de effecten van coöperatief leren op de ontwikkeling van kinderen met speciale leerbehoeften in het reguliere basisonderwijs.

Leerlingen met speciale leerbehoeften is een breed begrip. In het derde hoofdstuk maken we een indeling in acht specifieke groepen. We beschrijven beknopt de hulpvraag en de consequenties voor het onderwijs voor:

- leerlingen met autisme<sup>1</sup>
- drukke leerlingen, zoals bijvoorbeeld leerlingen met AD(H)D
- leerlingen met dyslexie
- hoogbegaafde leerlingen
- leerlingen met visuele beperkingen
- leerlingen met auditieve en andere communicatieve beperkingen
- leerlingen met verstandelijke beperkingen
- leerlingen met lichamelijke beperkingen

Deze beschrijving van de hulpvraag en de vertaalslag naar het onderwijs is niet volledig, dit kan in veel gevallen niet omdat je geen generaliserende uitspraken kunt doen. Je kunt niet spreken over de adhd-leerling, de leerling met autisme of de slechthorende leerling. Iedere leerling heeft binnen haar beperking of stoornis haar eigen mogelijkheden en aandachtsgebieden. De leerkracht stemt haar begeleiding af op de individuele leerling. Wij geven slechts enkele algemene aanwijzingen die de leerkracht toepasbaar maakt op haar eigen situatie, haar eigen leerlingen.

Het vierde hoofdstuk bevat richtlijnen voor de toepassing van coöperatief leren voor leerlingen met speciale leerbehoeften. Na een aantal algemene richtlijnen, beschrijven we specifieke toepassingsmogelijkheden van coöperatief leren voor de acht onderscheiden doelgroepen. Per doelgroep geven we aandachtspunten voor de voorbereiding, de uitvoering en de evaluatie van de coöperatieve les. Vervolgens geven we in tabelvorm weer welke werkvormen geschikt zijn en geven per werkvorm aan voor welke jaargroep de werkvorm geschikt is, de samenwerkingsvaardigheden die centraal staan en ICT-toepassingen.

De coöperatieve werkvormen worden niet beschreven. Deze kan de leerkracht in het derde hoofdstuk van de publicatie 'Coöperatief leren in het basisonderwijs' nalezen.

---

<sup>1</sup> Als we spreken over leerlingen met autisme bedoelen we leerlingen met autisme en leerlingen met aan autisme verwante leerstoornissen.



## 2. Coöperatief leren

Dit hoofdstuk start met een overzicht van de vijf basiskenmerken van coöperatief leren. Daarna lichten we het belang van coöperatief leren toe. In paragraaf 2.3 wordt duidelijk dat coöperatief leren een aanvulling is op de bestaande praktijk. Hierna geven we aan hoe coöperatief leren kan bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen met speciale leerbehoeften. We sluiten het hoofdstuk af met een korte samenvatting van enkele buitenlandse onderzoeken naar de effecten van coöperatief leren.

### 2.1 Wat is coöperatief leren?

Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine heterogene groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren maar ook op dat van hun groepsgenoten. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar.

Niet elke vorm van samenwerking tussen leerlingen is te omschrijven als coöperatief leren. Het plaatsen van leerlingen in groepen met de opdracht dat ze mogen samenwerken of met elkaar mogen overleggen is nog geen coöperatief leren. Er kan pas over coöperatief leren gesproken worden als er sprake is van een aantal kenmerken.

Vijf basiskenmerken (Johnson, Johnson & Holubec, 1994) zijn typerend en bepalend voor coöperatief leren:

1. positieve wederzijdse afhankelijkheid
2. individuele verantwoordelijkheid
3. directe interactie
4. samenwerkingsvaardigheden
5. evaluatie van het groepsproces

Wat houden deze kenmerken in?

#### *Positieve wederzijdse afhankelijkheid*

Positieve wederzijdse afhankelijkheid betekent dat leerlingen van elkaar afhankelijk zijn om het leerdoel te bereiken. Ze weten dat ze het doel alleen kunnen bereiken door samen te werken. Inzet en inspanning van ieder groepslid is nodig om succesvol te zijn. Deze afhankelijkheid is positief omdat het geheel van de gezamenlijke inspanningen meer oplevert dan de som van de afzonderlijke prestaties. De afhankelijkheid schaadt de leerlingen niet, maar levert hen wat op.

Deze onderlinge afhankelijkheid van de leerlingen in de groep leidt ertoe dat:

- Leerlingen niet alleen profiteren van hun eigen inzet, maar ook van de inzet van de andere leden van de groep. Leerlingen ervaren: 'Samen kunnen we meer dan alleen'
- Leerlingen beseffen dat ze niet zonder elkaar kunnen: 'Alleen samen lukt het'
- Leerlingen zich realiseren dat ieder groepslid mee moet doen om succesvol te kunnen zijn: 'We kunnen niet zonder jou'.

Positieve wederzijdse afhankelijkheid kan op verschillende manieren praktisch vormgegeven worden:

#### 1. Formuleren van een groepsdoel

De groep werkt aan een duidelijk geformuleerd groepsdoel.

Dit groepsdoel kan bestaan uit een gezamenlijk product, zoals een werkstuk, een ingevuld antwoordformulier, een presentatie, een toneelstuk, een tentoonstelling of een poster. Er is dan één resultaat van de groep als geheel. Als de groep een schriftelijk product heeft gemaakt kunnen alle groepsleden hun naam eronder zetten om aan te geven dat ze eraan meegewerkt hebben en er verantwoordelijk voor zijn.

Een groepsdoel kan ook anders geformuleerd worden, bijvoorbeeld: Zorg er met elkaar voor dat ieder groepslid weet ... , kan ... Hier kunnen verschillende concrete inhouden worden ingevuld, op het gebied van rekenen, taal, begrijpend lezen en de zaakvakken. De leerlingen in een groep werken met elkaar samen om ervoor te

zorgen dat iedereen het werk goed maakt of leert. Uiteindelijk heeft wel iedere leerling eigen werk gemaakt. Bij de beoordeling van het individuele werk wordt weer een terugkoppeling gemaakt naar het groepsdoel. Hebben de leden van de groep elkaar zo goed geholpen dat ieder groepslid (op zijn eigen niveau) goed werk heeft afgeleverd?

Naast een inhoudelijk groepsdoel krijgen de groepen ook de opdracht speciaal te letten op samenwerkingsvaardigheden. Ook dit is een doel voor de groep dat na afloop wordt geëvalueerd

## 2. Belonen van de groep

Na afloop van het werk wordt zowel het product als het samenwerken geëvalueerd en worden de groepen beloond. De leerkracht spreekt waardering uit voor wat de groepen hebben gedaan. Naast verbale waardering worden soms ook andere vormen van waardering van de groepen gebruikt, zoals kleine materiële beloningen of bepaalde privileges. De leerkracht kan samen met de groep bepalen wat geschikte beloningen voor groepen kunnen zijn.

## 3. Toekennen van rollen aan groepsleden

Positieve wederzijdse afhankelijkheid kan ook ontstaan door het toekennen van rollen aan de leden van een groep. Ieder groepslid krijgt een rol, zoals materiaalbaas, aanmoediger, stiltekapitein of tijdbewaker. De rollen in de groep vullen elkaar aan. De leerlingen weten welk gedrag bij hun rol hoort. Ze weten dat hun rol onmisbaar is om het werk in de groep goed te laten verlopen en dat zij alleen verantwoordelijk zijn om de rol goed uit te voeren.

## 4. Taakverdeling binnen de groep

Een grote groepsopdracht kan worden opgedeeld in een aantal deelopdrachten. Elk groepslid is verantwoordelijk voor een deel van het totaal. Bij het verdelen van de taken kan rekening gehouden worden met verschillende kwaliteiten van de groepsleden. Als de deeltaken klaar zijn worden ze samengevoegd tot een geheel. De groepsleden wisselen uit wat ze hebben gedaan. De hele groep moet akkoord gaan met de verschillende onderdelen.

## 5. Materiaal delen binnen de groep

Als niet alle groepsleden over het nodige materiaal beschikken is het vanzelf nodig met elkaar samen te werken en het materiaal te delen. Deze vorm van positieve wederzijdse afhankelijkheid is vooral geschikt wanneer kinderen nog maar pas met coöperatief leren beginnen.

## 6. Groepsvorming

Wanneer kinderen zich bij elkaar op hun gemak voelen in de groep en zich ook werkelijk een groep voelen, zullen ze gemotiveerd zijn zich in te zetten voor de groep. Door middel van groepsvormings-opdrachten en spelletjes krijgen de kinderen in de groep de kans elkaar beter te leren kennen en echt een groep te worden. Groepen kunnen ook een naam of een leus bedenken.

### *Individuele verantwoordelijkheid*

De bedoeling van coöperatief leren is dat alle leden van een groep een bijdrage leveren. Het gevaar van werken in een groep is dat leerlingen soms afhaken, meeliften of buitenspel gezet worden. Dit soort situaties willen we voorkomen omdat we willen dat alle groepsleden actief en betrokken meedoen. Door individuele verantwoordelijkheid te realiseren, voorkomen we dat kinderen voor spek en bonen meedoen met de groep. Ieder groepslid weet dat hij verantwoordelijk is voor zijn eigen bijdrage aan de groep. De leerling weet dat zijn persoonlijke bijdrage aan het werk van de groep onmisbaar is en dat hij erop wordt afgerekend.

Individuele verantwoordelijkheid kan op verschillende manieren praktisch vormgegeven worden:

1. Leerlingen krijgen een eigen deeltaak.
2. Leerlingen krijgen een eigen rol.
3. De bijdrage van individuele leerlingen aan het product van de groep blijft herkenbaar, bijvoorbeeld doordat iedere leerling schrijft met een andere kleur stift.
4. De leerkracht zegt niet van tevoren welk groepslid namens de groep het woord zal doen. Elk groepslid moet zorgen dat hij hiertoe in staat is.
5. Leerlingen worden individueel geëvalueerd of beoordeeld. Samenwerken in de groep leidt in dit geval niet tot een gemeenschappelijk product maar moet ervoor zorgen dat ieder groepslid komt tot een goede individuele prestatie. Het presteren van individuele leerlingen wordt wel weer meegenomen in de evaluatie van de groep. Als alle groepsleden een opdracht goed maken of een vaardigheid goed onder de knie krijgen, heeft de groep goed gefunctioneerd: ze hebben elkaar geholpen met uitleg en oefenen.

Positieve wederzijdse afhankelijkheid en individuele verantwoordelijkheid in samenhang vormen de kern van coöperatief leren. Positieve wederzijdse afhankelijkheid zorgt voor de noodzaak tot samenwerken en individuele verantwoordelijkheid zorgt voor de inzet en inspanning van elke leerling.

Naast deze twee belangrijkste kenmerken zijn er nog drie basiskenmerken van coöperatief leren:

#### *Directe simultane interactie*

Tijdens het samenwerken zijn leerlingen met elkaar in gesprek. Er is veel interactie: leerlingen wisselen ideeën en informatie uit, verwoorden hun gedachtegang, corrigeren elkaar en leggen dingen aan elkaar uit. De leerstof krijgt voor leerlingen meer betekenis, door er met elkaar over te praten. Als kinderen werken in tweetallen of groepen, zijn veel kinderen tegelijkertijd aan het woord. Er is simultane interactie: als gewerkt wordt in tweetallen, kan 50 % van de groep tegelijk aan het woord zijn als er gewerkt wordt in viertallen 25 %. Dit leidt tot veel activiteit en betrokkenheid.

#### *Aandacht voor samenwerkingsvaardigheden*

Coöperatieve werkvormen hebben altijd een dubbel doel: een inhoudelijk doel en een doel gericht op het samenwerken van de leerlingen. De leerkracht oefent gericht samenwerkingsvaardigheden met de leerlingen en daarna passen ze de vaardigheden tijdens coöperatieve werkvormen toe. Door regelmatige toepassing en positieve waardering daarvan, slijpen de vaardigheden goed in. Bovendien wordt het arsenaal samenwerkingsvaardigheden stap voor stap steeds verder uitgebreid.

#### *Evaluatie van het groepsproces*

Na het samenwerken vindt altijd een evaluatie plaats. Hierbij gaat het niet alleen om de inhoudelijke evaluatie van wat de groepsleden hebben gemaakt of geleerd. Het gaat ook om de manier waarop de leerlingen in een groep met elkaar hebben samengewerkt. De leerlingen worden hierbij betrokken: wat ging er goed en waar kunnen we de volgende keer nog beter op letten? Evaluatie van het samenwerken is belangrijk omdat het leerlingen aanzet tot reflectie. Het hoeft niet lang te duren, maar mag niet worden vergeten.

## **2.2 Waarom is coöperatief leren belangrijk?**

Coöperatief is een waardevolle werkwijze omdat het:

- Leerlingen uitdaagt tot actief en constructief leren
- Interactie tussen leerlingen stimuleert
- Verschillen tussen leerlingen benut als kansen om van elkaar te leren
- Een bijdrage levert aan het realiseren van een goed pedagogisch klimaat.

Coöperatief leren is een vorm van actief en constructief leren. Het gaat op school niet alleen om het overdragen van kennis door de leerkracht, maar het is vooral belangrijk dat leerlingen leren informatie te verzamelen en te verwerken. Coöperatief leren stimuleert dat leerlingen actief informatie verwerven, bewerken, toepassen of oefenen. Doordat de leerlingen met elkaar over de leerstof praten, elkaar uitdagen om een moeilijk begrip uit leggen en hun gedachten onder woorden brengen, ondergaat de leerstof een persoonlijke bewerking en krijgt daardoor meer betekenis voor de leerling. De kans dat daardoor het geleerde op school ook in situaties buiten de school wordt toegepast, wordt hierdoor vergroot. Leerlingen verwerven functionele kennis.

Coöperatief leren stimuleert de interactie tussen de leerlingen. Leerlingen zijn met elkaar in gesprek over de inhoud van het werk. Interactie tussen leerlingen onderling leidt tot ontwikkeling, zowel op cognitief als op sociaal gebied. Op cognitief gebied leren kinderen van het verwoorden van hun kennis, gedachten, opvattingen en ideeën, het spiegelen hiervan aan die van anderen en eventueel het bijstellen van hun kennis en opvattingen. Ook sociale en communicatieve vaardigheden worden door de interactie bevorderd. Bij een groepsopdracht moet je anderen gelegenheid geven een inbreng te hebben, leren luisteren en reageren en met elkaar tot een goede uitvoering van de opdracht zien te komen.

Samenwerken is een vaardigheid die van groot belang is om goed te kunnen functioneren in het maatschappelijk leven. Eén van de doelen van het basisonderwijs is dan ook het bevorderen van de sociale redzaamheid van de leerlingen. Dit heeft betrekking op 'vaardigheden die het individu nodig heeft in het sociale verkeer in leef- en

werkgemeenschappen en in vrije tijd'. Als voorbeeld wordt genoemd dat mensen moeten kunnen participeren in groepswork en groepsprocessen. Coöperatief leren biedt kinderen volop kansen dit te leren.

Coöperatief leren maakt gebruik van verschillen die er zijn tussen leerlingen. Leerlingen in een groep verschillen van elkaar op vele aspecten. Niet alleen in begaafdheid, leermogelijkheden en leerstijl, maar ook in sociaal-economische en culturele achtergrond en sekse. Bij coöperatief leren werken leerlingen in heterogene groepjes samen. Verschillen bieden kansen om van elkaar te leren.

Coöperatief leren bevordert een positief pedagogisch klimaat. Door regelmatig coöperatieve werkvormen toe te passen wordt duidelijk dat het belangrijk is samen te werken aan activiteiten en samen doelen te bereiken. Kinderen leren elkaar beter kennen en er ontstaan meer onderlinge relaties. Door te ervaren dat je met verschillende leerlingen prettig samen kunt werken, ook met kinderen die heel anders zijn dan jijzelf, ontstaat respect en waardering voor elkaar. Juist voor kinderen met speciale leerbehoeften is een veilig pedagogisch klimaat een voorwaarde voor ontwikkeling in het reguliere basisonderwijs.

## **2.3 Coöperatief leren: een aanvulling op de onderwijspraktijk**

Coöperatief leren vraagt niet een totaal nieuwe werkwijze van de leerkracht. De leerkracht kan in de bestaande manier van werken nagaan hoe coöperatief leren een aanvulling kan zijn. Coöperatief leren kan zowel een aanvulling zijn op bestaande interactiepatronen als op de toegepaste onderwijs-leersituaties.

### **Interactie in de groep**

Analyse van interacties in groepen laat zien dat in het onderwijs twee interactiepatronen veel voorkomen: een atmosfeer gericht op competitie en of een atmosfeer gericht op individualisme. We lichten ze toe:

#### *Competitie*

In een competitieve situatie worden prestaties van leerlingen met elkaar vergeleken en krijgt degene die het het beste doet de meeste waardering. Deze situatie laat zich vergelijken met sportsituaties: er kunnen slechts drie winnaars op het erepodium staan waarbij eigenlijk alleen de eerste plaats echt telt. In een competitieve situatie is een goede prestatie voor slechts enkele leerlingen weggelegd. Kenmerken van een competitieve atmosfeer zijn:

- De leerlingen proberen elkaar te overtreffen: 'Als ik de beste ben, ben jij dat niet'.
- De leerlingen zijn blij met falen van een ander omdat dat hun eigen kans om de beste te zijn vergroot: 'Als jij niet slaagt, is mijn kans om te slagen groter'.
- De leerlingen realiseren zich dat ze op een negatieve manier wederzijds van elkaar afhankelijk zijn: 'Hoe beter jij het doet, des te geringer de kans voor mij om ook goed te zijn'.
- In de klas wordt een tweedeling tot stand gebracht tussen winnaars en verliezers: 'Alleen de besten mogen de extra-opdrachten maken'.

Op dit moment ervaren veel leerlingen ons onderwijs als een competitie. Leerlingen doen hun best om goed te presteren, waarbij goed wordt gerelateerd aan de prestaties van de andere kinderen in de groep. Dit wordt vaak versterkt door de ouders. Zij vragen vaak aan hun kinderen wat voor cijfer of waardering ze voor hun werk hebben gekregen en voegen aan deze vraag in één adem toe: 'En wat heeft ...?' Ook de waarderingsstructuur in het onderwijs bevordert competitie. Voortdurend is er sprake van een rangordening van de prestaties van de leerlingen teneinde een onderscheid te kunnen maken tussen goede en zwakke leerlingen, tussen voldoende of onvoldoende, tussen overgaan of zittenblijven, tussen VWO en VMBO.

#### *Individualisme*

In een individualistische situatie werken de leerlingen solistisch aan hun leertaken. Zij werken aan het bereiken van persoonlijke leerdoelen. De leerdoelen van de ene leerling staan los van die van de andere leerling. Elke leerling heeft zijn eigen leermateriaal, werkt in eigen tempo en negeert de andere leerlingen in de klas. Een individualistische aanpak betekent dat de leerkracht voor iedere leerling afzonderlijk de leerstof en de leerweg bepaalt en in het uiterste geval differentieert tussen alle leerlingen van de klas.

In een individualistische atmosfeer heersen de volgende kenmerken:

- De leerlingen worden aangemoedigd alles zelf (= alleen) te doen: 'Ik kan het alleen'.
- Van de leerlingen wordt verwacht dat ze zich richten op hun eigen prestatie: 'Hoe goed kan ik dit?'
- De leerlingen worden geleerd hun eigen inspanningen te waarderen: 'Als ik hard werk, kan ik een goed cijfer halen'.
- De inspanningen en de inzet van de andere leerlingen doen er niet toe: 'Wat de anderen doen, kan mij niet schelen. Ieder voor zich'.

In een dergelijke atmosfeer kan een leerling een leerdoel realiseren onafhankelijk van de andere leerlingen. De leerlingen ervaren dat de eigen prestatie losstaat van die van de andere leerlingen. Dergelijke situaties komen voor bij vormen van differentiatie waar gewerkt wordt met individuele leerdoelen en leerwegen.

Leerkrachten en leerlingen ervaren nadelen van situaties die te sterk gericht zijn op competitie of op individueel werk. Een sterk competitieve sfeer in de groep is demotiverend voor leerlingen die zelden of nooit tot de besten van de groep behoren en nodigen niet uit tot elkaar helpen en samenwerken. Een sterk op het individu gerichte atmosfeer kan leiden tot isolement van leerlingen en het onbenut laten van mogelijkheden om te leren met elkaar en van elkaar.

Coöperatieve situaties kunnen een aanvulling zijn op competitieve en individuele situaties. In een coöperatieve situatie moeten leerlingen samenwerken. Ze weten dat ze de andere leden van de groep nodig hebben om met elkaar de groepsopdracht goed uit te voeren. Het gaat er niet om individueel uit te blinken, maar met elkaar een opdracht goed uit te voeren. Je kunt het niet alleen, elkaar helpen is hierbij nodig.

#### **Kenmerken van een wedijverende atmosfeer:**

*Ik tegenover jou*

- Ik heb succes omdat ik het beter doe dan jij.
- Ik hoop dat de anderen niet zo goed zijn als ik.
- Ik denk meer aan mezelf dan aan anderen.
- Onze prestaties worden onderling vergeleken.

#### **Kenmerken van een individualistische atmosfeer:**

*Ieder voor zich*

- Wat ik presteer staat los van wat jij presteert.
- Ik ben alleen verantwoordelijk verschuldigd aan mezelf.
- Of ik goed gepresteerd heb hangt af van wat ik in het verleden heb gepresteerd.

#### **Kenmerken van een coöperatieve atmosfeer:**

*Wij samen*

- Het succes van de groep is afhankelijk van de inzet van elk groepslid.
- We zetten ons samen in voor het succes van onze groep.
- We helpen elkaar.
- Of wij goed presteren hangt af van wat wij in het verleden hebben gepresteerd.

#### **Onderwijsleersituaties**

Tijdens een schooldag in het primair onderwijs zien we vaak dat verschillende leersituaties elkaar afwisselen. Er zijn activiteiten die klassikaal gebeuren, zoals een gesprek in de kring, instructie door de leerkracht of een klassikaal leergesprek. De leerkracht leidt deze activiteiten, meestal doen alle leerlingen eraan mee. Daarnaast zijn leerlingen veel individueel aan het werk. Ze concentreren zich op hun eigen werk. De leerkracht loopt een ronde

door de klas of geeft aanvullende instructie en begeleiding aan een kleine groep kinderen. Tijdens het individuele werk is het soms toegestaan je buurman om hulp te vragen, soms is de opdracht het alleen te doen. In veel groepen zijn er naast klassikale momenten ook activiteiten waarbij kinderen in groepen samenwerken. De manier waarop de kinderen in de groep samenwerken wordt meestal aan de groepen zelf overgelaten.

In verschillende onderwijsleersituaties kunnen coöperatieve activiteiten een aanvulling, aanscherping of verrijking vormen. Tijdens klassikale onderwijsleersituaties kunnen korte coöperatieve werkvormen worden ingelast. Veelal zijn dit werkvormen waarbij kinderen in tweetallen nadenken en praten over een vraag of een probleem. Het voordeel van deze werkwijze is dat meer kinderen actief en betrokken zijn. In plaats van het individuele werk kan gekozen worden voor een coöperatieve werkvorm zoals duo's waarbij kinderen elkaar coachen. In situaties waarin kinderen in groepen samenwerken zorgen coöperatieve werkvormen ervoor dat het samenwerken niet vrijblijvend is maar dat alle groepsleden actief en betrokken zijn en een bijdrage leveren aan het werk.

Coöperatief leren vervangt niet de directe en activerende instructie van de leerkracht, vooral niet als het gaat om instructie in de basisvaardigheden voor taal/lezen en rekenen/wiskunde. Leerlingen missen de didactische en de vakspecifieke kennis en vaardigheden om de instructie doelmatig en doelgericht te structureren, om inzichtelijk verbanden te leggen tussen de belangrijkste sleutelbegrippen in een bepaald vakgebied of om de achterstanden die bepaalde leerlingen hebben opgelopen effectief te bestrijden. Dit is het domein van de professioneel opgeleide leerkracht.

Coöperatief leren is geen geheel nieuwe manier van werken, maar is een aanvulling, verrijking en aanscherping van bestaande onderwijsleersituaties. Leerkrachten bepalen zelf in welke situaties coöperatief leren een meerwaarde biedt. Het gaat erom dat coöperatieve werkvormen onderdeel gaan vormen van het handelingsrepertoire van de leerkracht, zodat ze coöperatieve leersituaties kan creëren op momenten dat dat zinvol en effectief is.

## **2.4 Coöperatief leren en leerlingen met speciale leerbehoeften**

Scholen die met succes werken aan de ontwikkeling van kinderen met speciale leerbehoeften, kenmerken zich door een pedagogisch klimaat waarin deze leerlingen werkelijk geaccepteerd worden en kansen krijgen mee te doen als lid van hun groep. Deze scholen gaan uit van de kwaliteiten van kinderen, iedereen heeft altijd vanzelfsprekend een positieve rol. Kinderen die zich welbevinden staan open voor nieuwe dingen, zijn nieuwsgierig, hebben energie en nemen initiatieven. Kortom, ze kunnen zich ontwikkelen.

Om zich wel te bevinden en zich te kunnen ontwikkelen is het nodig dat kinderen geloof en plezier hebben in eigen kunnen. Dit geldt voor alle leerlingen in de groep, maar is voor leerlingen met speciale leerbehoeften een extra punt van aandacht. Ze ervaren dat ze zelf iets voor elkaar kunnen krijgen. Ze ervaren ook dat ze in de groep een inbreng kunnen hebben die waardevol en belangrijk is. Daarnaast is het ook nodig dat kinderen ervaren dat leerlingen in hun groep hen waarderen zoals ze zijn en graag met hen omgaan. Leerlingen met speciale leerbehoeften moeten erop kunnen rekenen dat er anderen beschikbaar zijn om te helpen op momenten dat het nodig is. Ze kunnen in de groep zichzelf zijn zonder uitgelachen te worden.

Niet alleen de groepsleerkracht realiseert een pedagogisch klimaat waarin leerlingen met speciale leerbehoeften zich goed kunnen ontwikkelen. Dit doen leerkracht en leerlingen samen.

In de meeste groepen komt een aantal onderwijsleersituaties frequent voor (zie paragraaf 2.3): klassikale activiteiten, individueel werk en werken in tweetallen of groepjes. Leerkrachten kiezen welke activiteiten op welk moment het meest geschikt is. Coöperatief leren is een middel om leersituaties aan te scherpen. De leerkracht kan coöperatieve activiteiten toepassen om de participatie van kinderen met speciale leerbehoeften in de groep te vergroten. Leerlingen met speciale leerbehoeften profiteren van coöperatieve leersituaties, zowel wat betreft hun sociale en emotionele ontwikkeling als hun cognitieve ontwikkeling.

Voorop staat dat elk kind uniek is en dat per situatie bekeken moet worden wat wenselijk en haalbaar is. De leerkracht beslist wanneer coöperatieve activiteiten een meerwaarde bieden.



## **Sociale en emotionele ontwikkeling**

Alle kinderen ontwikkelen zich in interactie met hun omgeving. De kwaliteit van de interactie tussen leerkracht en kind, kinderen onderling en de materiële leeromgeving zijn van invloed op de ontwikkeling van het kind.

Voor alle leerlingen, dus ook leerlingen met speciale leerbehoeften is een veilig pedagogisch klimaat de basis. Pas als kinderen zich welbevinden, thuis voelen in hun groep en op school kunnen ze zich ontwikkelen.

Castelijns en Stevens (1996) noemen drie voorwaarden voor het welbevinden en een actieve en gemotiveerde leerhouding van kinderen.

### 1. Relatie

Relatie heeft te maken met 'de ervaring dat mensen je waarderen zoals je bent en graag met je willen omgaan'. Kinderen hebben behoefte aan een veilige omgeving. Ze moeten erop kunnen rekenen dat anderen beschikbaar zijn om te helpen op momenten dat dat nodig is. Ze durven een beroep op anderen te doen en vinden het vanzelfsprekend anderen te helpen. Ze kunnen in de groep zichzelf zijn zonder bang te zijn om uitgelachen te worden.

### 2. Competentie

Competentie heeft te maken met 'geloof en plezier in eigen kunnen'. Kinderen ervaren dat ze door gericht te handelen allerlei zaken voor elkaar kunnen krijgen. Ze gebruiken hun kennis, vaardigheden en energie om iets voor elkaar te krijgen en als het lukt, geeft dat veel voldoening.

### 3. Zelfstandigheid

Zelfstandigheid heeft te maken met door eigen inspanning zelf iets voor elkaar te kunnen krijgen. Zelf doen, zelf ontdekken, zelf problemen oplossen. Zelfstandig taken uitwerken geeft veel voldoening en geloof in eigen kunnen.

In de groep is het in de eerste plaats de leerkracht die een pedagogisch klimaat realiseert waarin competentie, relatie en zelfstandigheid van leerlingen tot hun recht kunnen komen. Maar de leerkracht is niet de enige die van invloed is op het pedagogisch klimaat in de groep. Medeleerlingen in de groep hebben ook invloed op het welbevinden van leerlingen. Vanuit deze invalshoek is het belangrijk in de groep aandacht te besteden aan coöperatief leren.

Coöperatieve activiteiten dragen voor kinderen met speciale leerbehoeften bij aan hun welbevinden in de groep. Ze ervaren dat ze deel uitmaken van de groep (relatie) en dat hun inbreng gewaardeerd wordt (competentie). De leerlingen ervaren dat ze succesvol met elkaar de opdracht kunnen uitvoeren. Ze zijn met elkaar verantwoordelijk voor het groepsresultaat (autonomie).

## **Cognitieve ontwikkeling**

Naast pedagogische overwegingen kiezen ouders ook voor plaatsing in het regulier basisonderwijs omdat ze verwachten dat hun kinderen zich daar ook in cognitief opzicht beter zullen ontwikkelen.

In situaties waarin kinderen met speciale leerbehoeften alleen maar te maken krijgen met andere kinderen met speciale leerbehoeften, kan een aantal nadelige effecten optreden:

- De verwachtingen van de ontwikkeling van kinderen worden laag gesteld, en lage verwachtingen hebben vaak effect op het handelen waardoor ze in de praktijk ook uitkomen.
- Kinderen hebben geen voorbeelden om zich heen van andere leerlingen en missen dus modellen voor goed leren.

Met plaatsing in het basisonderwijs rekt men op een meer stimulerende en uitdagende leeromgeving. In hoeverre coöperatief leren in het basisonderwijs werkelijk een meetbaar positief effect heeft op de cognitieve ontwikkeling van kinderen met speciale leerbehoeften, is afhankelijk van de aard en ernst van hun behoeften of beperking.

Uit het onderzoek in de USA (zie paragraaf 2.5) lijken aanwijzingen voor een positief effect van coöperatief leren op de sociaal-emotionele ontwikkeling voor kinderen met een matige tot ernstige beperking sterker dan aanwijzingen voor een positief effect op cognitieve ontwikkeling.

## Versterkende factoren

De leerkracht kan het effect van coöperatief leren voor leerlingen met speciale leerbehoeften versterken door alert te zijn op een aantal factoren:

### ▪ *Succeservaringen*

Leerlingen hebben behoefte aan succeservaringen tijdens het leren. Dit beïnvloedt hun zelfbeeld. Een groep die vaak faalt, zal steeds minder zin hebben om aan een opdracht te beginnen. De leerkracht formuleert daarom de opdrachten zo dat de kans op succes zo groot mogelijk is. Wanneer een groep voordat ze aan de opdracht begint het idee heeft dat ze een opdracht met succes kan afronden, zullen de kinderen het leuk vinden om er aan te beginnen en met elkaar samen te werken.

### ▪ *Positieve attributie*

Belangrijk is dat als groepen succesvol zijn, ze dit succes toeschrijven aan hun eigen inspanningen. 'Dit is ons gelukt omdat we heel geconcentreerd gewerkt hebben en elkaar geholpen hebben'. Ze ervaren dat ze zelf invloed kunnen uitoefenen op het resultaat van hun eigen leren. Leerkrachten kunnen deze positieve attributie ondersteunen door de leerlingen steeds te wijzen op de relatie tussen inspanning en prestatie. 'Als jullie je inspannen lukt het'.

### ▪ *Betekenisvolle activiteiten*

Wanneer de groepen geboeid zijn door een bepaalde opdracht omdat deze aansluit bij hun belevingswereld en interesse, is de kans groter dat ze geïnteresseerd zijn in de opdracht en bereid deze samen met andere leerlingen uit te voeren. De leerkracht kan de opdracht zo formuleren dat er ruimte is voor eigen interesses en het inbrengen van eigen ervaringen. Binnen een groepsopdracht kunnen de groepsleden bijvoorbeeld zelf kiezen welk onderdeel ze willen uitvoeren.

### ▪ *Positieve feedback*

Waarderen van goede samenwerking is heel belangrijk. Groepen die weten dat ze goed samenwerken zijn eerder bereid extra hun best te doen voor dingen die nog niet helemaal goed gingen. Bij het geven van feedback staat het waarderen van wat goed ging voorop. Daarnaast kunnen een of twee dingen aan de orde komen waar de groep de volgende keer nog extra op kan letten. Feedback kan gegeven worden door de leerkracht, maar ook door de leerlingen zelf. Bij coöperatief leren geeft de leerkracht niet alleen feedback over de leerprestatie maar ook over de wijze waarop de leerlingen hebben samengewerkt.

### ▪ *Groepsvorming en klasvorming*

Een belangrijk aspect van coöperatief leren is echter dat leerlingen leren samenwerken met verschillende klasgenoten en niet alleen met kinderen die ze zelf uitzoeken. Soms is er weerstand tegen het samenwerken en dit kan in sterkere mate het geval zijn als het gaat om het samenwerken met een bijzondere leerling. Weerstand heeft vaak te maken met het feit dat kinderen elkaar niet goed kennen of dat kinderen onbekend gedrag vertonen. Om te zorgen voor een goede basis voor het samenwerken is het aan te raden dat de leerkracht aandacht besteedt aan groepsvorming en klasvorming. Groepsvorming en klasvorming zijn speelse ontspannen activiteiten die kinderen de gelegenheid geven elkaar beter te leren kennen. De activiteiten zijn leuk, niet moeilijk en hebben niet te maken met schoolwerk. Vaak geven dit soort activiteiten kinderen gelegenheid iets meer over zichzelf te vertellen. Als de leerlingen elkaar beter kennen, worden vooroordelen vaak weggenomen en ontstaat er een sfeer van vertrouwen waarin het samenwerken goed kan verlopen.

Activiteiten voor groepsvorming of klasvorming hoeven niet veel tijd te kosten. Wel is het belangrijk dat er regelmatig aandacht aan besteed wordt. In paragraaf 4.3 zijn enkele groeps- en klasvormingsactiviteiten uitgewerkt.

## 2.5 Wat levert coöperatief leren op?

In het buitenland is veel onderzoek gedaan naar de effecten van coöperatief leren. Putnam (1998) beschrijft enkele belangrijke overzichtstudies. Uit deze studies blijkt dat, mits adequaat toegepast, coöperatief leren positief effect heeft op de leerprestaties en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. We beschrijven kort de resultaten van deze studies.

Coöperatief leren blijkt een belangrijk positief effect te hebben op de leerprestaties van de leerlingen. Coöperatief leren is effectief wanneer zowel gebruik gemaakt wordt van groepsdoelen (positieve wederzijdse afhankelijkheid) als van het individueel aanspreken van de leerlingen op hun bijdragen aan het groepsproduct (individuele verantwoordelijkheid). Groepsdoelen zorgen ervoor dat leerlingen zich niet alleen verantwoordelijk voelen voor hun eigen leren, maar ook voor dat van hun groepsgenoten. Het individueel verantwoordelijk stellen van leerlingen voorkomt dat het samenwerken een vrijblijvend karakter krijgt. Voor een positief effect van coöperatief leren is het realiseren van de basiskenmerken een voorwaarde.

Coöperatief leren heeft ook een positief effect op de affectieve ontwikkeling van kinderen. Coöperatief leren bevordert de sociale en communicatieve vaardigheden van de leerlingen. Het heeft een positieve uitwerking op de vriendschapsrelaties in de klas. Leerlingen staan positiever ten opzichte van het leren op school en de schoolvakken. Zij kunnen beter met hun leerkrachten en medeleerlingen opschieten, zij voelen zich gesteund door hun leerkrachten en klasgenoten en hebben een goed gevoel over zichzelf.

Er is ook onderzoek gedaan naar de effecten van coöperatief leren op de ontwikkeling van kinderen met speciale leerbehoeften die niet deelnemen aan het speciaal onderwijs of speciaal basisonderwijs, maar het reguliere basisonderwijs bezoeken. We kunnen hierbij onderscheid maken tussen effecten op de cognitieve ontwikkeling en effecten op de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Stevens en Slavin (1995) vonden positieve effecten op het leren lezen en schrijven en op de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden. Deze onderzoeken hadden betrekking op kinderen met milde handicaps. Met name het positieve effect op de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden achtten de onderzoekers belangrijk, omdat deze vaardigheden kinderen helpen actief te leren, zelf de regie van het leren in handen te houden en uiteindelijk onafhankelijke leeders te worden.

Uit het onderzoek naar coöperatief leren blijkt (Slavin, 1991), dat veel onderwijsleersituaties die gepresenteerd worden als coöperatief leren, niet voldoen aan de belangrijkste basiskenmerken: positieve wederzijdse afhankelijkheid en individuele verantwoordelijkheid. Voor het bereiken van effecten op het leren van kinderen is het echter een voorwaarde dat voldaan wordt aan de basiskenmerken. Een zorgvuldige implementatie van coöperatief leren, met aandacht voor details, en een frequente toepassing zijn noodzakelijk om positieve effecten op cognitieve ontwikkeling te bereiken.

Verschillende onderzoekers (Johnson & Johnson (1983, 1989), Cole & Chan (1990), Goor & Schewin (1993), Putnam (1989) vonden positieve effecten op sociale aspecten. Coöperatief leren stimuleert een positief zelfbeeld van leerlingen met speciale leerbehoeften. Er is meer contact en communicatie tussen leerlingen dan in andere onderwijsleersituaties, waardoor interpersoonlijke relaties verbeteren. Ook bij leerlingen met matige en zwaardere handicaps (o.a. Putnam 1989 en Eichinger 1990) zijn in coöperatieve situaties meer interpersoonlijke contacten te zien en positieve sociale en verbale interacties op hoger niveau.



# 3. 'Speciale leerlingen' in het basisonderwijs

## 3.1 Weer Samen Naar School

Sinds augustus 1991 is het WSNS-beleid van kracht. Het doel is om zoveel mogelijk kinderen passende zorg en passend onderwijs te bieden op de basisschool. Het streven is om het aantal verwijzingen naar het speciaal basisonderwijs te verminderen (de groep 1 scholen: MLK, LOM en IOBK).

Basisscholen krijgen extra geld en hulpmiddelen en werken intensiever samen met scholen voor speciaal basisonderwijs. De basisscholen en speciale scholen voor basisonderwijs werken met elkaar samen in samenwerkingsverbanden. Deze samenwerkingsverbanden van reguliere en speciale basisscholen zijn zelf verantwoordelijk voor de zorg aan leerlingen in de leeftijd van 4 tot en met 12 jaar.

De samenwerkingsverbanden proberen de leerlingen zo goed mogelijk in het reguliere basisonderwijs op te vangen. Ieder samenwerkingsverband heeft een PCL (Permanente Commissie Leerlingenzorg) die nagaat op welke school het kind toelaatbaar is. Ouders moeten hun kind zelf bij de PCL aanmelden. Het bevoegd gezag van de speciale basisschool beslist uiteindelijk over de toelating.

De doelgroep van het WSNS-beleid zijn alle basisschoolleerlingen die speciale zorg en begeleiding nodig hebben. Het gaat om kinderen die moeilijk leren, kinderen met gedragsproblemen en/of met opvoedingsproblemen. Binnen de doelgroep 'alle leerlingen die extra zorg nodig hebben' vallen een viertal specifieke groepen:

- leerlingen met autisme
- drukke leerlingen
- dyslectische leerlingen
- hoogbegaafde leerlingen

### *Vervolg WSNS*

De invoering van de Wet op het Primair Onderwijs (WPO) in 1998 had tot gevolg dat de IOBK werd opgeheven en dat het onderscheid tussen LOM en MLK verviel. Deze type scholen zijn als het ware gefuseerd onder de naam speciaal basisonderwijs (SBO).

WSNS+ is in 2002 opgericht om de zorgcapaciteit in de samenwerkingsverbanden te vergroten.

In WSNS+ zijn schoolleiders, besturen- en onderwijsvakorganisaties vertegenwoordigd. WSNS+ ondersteunt zowel de basisscholen als de speciale scholen voor basisonderwijs. Zij ondersteunt de scholen met financiële middelen en initieert inhoudelijke projecten.

### *Resultaten*

Onderzoek laat zien dat in 2002 het aantal verwijzingen naar het speciaal basisonderwijs is afgenomen. Hiernaast heeft iedere basisschool een intern begeleider aangesteld en zijn er meer instrumenten en materialen gekomen voor het onderwijs aan zorgleerlingen. De ervaringen van WSNS vanaf 1998 zullen eind 2004 breed worden geëvalueerd (OC&W, 2003).

## 3.2 Leerlingen met de rugzak

Het wetsvoorstel leerlinggebonden financiering ('De Rugzak') gaat over lichamelijk, zintuiglijk en/of verstandelijk gehandicapte leerlingen met een onderwijsbeperking. De rugzak is bedoeld om ouders meer keuzevrijheid te geven tussen regulier en speciaal onderwijs voor hun kind. Wanneer ouders ervoor kiezen om hun kind met handicap of stoornis regulier onderwijs te laten volgen, krijgt deze school extra middelen om het kind optimaal te begeleiden in zijn ontwikkeling. Deze middelen kunnen voor een deel ingezet worden om personen van de speciale school in te schakelen voor ondersteuning en voor een deel kan de school ze inzetten voor remedial teaching. Ook kan de school extra geld krijgen voor het aanschaffen van extra leermiddelen.

Dit wetsvoorstel is in augustus 2002 van kracht geworden als de Wet op de Expertisecentra (WEC), ook wel aangeduid als 'de Rugzak'. In deze wet is de keuzevrijheid van ouders geregeld, de vorming van REC's (Regionaal Expertise Centrum) en een nieuw systeem van indicatiestelling (rugzak of speciaal onderwijs). Speciale scholen

gaan intensiever samenwerken met reguliere scholen. De deskundigheid van speciale scholen wordt gebundeld in Regionale Expertise Centra (REC's). Een REC is een samenwerkingsverband van speciale scholen in de regio. De samenwerking gaat per cluster. Er zijn vier clusters:

- cluster 1: scholen voor visueel gehandicapte kinderen, of meervoudig gehandicapte kinderen met deze handicap;
- cluster 2: scholen voor dove kinderen, slechthorende kinderen en kinderen met ernstige spraak-taalmoelijkheden, of meervoudig gehandicapte kinderen met een van deze handicaps;
- cluster 3: scholen voor lichamelijk gehandicapte kinderen, zeer moeilijk lerende kinderen en langdurig zieke kinderen met een lichamelijke handicap, of meervoudig gehandicapte kinderen met een van deze handicaps;
- cluster 4: scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen, langdurig zieke kinderen anders dan met een lichamelijke handicap en onderwijs aan kinderen in scholen verbonden aan pedologische instituten.

Deze scholen worden aangeduid als speciale scholen. Het speciaal onderwijs is dus in 1998 gesplitst in scholen voor speciaal basisonderwijs (voormalig MLK en LOM) en speciale scholen (cluster-scholen).

### **3.3 Beschrijving van de specifieke groepen**

In deze paragraaf beschrijven we specifiek wat de hulpvraag en behoeften zijn van de leerlingen die speciale zorg behoeven binnen de basisschool. Met deze doelgroep bedoelen we zowel leerlingen die binnen het WSNS-beleid vallen als leerlingen die met een rugzak onderwijs op de reguliere basisschool volgen. De volgende acht subgroepen onderscheiden we binnen doelgroep 'leerlingen die speciale zorg behoeven binnen de basisschool':

1. leerlingen met autisme
2. drukke leerlingen
3. leerlingen met dyslexie
4. hoogbegaafde leerlingen
5. leerlingen met visuele beperkingen
6. leerlingen met auditieve en andere communicatieve beperkingen
7. leerlingen met verstandelijke beperkingen
8. leerlingen met lichamelijke beperkingen

#### **3.3.1 Leerlingen met autisme**

Autisme is een stoornis in de informatieverwerking. Kinderen met autisme hebben moeite met het zien van samenhang tussen afzonderlijke waarnemingen, waardoor voorwerpen en situaties voor deze kinderen een andere betekenis krijgen. Daarnaast kunnen zij zich moeilijk verplaatsen in anderen, zodat sociale situaties vaak niet worden begrepen of aangevoeld. Deze kinderen ontwikkelen hun sociale competenties in beperkte mate.

We spreken over kinderen met autisme, we bedoelen hiermee kinderen met een stoornis die in het autismespectrum valt. Er zijn verschillende uitingsvormen van autisme. Er zijn kinderen met autisme die zeer in zichzelf gekeerd zijn, maar er zijn ook kinderen met autisme die actief en naar buiten gericht zijn maar dit doen op een aparte, voor ons vreemde, manier. De verschillende uitingsvormen vallen onder de noemer 'stoornis in het autismespectrum'.

Binnen dit spectrum vallen onder andere:

- de autistische stoornis (het kernsyndroom autisme);
- het syndroom van Asperger;  
(deze kinderen hebben een goed taalgebruik en zijn auditief sterk)
- de pervasieve ontwikkelingsstoornis niet anders omschreven (PDD-NOS).  
(deze kinderen voldoen niet geheel aan de criteria van de andere stoornissen binnen het autismespectrum, terwijl er toch ernstige tekorten in de sociale interactie en in de communicatie vastgesteld zijn, evenals stereotiepe gedragspatronen en interesses)

We kunnen wel een aantal gemeenschappelijke kenmerken van kinderen met autisme benoemen. Kinderen met autisme hebben in het algemeen vier kenmerken (Baltussen e.a., 2003):

- tekortkoming in sociale relaties
- tekortkoming in communicatie en taalgebruik

- tekortkoming in verbeelding/voorstellingsvermogen
- stoornis op het gebied van belangstelling en activiteiten
- afwijkende prikkelgevoeligheid en motoriek

Kinderen met autisme hebben een eigen wereld, een wereld waarin communicatie en interactie in beperkte mate een rol spelen. Ze zijn niet of minder georiënteerd op anderen, leggen sporadisch contact met anderen, communiceren in beperkte mate en hebben geen of minder behoefte om ideeën en gedrag over te nemen. Kinderen met autisme willen wel vriendschap sluiten, maar ze weten niet hoe ze dit moeten doen. Ze begrijpen de regels van de omgang met anderen vaak niet. Ook kan er wel de drang zijn tot samenspelen, maar de andere kinderen ervaren pogingen als vreemd en onhandig. Ze willen het spel controleren, zodat het voorspelbaar blijft. Dit gedrag wordt door de anderen vaak niet begrepen. Het voorspelbare gedrag kan echter ook als prettig ervaren worden door bepaalde kinderen. Vaak zijn autisten erg betrouwbaar in bekende situaties, dan kun je juist goed van hen op aan.

Het is voor kinderen met autisme moeilijk om zich te uiten en ze vinden het moeilijk om de ander te begrijpen. Kinderen met autisme hebben wel de drang om te spreken maar ze hebben moeite om op een adequate wijze relationeel te communiceren. Deze communicatiebeperking werkt ook niet bevorderlijk met betrekking tot het aangaan van relaties. Zoals hiervoor geschetst verschillen kinderen met autisme in hun mogelijkheden tot sociale interactie en communicatie. Of ze nu wel of niet actief contact zoeken, kinderen met autisme blijven op sociaal gebied buitenbeentjes.

#### *Hulpvraag en consequenties voor het onderwijs*

De hulpvraag die voor kinderen met autisme centraal staat is 'Help mij samenhang te ontdekken en de geleerde vaardigheden in de praktijk te herkennen en toe te kunnen passen'. Kinderen met autisme hebben behoefte aan overzicht, duidelijkheid en voorspelbaarheid. Niet met de bedoeling om het kind volledig afhankelijk van de leerkracht te maken, maar om hem te stimuleren om zelf eigenaar te zijn van de aangereikte structuren. Kinderen met autisme hebben een omgeving nodig die de complexe onderwijsleersituatie verduidelijkt. Deze kinderen hebben een veilige, voorspelbare, tot relatie en exploratie uitnodigende omgeving nodig (Baltussen e.a., 2003).

De begeleiding en ondersteuning van een kind met autisme kan op verschillende wijzen concreet vorm krijgen, maar er moet wel een duidelijke lijn zijn in de aanpak van de leerkracht.

Daarvoor is het volgende nodig:

1. Goede kennis van autisme, waardoor het mogelijk wordt een warm pedagogisch klimaat te scheppen waarin het kind zich veilig en geaccepteerd voelt.
2. De schoolomgeving aanpassen en afstemmen op de behoeften van het kind. Aandachtspunten hierbij zijn bijvoorbeeld voorspelbaarheid, overzichtelijkheid, concreet taalgebruik, structuur, aangepaste instructie, aangepaste leertaken en natuurlijk een sterk ondersteunende leerkracht.
3. Als de leerkracht hieraan voldoende aandacht heeft besteed kan eventueel worden gestart met een meer individueel aangepaste aanpak, als extra impuls voor de communicatieve en sociale ontwikkeling. Voor adviezen met betrekking tot deze extra hulp kan ook een externe hulpverlener, zoals een ambulante begeleider, een belangrijke rol spelen.

In deze publicatie voert het te ver om deze gedragsproblematiek uitvoerig toe te lichten. We verwijzen hiervoor naar de publicatie 'Baltussen, M., Clijsen, A. & Leenders, Y. (2003). Leerlingen met autisme in de klas. 's-Gravenhage: Landelijk Netwerk Autisme' .

### **3.3.2 Drukke leerlingen**

In steeds meer basisscholen zien we drukke leerlingen. Een aantal van deze kinderen is gediagnosticeerd ADHD. Kort gezegd betekent ADHD een aandachtsstoornis met hyperactiviteit en impulsiviteit. Kinderen met ADHD hebben een beperkte concentratieboog, zijn druk en kunnen hun eigen gedrag niet voldoende onder controle houden. ADHD staat voor Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

Er zijn ook kinderen die niet (hinderlijk) druk zijn, maar die wel aandachtsproblemen hebben en impulsief zijn. Deze kinderen worden gediagnosticeerd als ADD, Attention Deficit Disorder. Zij worden minder snel herkend omdat ze minder storend gedrag vertonen dan kinderen met ADHD.

Een grote groep is niet gediagnosticeerd maar uiten zich wel als een kind met ADHD-kenmerken. Ze zijn bijzonder

druk, opstandig en vertonen impulsief gedrag. In principe vragen deze kinderen dezelfde ondersteuning als gediagnosticeerde ADHD-kinderen.

We lichten de drie kenmerken van kinderen met ADHD nader toe:

#### 1. Aandachtsstoornis

Met een aandachtsstoornis bedoelen we dat kinderen veel moeite hebben om hun aandacht bij hun werk, spel of gesprek te houden. Dit wordt veroorzaakt doordat deze kinderen reageren op de vele interne en externe prikkels die in de omgeving gegeven worden.

#### 2. Hyperactiviteit

In sterke mate doelloos en niet-taakgericht bewegen, zoals wiebelen, draaien, frunniken, steeds opstaan, zijn uitingen van hyperactiviteit. Hyperactiviteit uit zich naast fysiek gedrag ook mondeling. Kinderen met ADHD praten veel en maken geluiden.

#### 3. Impulsiviteit

Handelen zonder hierbij na te denken, is wat we bedoelen met impulsiviteit. Kinderen met ADHD vertonen ongecontroleerd gedrag op basis van een ongecontroleerde denkstrategie. Voordat het kind de vraag helemaal heeft gehoord, reageert hij al. Het kind kan zijn reactie niet uitstellen en lijkt niet de gevolgen van zijn gedrag in te zien.

Naast deze drie kenmerken heeft de helft van de ADHD-kinderen ook last van motorische problemen. Een oorzaak kan zijn dat coördinatie van bewegingen aandacht vraagt.

#### *Hulpvraag en consequenties voor het onderwijs*

Drukke kinderen hebben het moeilijk op school. Het opnemen van informatie, maar vooral ook het goed verwerken van informatie vergt immers concentratie en aandacht. Het is voor hen lastig om op hun beurt te wachten of zelfstandig te werken omdat ze continu de drang hebben om zich te bewegen. Ze hebben een gebrek aan inzicht in tijd waardoor ze moeite hebben om activiteiten te plannen en gericht te handelen. Een deel van de ADHD-kinderen (20 – 50%) heeft taal-, lees- en/of rekenproblemen. De oorzaak is in de meeste gevallen een vertraagde taal-, spraak- en rekenontwikkeling.

Ook op het sociale vlak hebben deze kinderen het niet makkelijk. Hun drukke, ongecontroleerde gedrag roept niet alleen bij de leerkracht maar ook bij leeftijdgenoten negatieve reacties op. Door deze negatieve reacties kan het kind een negatief zelfbeeld ontwikkelen. Het kind kan echter weinig aan zijn gedrag doen.

De hulpvraag van drukke leerlingen is gericht op impulsbeheersing en helpen bij vormgeven van structuur. Hoe moeilijk het voor ouders, leerkrachten en leeftijdgenoten ook kan zijn, begrip hebben voor een druk kind is cruciaal. Het kind gedraagt zich niet met opzet zo. De rol van de leerkracht is om een verwarmende basishouding aan te nemen waarbij de leerkracht recht doet aan de behoefte aan competentie en autonomie. De leerkracht benoemt niet het negatieve gedrag maar juist het positieve gedrag en het gewenste gedrag.

In deze publicatie voert het te ver om deze gedragsproblematiek uitvoerig toe te lichten. We verwijzen hiervoor naar de publicatie 'Baltussen, M., Dijkstra, R., Koekoek, M., Leenders, Y & Loman, E. (2001). Kinderen met speciale rechten. Omgaan met ADHD op school. 's-Hertogenbosch: Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (VSLPC)' .

### **3.3.3 Leerlingen met dyslexie**

Ongeveer twee procent van de leerlingen heeft dyslexie. De officiële definitie van dyslexie is als volgt (Wentink en Verhoeven, 2001): Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door hardnekkige problemen in de automatisering van de woordidentificatie (lezen) en/of schriftbeeldvorming (spellen).

Kinderen met dyslexie hebben een ernstige lees- en/of spellingachterstand. Deze achterstand is een gevolg van een onvolledige en/of moeizame automatisering van het lees- en spellingsproces. Zij lezen dus langzaam en maken veel fouten.

Er is een aantal kenmerken te noemen waaraan een kind met dyslexie is te herkennen:

Dyslectische kinderen beginnen vaak later met praten, waardoor ze in hun spraakgebruik een achterstand kunnen vertonen ten opzichte van leeftijdgenootjes. Door een zwakkere automatisering gaat het leren van rijmpjes, liedjes



en het alfabet veelal moeizaam. Ook het klokkijken en het oproepen van namen, kan problemen opleveren. Dyslectische kinderen hebben over het algemeen moeite met het onthouden van de klank van letters en lezen vaker letter voor letter. Ook worden woordstructuren niet altijd direct herkend. Omdat kinderen met dyslexie minder lezen, hebben ze bovendien vaker een geringe woordenschat.

Bij kinderen met dyslexie kunnen zich uiteenlopende lees- en spellingsproblemen voordoen. Dyslectische kinderen lezen over het geheel genomen trager, spellend, haperend en/of radend. Ze lezen vaker op monotone wijze voor en leggen soms klemtonen verkeerd. Daarnaast worden regelmatig letters en woorden weggelaten of toegevoegd. Kinderen met dyslexie hebben vaak moeite teksten in hun geheel te overzien en ervaren lezen meestal als een zeer inspannend proces.

Ook bij het schrijven ondervinden dyslectische kinderen over het algemeen moeilijkheden. Ze hebben vaak een slecht handschrift of schrijven erg traag. Daarnaast kan sprake zijn van motorische onhandigheid. In het dagelijks schoolwerk treden veel spellingfouten op en is het werk vaak rommelig. Bovendien hebben de meeste dyslectische kinderen moeite met het corrigeren van teksten.

Regelmatig komen bij dyslectische kinderen ook problemen voor op rekenkundig gebied. Ze kunnen moeite hebben met het onthouden en automatiseren van rekenregels, zoals de tafels. Bij het overschrijven van rekensommen, worden getallen soms omgedraaid. Door hun leesproblemen geeft bovendien het begrijpen van verhaalsommen voor dyslectische kinderen vaak problemen.

Wanneer uit de resultaten van een psychodiagnostisch onderzoek blijkt dat een kind dyslectisch is, kan door een orthopedagoog een formele dyslexieverklaring uitgegeven worden. Met deze verklaring wordt de handicap eerder erkend en kan het kind op school extra faciliteiten krijgen. Hierbij kan gedacht worden aan extra tijd voor toetsen en aan een aangepaste beoordelingsnorm voor opdrachten. Ook het gebruik van een tekstverwerker kan voor dyslectische leerlingen een uitkomst bieden.

#### *Hulpvraag en consequenties voor het onderwijs*

De dyslectische leerling heeft een probleem met de automatisering op woordniveau. In het protocol leesproblemen van Wentink en Verhoeven (2001) wordt een aanpak beschreven voor het onderwijs aan kinderen met leesproblemen. Zij hanteren hierbij de principes van interactief taalonderwijs. De principes zijn: sociaal leren, strategisch en betekenisvol leren.

Concreet wordt het volgende van de leerkracht verwacht:

- onderkenning van lees- en spellingsproblemen als een handicap en het inzien van de noodzaak tot vroegtijdige onderkenning en aanpak;
- kennis van het lees- en spellingsproces en de problemen die zich hierbinnen voor kunnen doen;
- ontwikkelen van vaardigheden om lees- en spellingsproblemen te signaleren en te begeleiden.

### **3.3.4 Hoogbegaafde leerlingen**

Hoogbegaafde leerlingen hebben drie kenmerken, ze hebben hoge intellectuele capaciteiten, een grote taakbetrokkenheid (motivatie) en zijn creatief. Wanneer een kind minder creatief is, wordt ook wel gesproken over hoogintelligente kinderen. Ongeveer 2,5% van alle mensen is hoogbegaafd, omgerekend naar het basisonderwijs kan een basisschool van 250 leerlingen te maken hebben met 5 tot 6 hoogbegaafde leerlingen. Veel leerkrachten hebben dus te maken met hoogbegaafde leerlingen in de groep.

Ieder kind is uniek, dus ook hoogbegaafde kinderen uiten zich op verschillende manieren. We noemen wel enkele eigenschappen van hoogbegaafde leerlingen die we veel terug zien in de literatuur ([www.infohoogbegaafd.nl](http://www.infohoogbegaafd.nl)):

- Hoge intelligentie (IQ hoger dan 130)
- Vroege ontwikkeling
- Uitblinken meerdere gebieden
- Gemakkelijk kunnen leren
- Goed leggen van (causale) verbanden
- Makkelijk kunnen analyseren van problemen

- Het maken van grote denksprongen
- Voorkeur voor abstractie
- Hoge mate van zelfstandigheid
- Brede of juist specifieke interesse/hoge motivatie/veel energie
- Creatief/origineel
- Perfectionistisch
- Apart gevoel voor humor
- Hoge mate van concentratie

Een hoogbegaafde leerling hoeft dus niet alle genoemde eigenschappen te bezitten. En het omgekeerde is ook het geval: als iemand één of meerdere van deze gedragsaspecten vertoont, hoeft dit niet automatisch te betekenen dat hij hoogbegaafd is.

De ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen vindt versneld plaats en zij hanteren andere leerstrategieën. Ook op emotioneel niveau zijn zij vaak verder dan hun leeftijdgenoten. Deze ontwikkeling kan verkeerd geïnterpreteerd worden door volwassenen. Zij zien deze kinderen als emotioneel onrijp.

Hoogbegaafde kinderen vinden niet altijd aansluiting met leeftijdgenoten. Dit hoeft niet te liggen aan een gebrek aan sociale vaardigheden. De reden blijkt meer in de aard van de interesses te liggen. Een hoogbegaafd kind zoekt vaak oudere kinderen op. Doordat het kind weinig omgaat met zijn groepsgenoten, leert hij niet om op hen af te stemmen. De groepsgenoten van het hoogbegaafde kind kunnen hem als raar, opvallend beschouwen.

#### *Hulpvraag en consequenties voor het onderwijs*

Hoogbegaafde kinderen leren en communiceren op een andere manier dan hun leeftijdgenoten. Ze leren sneller, gebruiken andere strategieën en hebben een sterker ontwikkeld taalgebruik. Wat betekent dit voor de rol van leerkracht? De leerkracht:

- stemt haar taalgebruik af op het niveau van het kind zodat het kind zich serieus genomen voelt;
- geeft uitdagende instructie, niet te uitgebreid en daagt het kind met behulp van vragen uit tot redeneren, voorspellen en beoordelen;
- heeft een begeleidende rol en in mindere mate een uitleggende rol. De leerkracht stelt vragen naar de wijze waarop de leerling de taak gaat aanpakken en geeft daar waar nodig suggesties en feedback. Tijdens de nabespreking stelt de leerkracht reflectieve vragen met betrekking tot het resultaat en het leerproces;
- biedt deze kinderen activiteiten aan die voor hen voldoende uitdagend zijn.

Het is niet bevorderlijk voor de motivatie van de hoogbegaafde leerling om hem verrijkingsstof te blijven aanbieden als hij eerder klaar is met de taak. Bij groepstaken zal deze leerling in bijna alle gevallen eerder klaar zijn. Een betere strategie is dat de leerkracht probeert te achterhalen welke kennis en vaardigheden nog ontbreken bij de leerling. De leerling kan bijvoorbeeld starten met het maken van een toets om zo zijn beginniveau vast te stellen. In overleg met het kind wordt bekeken op welke manier de leerling zich de ontbrekende stof eigen gaat maken en op welke manier zinvol invulling gegeven kan worden aan aanvullende opdrachten. De leerling moet uitdaging zien, ook leren tegen zijn grenzen aan te lopen, succeservaringen op doen zodat hij blijft leren op school.

De projectgroep 'Omgaan met verschillen' van SLO heeft in 2001 een onderzoek uitgevoerd naar de criteria waaraan uitdagend lesmateriaal voor hoogbegaafde kinderen moet voldoen. De belangrijkste criteria die uit dit onderzoek naar voren kwamen zijn:

- uitdagen en beroep doen op creativiteit
- open opdrachten
- hoog abstractieniveau en hoge mate van complexiteit
- meerwaarde hebben ten opzichte van reguliere leerstof
- stimuleren van onderzoekende houding
- beroep doen op zelfstandigheid
- uitnodigen tot reflectie/beroep doen op metacognitieve vaardigheden
- uitlokken tot interactie

### 3.3.5 Leerlingen met visuele beperkingen

De mogelijkheden van kinderen met een visuele handicap zijn verschillend. Kinderen met een visuele handicap kunnen blind zijn, slechtziend of een visuele perceptiestoornis hebben. Wanneer kinderen blind zijn, kunnen zij leren om braille te lezen. Blinde kinderen kunnen soms wel het verschil tussen licht en donker zien of enige vormen en kleuren waarnemen. Zij kunnen echter niet lezen, maar zijn op braille aangewezen. Slechtziende kinderen kunnen een onscherp beeld hebben, een beperkt gezichtsveld of vlekken en vertekeningen zien. De hoeveelheid licht in de omgeving en veranderingen hierin kunnen voor hen grote gevolgen hebben. Kinderen met een visuele perceptiestoornis hebben moeite met de verwerking van visuele prikkels. Een kind met een visuele perceptiestoornis kan bijvoorbeeld niet een tekst lezen als deze in zijn geheel voor hem ligt, maar als hij de rest van de tekst afdekt, kan hij wel lezen. Hij vermindert dan het aantal visuele prikkels.

#### *Hulpvraag en consequenties voor het onderwijs*

We kunnen geen algemene hulpvraag voor kinderen met visuele beperkingen formuleren. Er spelen meerdere factoren een rol. Er is een verscheidenheid aan visuele beperkingen en gradaties in deze beperkingen. De wijze waarop het kind met zijn beperking omgaat, de rol van de omgeving en sociale omstandigheden bepalen de hulpvraag van het kind.

Wanneer een kind met een visuele beperking in de reguliere basisschool onderwijs volgt, zal de leerkracht het onderwijsleerproces afstemmen op de mogelijkheden en behoeften van het kind. Ze observeert en voert gesprekken met het kind. Ook kan zij overleg voeren met de intern begeleider of ambulante begeleider om zo meer inzicht te krijgen in de hulpvraag en de handelingsuggesties.

Er zijn uitputtende lijsten met aanwijzingen voor leerlingen met een visuele beperking. De leerkracht kan aanpassingen aanbrengen in:

- de plaats van de leerling in de klas
- goede verlichting
- verstelbare tafel
- het bordgebruik
- aangeboden teksten
- extra materialen om het schrijven te verbeteren
- didactische hulpmiddelen, kaarten en plaatmateriaal
- opdrachten, repetities en examens

Naast deze aanpassingen kan de school speciale hulpmiddelen aanschaffen voor brailleleerlingen en slechtzienden (meer informatie bij de Nederlandse blindenbibliotheek). Denk aan aangepaste computerapparatuur, recorder om een deel van de les op te nemen, een handcamera die de tekst vergroot of een sprekende rekenmachine.

Bij leerlingen met visuele beperkingen zien we ook problemen met betrekking tot de sociale vaardigheden. Deze leerlingen zijn vaak zeer beperkt in de interactie met een andere leerling. Mimiek ontgaat hen en ze hebben vaak geen overzicht in de groepssituatie, zodat er maar al te vaak onbegrip en wantrouwen ontstaat. Het is belangrijk dat de leerkracht verwoordt wat zij doet en wat er in de groep gebeurt. De leerkracht moet zich dit eigen maken en zal ook de andere leerlingen moeten stimuleren zoveel mogelijk te verwoorden wat er gebeurt.

Wanneer de leerling ambulante begeleiding krijgt, krijgt de basisschool extra formatie (uren) om in te zetten voor remedial teaching voor de leerling. In deze tijd kan door de remedial teacher gewerkt worden aan een verbetering van de aandachtsgebieden van de leerling, al dan niet in een groepje met leerlingen. De ambulante begeleider vanuit de cluster 1 school kan hierover meer informatie verstrekken.

### 3.3.6 Leerlingen met auditieve en andere communicatieve beperkingen

De groepen kinderen met een auditieve en/of een communicatieve beperking zijn:

- a. dove en slechthorende kinderen
- b. kinderen met spraak- en/of taalmoeilijkheden

Wanneer kinderen auditief beperkt (doof of slechthorend) zijn, zullen zij meestal ook problemen ervaren in hun communicatieve ontwikkeling en in hun taalontwikkeling.

Het kan moeilijk zijn om kinderen met spraak- en/of taalmoeilijkheden op tijd te diagnosticeren. Zij hebben vaak

een minder duidelijke hulpvraag dan dove of slechthorende kinderen. De leerkracht ziet het kind dan bijvoorbeeld als een kind met afwijkend of storend gedrag. De oorzaak wordt vaak gezocht in de thuissituatie of men denkt aan een kind met ADHD.

#### *Hulpvraag en consequenties voor het onderwijs*

De centrale hulpvraag voor deze groep kinderen richt zich op het stimuleren van communicatie en taalontwikkeling en het toegankelijk maken van onderwijsinhouden. Met name kinderen met ernstige spraak- en/of taalmoelijkheden vragen vaak extra zorg op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling.

#### *Ad a. Dove en slechthorende kinderen*

Er is geen strikt onderscheid te maken tussen doofheid en slechthorendheid. In algemene zin onderscheiden dove leerlingen zich van slechthorende leerlingen doordat ze voor hun taalontwikkeling meer aangewezen zijn op visuele informatie dan op auditieve informatie. Dit wil niet zeggen dat dove leerlingen helemaal geen gebruik kunnen maken van auditieve informatie. De nieuwste technologieën in de vorm van digitale hoorapparatuur en cochleaire implantatie maken dit wel degelijk mogelijk. Echter, slechthorende kinderen ontwikkelen hun taal in grotere mate op basis van auditieve waarneming. De Nederlandse gebarentaal is voor veel dove kinderen, zeker als ze jong zijn, de makkelijkste manier om zich te uiten en informatie op te nemen. Op speciale scholen voor dovenonderwijs wordt deze taal samen met het gesproken Nederlands aangeboden. We spreken dan van tweetalig dovenonderwijs. Ook veel slechthorende kinderen kunnen niet zonder ondersteuning van visuele informatie. Vaak worden bij deze kinderen ondersteunende gebaren gebruikt.

Wanneer kinderen auditief beperkt zijn, zullen zij meestal ook problemen ervaren in hun communicatieve ontwikkeling. Het is moeilijk om kinderen met spraak-taalproblemen op tijd te diagnosticeren. De leerkracht zal het kind zien als een kind met afwijkend of storend gedrag. De oorzaak wordt vaak gezocht in de thuissituatie of men denkt aan een kind met ADHD.

Voor indicatiedoeleinden wordt een audiologisch onderscheid gehanteerd tussen dove en slechthorende kinderen. Dove kinderen zijn die kinderen die zonder hoorapparatuur een gemiddeld gehoorverlies hebben van 80 decibel of meer. Bij slechthorende kinderen ligt dit gemiddelde verlies onder de 80 decibel.

De leerkracht kan op de volgende manieren haar onderwijs aanpassen:

- rustig en duidelijk spreken, echter niet overdreven hard spreken of articuleren;
- noteren van trefwoorden op het bord (bij oudere leerlingen);
- aangeven wanneer je van onderwerp verandert;
- weten dat de slechthorende leerling de opmerkingen van klasgenoten soms niet hoort en deze herhalen;
- herhalen van belangrijke afspraken;
- visueel materiaal ter ondersteuning van het onderwijs;
- controleren (niet al te expliciet want dat brengt de leerling steeds in een uitzonderingssituatie, of de leerling de mondelinge en schriftelijke communicatie daadwerkelijk heeft begrepen. Een van de belangrijkste consequenties van het niet goed kunnen horen is een achterstand in de taalontwikkeling en dus in het taalbegrip.);
- opschrijven van het huiswerk en weten dat deze leerling hier meer tijd voor nodig heeft dan een leerling zonder deze handicap;
- de leerkracht maakt de taalregels expliciet;
- pre-teaching om het instapniveau van de leerling te vergemakkelijken;
- het onderwerp van gesprek wordt expliciet benoemd of op het bord geschreven;
- aangeven wanneer het onderwerp van gesprek verandert;
- in overleg met de ambulante begeleiding eventuele akoestische aanpassingen van de ruimte;
- gebruik van soloapparatuur: de leerling heeft een zender en de leerkracht een microfoon;
- de leerling zit redelijk vooraan en met de rug naar het licht ( in verband met mogelijkheden voor spraakafzien);
- rustig lokaal;
- werken met een overheadprojector (oudere leerlingen);
- de leerkracht bespreekt, wanneer de leerling hier aan toe is, met de leerling de gevolgen van het minder goed kunnen horen en de consequenties voor de communicatie met de omgeving. Zij biedt de leerling ook concrete tips/strategieën om in moeilijke situaties te kunnen inzetten. Een slechthorende ervaringsdeskundige kan hierin een belangrijke rol spelen.

Een heel klein aantal dove kinderen volgt met hulp van een tolk Nederlandse gebarentaal onderwijs in het regulier basisonderwijs. Het is raadzaam om met ambulante begeleiding en tolk afspraken te maken over de aanpassingen binnen de onderwijssituatie.

#### *ad b. Kinderen met spraak- en/of taalmoeilijkheden*

Er zijn grote verschillen te onderkennen binnen deze groep leerlingen. Kinderen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden hebben een achterstand in de spraak- en/of taalontwikkeling. Ook kan er sprake zijn van een afwijkend verloop van de spraak- en/of taalontwikkeling. De problemen kunnen zich manifesteren op het gebied van begrijpen van taal of op het gebied van de taalproductie. Beide aspecten zijn van invloed op de totaalontwikkeling van leerlingen en dus ook op het schoolse leren. Kinderen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden hebben geen of slechts een licht gehoorverlies. Ook hebben zij geen verstandelijke beperking. De problemen die zich voordoen in de spraak- en/of taalontwikkeling zijn bij deze leerlingen van invloed op de communicatie met de omgeving en meer specifiek op de communicatie met de klasgenoten. Als gevolg hiervan kunnen leerlingen zich sociaal incompetent voelen en kunnen er extra hulpvragen ontstaan op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Deze kinderen hebben moeite met het vasthouden van taal en deze in de juiste volgorde te onthouden en weer te geven. Ook nemen zij taal vaak letterlijk en hebben moeite met grapjes en woordspelletjes. Leerlingen met spraak- en/of taalmoeilijkheden hebben moeite om hun leerproces en leervragen onder woorden te brengen, om zich actief met taal bezig te houden of te leren van ervaringen die verteld worden.

De leerkracht moet veel investeren om met deze kinderen te communiceren. Het taalaanbod van de leerkracht moet qua niveau en inhoud afgestemd worden op het niveau van de leerling. Herhaling, bij voorkeur in verschillende contexten, het opdelen van de leerstof in kleinere stapjes, ondersteuning van de communicatie door visueel materiaal zijn aspecten die de toegankelijkheid van de communicatie voor deze groep leerlingen kunnen bevorderen. De leerkracht kan hulp krijgen van de ambulante begeleider en samenwerking met de logopedist is erg belangrijk voor de ontwikkeling van het kind. Meerdere aandachtspunten voor het onderwijs aan kinderen met spraak- en/of taalproblemen zijn:

- instructie (mimiek, herhaling, visuele ondersteuning bijvoorbeeld door middel van picto's. Bij oudere leerlingen: trefwoorden op bord noteren etc.);
- uitvoering van de opdracht (maakt de leerling tot uitzondering, heb ik dus vraagtekens bij), strategieën aanbieden, hulp door picto's en/of geschreven taal etc.);
- visueel en auditief rustig lokaal (deze kinderen zijn over het algemeen gewoon horend. Wel is enige prikkelreductie relevant, zowel visueel als auditief omdat deze kinderen moeite kunnen hebben met het verwerken van een veelheid aan prikkels om zich heen.);
- Pre-teaching om de instapsituatie van de leerling te vergemakkelijken;
- De leerling meer verwerkingstijd bieden bij het antwoorden op vragen en het uitvoeren van opdrachten;
- werken met overhead projector (als kinderen ouder zijn in het kader van visuele ondersteuning);
- veel visueel materiaal ter ondersteuning van het onderwijs;
- woordenboek voor het kind (dit is niet altijd de oplossing omdat veel kinderen ook moeite hebben met schriftelijk taalgebruik en het woordenboek dus soms niet begrijpen).

#### **3.3.7 Leerlingen met verstandelijke beperkingen**

De onderlinge verschillen tussen kinderen met verstandelijke beperkingen zijn groot. We kunnen veel voorkomende problemen beschrijven van kinderen met verstandelijke beperkingen. De mate waarin deze problemen zich uiten, variëren per kind. Kinderen met verstandelijke beperkingen hebben (de Hoop e.a. 1998):

- een verminderde exploratiedrang of 'leergierigheid'
- verminderde mogelijkheden op het gebied van geheugen, begrip en inzicht
- verminderde mogelijkheden op het gebied van communicatie en sociale redzaamheid
- verminderde mogelijkheden op het gebied van de zelfredzaamheid

#### *Hulpvraag en consequenties voor het onderwijs*

Voor bijna alle kinderen met verstandelijke beperkingen geldt dat zij zich moeilijk duidelijk kunnen maken aan anderen en zij moeite hebben om anderen te begrijpen. De oorzaken kunnen divers zijn. Sommige kinderen hebben een sterk verminderde spraakontwikkeling, komen niet op de juiste woorden of hebben

articulatieproblemen. Ook is het voor hen moeilijk om non-verbaal en paraverbaal gedrag te begrijpen. De leerkracht zal daarom gebruik moeten maken van zoveel mogelijke visuele communicatiemogelijkheden en alle mogelijke zintuiglijke kanalen gebruiken bij het leerproces: oren, ogen, neus en tast/gevoel.

De acceptatie van deze kinderen in de (reguliere) groep is afhankelijk van het pedagogisch klimaat dat de leerkracht weet te realiseren in haar groep en van het pedagogische klimaat binnen de school en de visie van de school. Een kind met een matige tot lichte verstandelijke beperking zal gedurende de jaren steeds meer ervaren dat hij anders is. Het schoolse leren komt steeds meer centraal te staan. Dit kan leiden tot een negatief zelfbeeld. In een groep waarin de kinderen niet met elkaar vergeleken worden, waarin je best doen belangrijker is dan het uiteindelijke resultaat, waarin een kind steeds met zichzelf vergeleken wordt, en waarin leerlingen respect voor elkaar hebben, is bevorderlijk voor alle kinderen, en met name voor een kind met een verstandelijke beperking, die in een competitieve sfeer altijd het onderspit zal delven.

Wanneer de leerling ambulante begeleiding krijgt, krijgt de basisschool extra formatie (uren) om in te zetten voor remedial teaching voor de leerling. In deze tijd kan door de remedial teacher gewerkt worden aan een verbetering van de aandachtsgebieden van de leerling, al dan niet in een groepje met leerlingen. De ambulante begeleider vanuit de cluster 3 school kan hierover meer informatie verstrekken.

### **3.3.8 Leerlingen met lichamelijke beperkingen**

Lichamelijke beperkingen kunnen aangeboren of verworven zijn. Aangeboren stoornissen zijn bijvoorbeeld spina bifida (open rug), spierziekten, spasticiteit, jeugdreuma of het ontbreken van ledematen.

Bij verworven stoornissen zien we vaak hersenletsel, ontstaan door interne of externe factoren (bijv. auto-ongeluk) of een beschadiging van de zenuwbanen (bijv. dwarslaesie).

Als gevolg van de lichamelijke beperkingen worden deze leerlingen gehinderd in hun leren, hun ontwikkeling. Zij kunnen bijvoorbeeld minder ervaringen opdoen doordat ze minder mogelijkheid tot bewegen hebben, moeilijker leren door een hersenbeschadiging of kunnen niet al hun aandacht op het leren richten omdat hun lichaam veel energie en/of tijd kost, door therapie of door veel moeite met bewegen.

#### *Hulpvraag en consequenties voor het onderwijs*

Als we kijken naar het leren op school zien we dat er voor leerlingen die enkel een lichamelijke beperking hebben alleen fysieke zaken aangepast dienen te worden, zoals het verwijderen van drempels, het toegankelijk maken van kasten, verdiepingen en toilet en het aanvragen van aangepaste voorzieningen.

Vaak echter komen er bij de lichamelijke beperking tevens andere aandachtsgebieden om de hoek kijken, zoals:

- fijne motoriek, waaronder schrijven (verwerking op de computer kan uitkomst bieden)
- grove motoriek, waaronder de les bewegingsonderwijs, het buitenspel en sporten
- ruimtelijke oriëntatie
- sociale en sociaal-emotionele ontwikkeling
- concentratie- en werkhouding
- aanbrengen van structuur
- specifieke neurologische verschijnselen
- taal
- lezen
- spelling
- rekenen

Het begeleiden van leerlingen met bovenstaande problemen in de klas vraagt van de leerkracht veel kennis over de handicap en het doet een beroep op specifieke vaardigheden. Zoals vaker benoemd in deze publicatie is de pedagogische basishouding van de leerkracht cruciaal. De leerling moet zich veilig voelen zodat hij zich durft te uiten en de omgeving gaat verkennen en onderzoeken. De leerkracht spreekt vertrouwen uit in de leerling, geeft hem complimentjes en neemt de leerling serieus. De leerling weet dat de leerkracht er voor hem is. De leerling is er niet bij gebaat als er te veel voor hem gedaan wordt. De leerling wordt zoveel mogelijk gestimuleerd om zelfstandig te functioneren. In de omgang met zijn klasgenoten wordt de leerling ook gestimuleerd om een inbreng te hebben. De leerkracht helpt hem hierbij en draagt zorg voor onderlinge acceptatie en begrip bij de klasgenoten. Klasgenoten worden geïnstrueerd wat ze wel en niet voor de leerling kunnen betekenen.

Naast pedagogische vaardigheden, kan het nodig zijn dat de leerkracht de leerstof aan past aan het niveau van de leerling: dit kan een taakvermindering betekenen of een taakverandering. Hiervoor kunnen remediërende of alternatieve methoden ingezet worden en kunnen handelingsplannen worden gemaakt: wat wordt in welke tijd van deze leerling verwacht, wie gaat dit uitvoeren en waarmee, wanneer en met wie wordt er geëvalueerd? Vaak hebben leerlingen met een lichamelijke beperking meer behoefte aan structuur dan leerlingen die geen beperking hebben. De leerkracht kan hier op aansluiten door een overzichtelijk programma te maken, dit te visualiseren en in deelstapjes met de leerling op te bouwen. Verder wordt ook bekeken welk meubilair aangepast dient te worden en welke materialen desgewenst aangevraagd dienen te worden.

Wanneer de leerling ambulante begeleiding krijgt, krijgt de basisschool extra formatie (uren) om in te zetten voor remedial teaching voor de leerling. In deze tijd kan door de remedial teacher gewerkt worden aan een verbetering van de aandachtsgebieden van de leerling, al dan niet in een groepje met leerlingen.

De ambulante begeleider vanuit de cluster 3 school kan hierover meer informatie verstrekken (het REC is de ambulante begeleider).





## 4. Toepassingsmogelijkheden van coöperatief leren voor leerlingen met speciale leerbehoeften

In dit hoofdstuk beschrijven we toepassingsmogelijkheden van coöperatief leren voor leerlingen met speciale leerbehoeften. In paragraaf 4.1 beschrijven we algemene aandachtspunten voor coöperatief leren voor deze leerlingen. In paragraaf 4.2 gaan we na op welke manier de leerlingen in groepjes ingedeeld kunnen worden zodat ze optimaal kunnen samenwerken. Vervolgens staan in paragraaf 4.3 groepsvormings- en klasvormingsactiviteiten centraal. Deze activiteiten zijn van belang om een goed pedagogisch klimaat te scheppen waarin acceptatie van leerlingen met speciale leerbehoeften vanzelfsprekend is.

In de hierop volgende paragrafen staan de onderscheiden doelgroepen centraal. We beschrijven specifieke aandachtspunten voor het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van coöperatieve lessen.

Achtereenvolgens komen aan bod:

- 4.4 leerlingen met autisme
- 4.5 drukke leerlingen
- 4.6 leerlingen met dyslexie
- 4.7 hoogbegaafde leerlingen
- 4.8 leerlingen met visuele beperkingen
- 4.9 leerlingen met auditieve en andere communicatieve beperkingen
- 4.10 leerlingen met verstandelijke beperkingen
- 4.11 leerlingen met lichamelijke beperkingen

Bij iedere doelgroep staat in tabelvorm aangegeven welke coöperatieve werkvormen geschikt zijn, of deze een mondelinge en/of schriftelijke uitwerking hebben, voor welke jaargroep de werkvorm toegepast kan worden, welke samenwerkingsvaardigheden gestimuleerd worden en welke ICT-toepassingen eventueel kunnen worden gebruikt.

Voor de kolom mondelinge en/of schriftelijke uitwerking is het uiteindelijke resultaat het criterium. Met een mondelinge uitwerking bedoelen we dat de leerlingen niets opschrijven maar hun bevindingen enkel mondeling uitwisselen. Bij een schriftelijke uitwerking schrijven de leerlingen hun bevindingen op, ze schrijven bijvoorbeeld eerst hun antwoord op voordat ze deze uitwisselen met elkaar, schrijven vragen op die ze aan elkaar willen stellen, of maken een samenvatting van de tekst zodat ze beter kunnen rapporteren in hun groep. Het is vanzelfsprekend dat de leerlingen bij alle werkvormen met elkaar overleggen, maar de leerlingen hoeven niet in alle gevallen hun bevindingen te noteren.

### 4.1 Algemene aandachtspunten

Er zijn een paar algemene aandachtspunten die altijd aan de orde zijn als kinderen met speciale leerbehoeften meedoen in de reguliere groep:

- Zorg ervoor dat het materiaal waar leerlingen mee werken past bij de leeftijd en de belangstelling van het kind. Een moeilijk lerend kind van 11 jaar heeft interesse in onderwerpen waar andere 11-jarigen ook interesse in hebben. Zorg voor materiaal dat eenvoudig is, maar wel past bij de belangstelling.
- Let er altijd goed op dat de leerlingen met speciale leerbehoeften participeren in de directe en betekenisvolle interactie tussen leerlingen in een groep. Zorg voor ondersteuning in de sociale contacten en communicatie.
- Let erop dat de activiteiten voor leerlingen met speciale leerbehoeften functioneel zijn, gericht op kennis en vaardigheden die zij later nodig zullen hebben om (zo) onafhankelijk (mogelijk) te kunnen functioneren.
- Zorg ervoor dat coöperatieve activiteiten zo min mogelijk worden onderbroken doordat een leerling uit de groep gehaald wordt voor speciale ondersteuning (logopedie, fysiotherapie, enzovoort). Probeer dit te plannen op andere momenten, omdat het voor groepen heel vervelend is als midden in een groepsactiviteit een groepslid niet meer mee kan doen.

Om tegemoet te komen aan de speciale leerbehoeften van kinderen is het vaak nodig de coöperatieve activiteit aan te passen. Welke soort aanpassingen zijn mogelijk?

- Het (cognitieve) doel van de opdracht kan worden aangepast. Het gaat er om dat de inhoud van de taak functioneel is voor de leerling. Leerlingen met dyslexie bijvoorbeeld krijgen de opdracht een verhaal na te vertellen in plaats van een schriftelijke samenvatting te geven. Leerlingen met een verstandelijke handicap hebben als doel de verschillende munten te leren kennen en te kunnen controleren of ze genoeg geld krijgen bij het betalen van een aankoop, in plaats van geldsommen te maken.
- De manier waarop de leerling laat zien wat hij bijdraagt kan worden aangepast: tekenen in plaats van schrijven, gebruik van de computer, mondeling in plaats van schriftelijk, enzovoort.
- De hoeveelheid werk die een leerling moet uitvoeren kan worden aangepast.
- De criteria voor het afleveren van goed werk kunnen worden aangepast. Waar de leerkracht bij geschreven tekst in principe let op correcte spelling kan ze dit voor sommige leerlingen nalaten.
- Bij de evaluatie van het werk wordt de prestatie van een leerling vergeleken met zijn eigen eerdere prestatie en niet met de prestaties van andere leerlingen.

*Voorbeeld van een coöperatieve activiteit waarbij het cognitieve leerdoel wordt aangepast*

*Twee leerlingen werken samen. De opdracht is om zinnen te maken met samengestelde woorden erin. De verstandelijk beperkte leerling heeft als taak om de samengestelde woorden te maken met behulp van een vormenbord. De verstandelijk beperkte leerling zoekt twee woorden bij elkaar (twee puzzelstukjes) en houdt de vorm daarbij even omhoog zodat te zien is wat op de achterkant staat. Op de achterkant van de vorm staat een categorie taalwoord, dat de andere leerling opschrijft in een zin. Beide leerlingen zijn van elkaar afhankelijk omdat de verstandelijk beperkte leerling steeds een vorm pakt en ophoudt, en de ander het verhaal schrijft. Beiden hebben een eigen leerdoel.*

## 4.2 Groepering

Leerkrachten die leerlingen met speciale leerbehoeften in de groep hebben, staan ook voor de vraag met welke andere leerlingen deze leerlingen zullen samenwerken. De samenstelling van groepjes gebeurt door de leerkracht. De keuze gaat globaal tussen de keuze voor wisselende samenwerkingspartners of de keuze voor vaste samenwerkingspartners. Beide keuzen hebben voordelen.

Als leerlingen met speciale leerbehoeften met zoveel mogelijk verschillende klasgenoten samenwerken nemen ze geen uitzonderingspositie in de groep in en leren ze alle andere kinderen kennen. Leerkrachten kunnen er ook voor kiezen dat de leerling met de speciale leerbehoeften gedurende langere tijd samenwerkt met een vaste partner of een klein groepje medeleerlingen. Dit heeft zeker de voorkeur bij verstandelijke handicaps en in situaties waarbinnen voorspelbaarheid belangrijk is. De leerkracht kan in dit groepje kinderen kiezen van wie ze verwacht dat die de zorgleerling goed zullen kunnen helpen en mee zullen laten doen. De kinderen krijgen de kans een wat hechtere relatie op te bouwen die wellicht ook kan leiden tot vriendschappelijke contacten na schooltijd.

De beste keuze is altijd afhankelijk van de specifieke situatie en de kenmerken van de betreffende leerling. Een mogelijke combinatie is in de groep te werken met basisgroepen die gedurende langere tijd bij elkaar blijven (bijvoorbeeld de periode tussen twee vakanties) en in die groepen veel aandacht te besteden aan groepsvorming. Daarnaast kan voor kortere opdrachten ook samengewerkt worden met kinderen buiten de eigen groep.

Samenwerken met kinderen met speciale leerbehoeften vraagt van de groepsgenoten in de eerste plaats de bereidheid dit te doen en vaak ook specifieke vaardigheden (bijvoorbeeld duidelijk spreken) en kwaliteiten (bijvoorbeeld geduld en behulpzaamheid). Het is goed met de klasgenoten die intensief met een leerling met speciale leerbehoeften gaan samenwerken vooraf te bespreken wat voor deze leerling moeilijk is, wat je wel en niet kunt verwachten, hoe je hem kunt helpen en hoe je met hem om kunt gaan. Leerlingen die zich inzetten om de samenwerking goed te laten verlopen en kinderen met speciale leerbehoeften helpen, moeten hiervoor door de leerkracht ook waardering krijgen.

### 4.3 Groepsvormings- en klasvormingsactiviteiten

Om te zorgen voor een goede basis voor het samenwerken is het aan te raden dat de leerkracht aandacht besteedt aan groepsvorming en klasvorming. Groepsvorming en klasvorming zijn speelse ontspannen activiteiten die kinderen de gelegenheid geven elkaar beter te leren kennen. De activiteiten zijn leuk, niet moeilijk en hebben niet te maken met schoolwerk. Vaak geven dit soort activiteiten kinderen gelegenheid iets meer over zichzelf te vertellen. Als de leerlingen elkaar beter kennen, worden vooroordelen vaak weggenomen en ontstaat er een sfeer van vertrouwen waarin het samenwerken goed kan verlopen. Vaak geven dit soort activiteiten kinderen gelegenheid iets meer over zichzelf te vertellen. Als de leerlingen elkaar beter kennen, worden vooroordelen vaak weggenomen en ontstaat er een sfeer van vertrouwen waarin het samenwerken goed kan verlopen. Activiteiten voor groepsvorming of klasvorming hoeven niet veel tijd te kosten. Wel is het belangrijk dat er regelmatig aandacht aan wordt besteed (zie paragraaf 2.3).

Deze activiteiten vinden in de groep van vier leerlingen plaats of met de gehele klas. Voor leerlingen die behoefte hebben aan voorspelbaarheid en structuur (bijvoorbeeld leerlingen met autisme) kunnen met name de klasvormingsactiviteiten lastig zijn. Voor deze leerlingen is het belangrijk de stappen heel gestructureerd aan te geven, in heldere bewoordingen en na te gaan of de betreffende leerling weet wat er van hem verlangd wordt, alvorens het startsein voor de opdracht te geven. Leerlingen met auditieve en communicatieve beperkingen maken tijdens deze activiteiten gebruik van dezelfde visuele ondersteuningsmogelijkheden zoals ze gewend zijn. Wanneer de leerkracht kiest voor klasvormingsactiviteit waarbij de leerlingen in de klas rondlopen, worden deze leerlingen aan een maatje gekoppeld die hem kan begeleiden.

In onderstaande kaders geven we enkele uitwerkingen van groeps- en klasvormingsactiviteiten.

#### **Groepsvorming met rotonde**

Om de beurt vertellen de leerlingen iets over zichzelf naar aanleiding van een startvraag:

- Wat is je lievelingsdier en waarom?
- Wat is je leukste boek?
- Wat doe je het liefst als je vakantie hebt?
- Wat is je lievelingsspeelgoed en waarom?
- Wat is het moeilijkste dat je ooit hebt gedaan?
- Wat heb je wel eens gedaan waar je heel trots op bent?
- Welk dier zou je willen zijn en waarom?

Door de werkvorm rotonde toe te passen leren kinderen om de beurt praten en naar elkaar luisteren.

Als het om de beurt praten nog moeilijk is kan gebruik gemaakt worden van fiches. Ieder groepslid krijgt dan een paar fiches (of blokjes of stukjes karton). Als een leerling aan de beurt is legt deze een van de fiches in het midden van de tafel. Zo kan de groep goed zien of ze om de beurt gaan en wie er aan de beurt is. In geval van communicatieve of verstandelijke handicaps zouden hier ook gebaren en/of plaatjes bij gebruikt kunnen worden.

#### **Groepsvorming: ons team**

Een groepje leerlingen dat voor langere tijd als groepje gaat samenwerken, kan aan de hand van een aantal activiteiten een eigen identiteit krijgen waardoor de groep ook als groep herkenbaar is in de klas. Voorbeelden: een naam voor de groep bedenken, een vlag maken voor de groep, een 'groepsyell' bedenken, een button maken voor alle groepsleden of een woordenweb maken op basis van dingen die groepsleden met elkaar gemeen hebben: lievelingseten, boeken, films, speelgoed, dieren, sporten, schoolvakken enz.

#### **Klasvorming met op-een-rij**

Leerlingen vormen (zo snel mogelijk) een rij op basis van een bepaald kenmerk, bijvoorbeeld: hun lengte: van klein naar groot, hun geboortedatum: van 1 januari tot en met 31 december, het aantal knoopjes aan de kleding die ze op die dag aan hebben, het aantal letters in hun naam of voornamen op alfabet.

### **Klasvorming met wandel-wissel uit**

Leerlingen gaan door de ruimte en vormen na een signaal van de leerkracht een tweetal met een leerling die op dat moment in de buurt staat. Ze praten over een door de leerkracht gestelde vraag. Na een signaal van de leerkracht gaan ze weer bewegen door de ruimte en bij het volgende signaal vormen ze een nieuw tweetal. Voor de invulling van beide werkvormen kunnen de vragen gebruikt worden die genoemd zijn bij de werkvorm 'rotonde'. Ook kunnen leerlingen uitwisselen naar aanleiding van hun mening ergens over of een voorkeur voor iets:

- Welk jaargetijde vind je het leukst en waarom?
- Wat zou je op school willen veranderen?
- Met welk voertuig reis je het liefst en waarom?
- Waar woon je het liefst: in de stad of in een dorp? en waarom?

### **Klasvorming met binnencirkel-buitencirkel**

De leerlingen zitten of staan in twee cirkels tegenover elkaar. Ze praten over een door de leerkracht gestelde vraag. Na een signaal van de leerkracht worden nieuwe tweetallen gevormd door het doordraaien van een van de cirkels.

### **Klasvorming met vind-iemand-die**

Deze werkvorm vraagt als voorbereiding het maken van een werkblad voor alle leerlingen. De opdracht kan bijvoorbeeld zijn iemand te vinden die: in dezelfde maand jarig is als jijzelf, een oudere zus heeft, een hond heeft, een spijkerbroek aan heeft en iemand die familie heeft die niet in Nederland woont. De leerkracht bepaalt hoeveel items gezocht moeten worden. De leerlingen gaan door de ruimte en zoeken steeds een klasgenoot die aan het item voldoet en vult daar de naam van de klasgenoot in. Bij elk item moet de naam van een andere klasgenoot komen te staan. De leerkracht kan de items aanpassen aan de leerlingen in de groep. Bijvoorbeeld ook door een item te kiezen dat specifiek van toepassing is op een leerling die wel wat extra aandacht van de anderen kan gebruiken of een onderwerp dat extra aandacht behoeft. Een variant is dat de leerlingen eerst een aantal kenmerken van zichzelf op hun blaadje zetten en dan gaan zoeken naar klasgenoten die deze kenmerken met hen gemeen hebben. De leerlingen kiezen dan zelf hun kenmerken.

## **4.4 Coöperatief leren met leerlingen met autisme**

Zoals geschetst in het eerste hoofdstuk hebben leerlingen met autisme in het algemeen beperkingen in sociale relaties, in de communicatie, in beeldingsvermogen en een abnormale prikkelgevoeligheid en motorische problematiek. Betekent deze opsomming, met name de beperkingen in sociale relaties en communicatie dat deze leerlingen niet samen kunnen werken? Dat de leerkracht in het belang van het kind, geen coöperatieve activiteiten onderneemt?

Het antwoord op deze vragen is nee. Ook voor het kind met autisme is het belangrijk om met anderen samen te werken. Deze samenwerking zal niet spontaan optreden. De sociale codes, de omgangsvormen, de samenwerkingsvaardigheden worden door kinderen met autisme niet automatisch opgepikt. Ze willen vaak wel samenwerken, vriendschap sluiten, maar weten niet hoe ze dit aan kunnen pakken. Hier ligt een belangrijke rol voor de leerkracht en de klasgenoten. Per situatie kijkt de leerkracht wat haalbaar is.

Als de leerkracht zorggedragen heeft voor een warm pedagogisch klimaat en een structurele, overzichtelijke omgeving met voldoende mogelijkheden voor zelfregulering, is het belangrijk om de sociale interactie te stimuleren. Sociale interactie heeft in het onderwijs een centrale plaats. Kinderen ontwikkelen in interactie met elkaar belangrijke samenwerkingsvaardigheden die de basis en de voorwaarden vormen voor een goede ontwikkeling. Het is dus ook voor het kind met autisme belangrijk om hem te stimuleren tot samenwerken.

De leerkracht heeft een belangrijke rol om het kind te begeleiden en te ondersteunen tijdens het samenwerken. De mate waarin het kind ondersteuning nodig heeft, is afhankelijk van de behoeften en mogelijkheden van het kind. Door gericht te observeren en vooral door in gesprek te gaan met de leerling, achterhaalt de leerkracht deze

behoefden en mogelijkheden. Wanneer de leerkracht zicht heeft op de kwaliteiten en behoeften van het kind met autisme, stelt zij zichzelf, in het kader van het stimuleren van samenwerkingsvaardigheden en stimuleren van interactie, de volgende vragen:

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

Voor kinderen met autisme is het belangrijk om sociale vaardigheden expliciet aan de orde te stellen en te oefenen. Anders zou het kind op dit punt nauwelijks groeien. Er zijn verschillende programma's ontwikkeld gericht op het stimuleren van sociale vaardigheden. De leerkracht inventariseert wat op school aanwezig is en kan met behulp van concrete oefeningen sociale vaardigheden oefenen. Er zijn programma's op de markt die zich specifiek richten op leerlingen met autisme of sociaal incompetent kinderen. In deze uitgave staat de rol van coöperatief leren centraal, we behandelen daarom deze programma's niet en verwijzen voor een overzicht van de programma's naar de publicatie 'Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders' (Baltussen, e.a.).

#### **4.4.1 Specifieke aandachtspunten**

*Rol van de leerkracht: voorbereiding*

##### **a. Bepalen doelstelling(en)**

De leerkracht bepaalt met behulp van de checklist 'samenwerkingsvaardigheden' welke vaardigheden zij gericht wil stimuleren. Deze vaardigheid staat voor alle leerlingen in de groep centraal, maar zal voor het kind met autisme moeilijker zijn om te begrijpen. De leerkracht maakt de betreffende vaardigheid concreet, bijvoorbeeld met behulp van een T-kaart (wat zie je en wat hoor je) of met een pictogram. T-kaarten of pictogrammen kunnen met de leerlingen gemaakt worden. Hierdoor krijgen deze vaardigheden meer betekenis voor de leerlingen. Kinderen met autisme verwerken visualiseringen beter dan auditief aangeboden informatie (behalve kinderen met het syndroom van Asperger).

##### **b. Selecteren van een werkvorm**

Samenwerken is moeilijk voor kinderen met autisme. De leerkracht start daarom in tweetallen en niet in drie- of viertallen. In tweetallen zijn de communicatielijnen nog beperkt en is de kans op succes groter. Afhankelijk van de gekozen sociale vaardigheid, selecteert de leerkracht een eenvoudige werkvorm.

De gestructureerde opbouw van coöperatieve werkvormen zorgt ervoor dat de leerling weet wat hij kan verwachten. Hierdoor vermindert de angst voor onbekende activiteiten.

##### **c. Selecteren van rollen**

Het toewijzen van rollen bevordert de individuele verantwoordelijkheid en de positieve wederzijdse afhankelijkheid. Wanneer de leerkracht de leerling met autisme een rol toebedeelt, is het voor de leerling duidelijk wat van hem verwacht wordt. De rollen als materiaalbaas, tafelbaas, stilte-kapitein, tijdbewaker zijn niet te moeilijke rollen en vergroten de kans op succeservaringen. De leerling kan de rollenkaart voor zich leggen zodat hij niet alle informatie hoeft te onthouden. Door middel van de rollen wordt concreet welk gedrag van de leerling verlangd wordt. Ook hier geldt dat de leerkracht de rollen stapsgewijs aanleert, start met eenvoudige rollen en niet meteen alle groepsleden een rol geeft. De leerkracht voert een gesprek met de leerlingen over de betreffende rol en kan door middel van een rollenspel concreet maken wat de rol inhoudt. Deze demonstratie is voor kinderen met autisme waardevol omdat ze zien wat de bedoeling is (visualisering).

##### **d. Groepsindeling**

De leerkracht koppelt een sociaal vaardige leerling aan de leerling met autisme.

##### **e. Voorbespreken**

De leerkracht kan aan het begin van de dag in het dagoverzicht aangeven dat deze dag coöperatieve activiteiten op het programma staan. De leerling met autisme weet hierdoor wat hij kan verwachten. Als de activiteit aan de orde is bespreekt de leerkracht de coöperatieve activiteit met de leerling voor en vraagt of de

leerling deze activiteit ziet zitten en wat hij moeilijk vindt. Als de leerling in paniek raakt bij de gedachte om samen te werken met anderen, dwingt de leerkracht de leerling niet tot samenwerken. De leerkracht probeert het nut van samenwerken te communiceren waardoor de leerling gemotiveerd is om daadwerkelijk met anderen samen aan een taak te werken. Het is belangrijk om het samenwerken stapsgewijs op te bouwen. Aanvankelijk met veel begeleiding van de leerkracht naar steeds minder begeleiding en ondersteuning.

Als de leerling wil samenwerken, bespreekt de leerkracht de sociale vaardigheid voor met de leerling. Het is voor de leerling met autisme noodzakelijk om de sociale vaardigheid concreet te maken en toe te lichten. Vaardigheden als de inbreng van een ander accepteren, op elkaar reageren, elkaar gelegenheid geven mee te doen, herhalen wat de ander zegt, zijn bijvoorbeeld lastige vaardigheden voor leerlingen met autisme. Een T-kaart of een pictogram maken van betreffende vaardigheid kan een hulpmiddel voor de leerling zijn. De T-kaarten of pictogrammen kan de leerkracht ophangen in de klas of de leerling legt deze op zijn tafel. De leerling heeft meer tijd om de informatie te verwerken en te begrijpen.

#### f. Maken van afspraken

De leerkracht maakt ter ondersteuning afspraken met de leerling met autisme. Afspraken kunnen gaan over:

- het gewenste gedrag (wat doe ik en wat zeg ik...);
- hulp vragen. De leerling weet dat de leerkracht helpt als hij samen met zijn maatje niet meer verder kan. Het signaal is hiervoor het opsteken van een hand door alle groepsgenoten. Dit signaal kan gevisualiseerd worden en opgehangen in de klas. Bij coöperatief leren is een van de basisafspraken dat de leerlingen eerst zelf problemen oplossen en pas als zij echt niet tot een oplossing kunnen komen, de hulp van de leerkracht inschakelen. Wanneer de leerling samenwerkt met een kind met autisme, wijken we wat af van deze basisafpraak. De basisvaardigheden om samen te kunnen werken zijn al lastig voor de leerling met autisme. Je kunt niet verwachten dat zij samen tot conflictoplossing kunnen komen.

Voor leerlingen met autisme werkt het goed om de afspraken zo veel mogelijk te visualiseren.

#### g. Spons-opdrachten

Voor leerlingen met autisme is het belangrijk dat zij weten wat ze kunnen doen als ze eerder klaar zijn met de opdracht. Wanneer leerlingen gedurende een langere tijd met elkaar aan een wat omvangrijkere taak werken, geeft de leerkracht exact aan wat de leerlingen kunnen doen als zij eerder klaar zijn. Deze activiteiten duiden we aan met spons-activiteiten. Als je tegen de leerling met autisme zegt dat hij iets voor zichzelf mag doen, dan weet hij niet wat te doen en dus vul je deze opdracht voor hem concreet in.

#### *Rol van leerkracht: uitvoering*

##### a. Bied de stappen van de werkvorm gestructureerd en eenduidig aan

De coöperatieve werkvormen bestaan uit enkele stappen. Deze stappen licht de leerkracht duidelijk toe en probeert dit zo concreet mogelijk te doen en zo kort mogelijk. Bij het geven van de instructie houdt de leerkracht rekening met haar taalgebruik. Voor leerlingen met autisme is het belangrijk om precies te zeggen wat je bedoelt, zo concreet mogelijk. De leerkracht vermijdt lange toelichtingen, bijwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en details. Geduld en het kind de tijd geven om te reageren is belangrijk. Een suggestie is om de stappen van veel toegepaste werkvormen te visualiseren en op te hangen in de klas. Een tweede suggestie is om na de groepsinstructie meteen naar het kind met autisme te gaan en te checken of hij de opdracht begrepen heeft.

##### b. Geef tijdsduur aan

Samenwerken is voor leerlingen met autisme een bijzonder inspannende bezigheid. De leerkracht houdt hier rekening mee door zeker in het begin de samenwerkingstijd niet te lang te laten duren.

De leerkracht geeft met behulp van een klok aan hoe lang de leerlingen de tijd hebben. Dit heeft een positief effect op leerlingen met autisme. Voor sommige leerlingen met autisme moet rekening worden gehouden met een trager schrijftempo. Soms is het mogelijk schrijftaken te beperken en liniatuur en/of schrijfmateriaal aan te passen.

##### c. Observeer en begeleid het groepsproces

Wanneer het duo aan de slag gaat, gaat de leerkracht even bij het tweetal zitten. Zij observeert het

groepsproces en kan meteen ingrijpen als het mis dreigt te gaan. Ook na de start houdt de leerkracht het betreffende duo goed in de gaten zodat ze snel kan inspringen als het mis gaat.

*Rol van de leerkracht: evaluatie*

a. Evaluatie van het groepsproces en leerresultaten

De leerkracht bespreekt meteen nadat de leerlingen klaar zijn met samenwerken, de activiteit na. Klassikaal vraagt ze naar de wijze van samenwerken en het uiteindelijke resultaat.

Voor de leerling met autisme is het waardevol om in het betreffende tweetal of groepje de activiteit na te bespreken. De leerkracht zal hierbij vooral de wijze van samenwerken evalueren. Ze vraagt aan beide leerlingen hoe het samenwerken is verlopen. Ze vraagt wat goed ging en wat een volgende keer anders kan. Ze vraagt hoe de leerlingen de samenwerking in het algemeen hebben ervaren, gebruik makend van concrete punten. Ze geeft de leerlingen positieve feedback. De leerkracht kan de gemaakte afspraken met de leerling doornemen en hem belonen (verbaal of materieel) als de leerling de afspraken na heeft kunnen komen. Een beloningssysteem kan waardevol zijn omdat deze leerlingen vaak extrinsiek gemotiveerd moeten worden voor het samenwerken.

#### 4.4.2 Geschikte coöperatieve werkvormen voor leerlingen met autisme

Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
om-de-beurt	3	3	3	3	- om de beurt praten - duidelijk praten - luisteren	- Verschillende tools, zoals bijv. Word, Powerpoint, internet, enz. - Compenserende computerhulpmiddelen: - tekst naar spraak - spraak naar tekst (zie bijlage 1)
imiteer	3		3		- luisteren - vragen stellen aan elkaar - aanwijzingen geven - elkaar een complimentje geven	
denken-delen-uitwisselen	3	3	3	3	- luisteren - een inbreng durven te hebben - elkaar uit laten praten - bij informatieve vragen bereiken van overeenstemming	
flitsen	3	3		3	- hulp vragen en hulp geven - wachten op elkaar	
duo's		3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van overeenstemming - aanmoedigen - hulp vragen en hulp geven - op elkaar wachten	
Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
rotonde	3	3	3	3	- luisteren naar elkaar - om de beurt praten	- Verschillende tools, zoals bijv. Word, Powerpoint, internet, enz. - Compenserende computerhulpmiddelen: - tekst naar spraak - spraak naar tekst (zie bijlage 1)
genummerde hoofden	3	3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van onderlinge overeenstemming	
woordenweb		3	3	3	- luisteren - overleggen - bereiken van onderlinge overeenstemming	
puzzels	3		3	3	- luisteren naar elkaar - meewerken aan de groepsopdracht - elkaar uit laten praten - bereiken van overeenstemming	
interviews (kan ook in tweetallen)	3	3		3	- luisteren naar elkaar - vragen stellen aan elkaar - samenvatten wat de ander heeft verteld	
placemat		3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van overeenstemming - luisteren - verschil van mening accepteren	

NB: \* M = mondeling en S = schriftelijk



## 4.5 Coöperatief leren met leerlingen met ADHD

Coöperatief leren is voor drukke kinderen geen gemakkelijk opgave. Een reden hiervoor is het gebrek aan zelfregulerend vermogen. Maar ook de invloed van de klasgenoten speelt een rol. Zij willen vaak niet met hen samenwerken of spelen, omdat ze te bepalend en te impulsief zijn. Het gevolg is dat het drukke kind vaak afgewezen wordt, zowel tijdens spelsituaties als gezamenlijke leeractiviteiten. Dit is niet bevorderlijk voor de competentie van het kind, hij voelt zich steeds minder capabel om met anderen om te gaan.

De leerkracht staat hierdoor ook niet voor een gemakkelijke opgave. Het kost veel energie om met deze leerling om te gaan en bij de andere leerlingen begrip te kweken voor de situatie. Zij zal zich afvragen of het zinvol is om coöperatieve werkvormen toe te passen in haar groep. Ons advies is om zeker drukke kinderen te stimuleren om met anderen samen te werken. Het is cruciaal dat drukke kinderen leren om samen te werken, dat zij succeservaringen op kunnen doen en zo kunnen groeien in hun zelfvertrouwen.

Het is belangrijk dat de leerlingen inzien dat de drukke leerling niet opzettelijk druk is, vaak op staat of zo maar iets door de klas roept. De leerkracht kan vertellen dat deze leerling hier echt niets aan kan doen en dat er mogelijkheden zijn om dit gedrag te verminderen. In de hogere groepen kan de drukke leerling dit eventueel zelf vertellen. Dit brengt ons weer terug bij de voorwaarde voor coöperatief leren, het scheppen van een positief pedagogisch klimaat.

Wanneer aan deze voorwaarde voldaan is kan de leerkracht rekening houden met de onderstaande aandachtspunten om de drukke leerling op een plezierige en leerzame manier met anderen te leren samenwerken.

### 4.5.1 Specifieke aandachtspunten

*Rol van de leerkracht: voorbereiding*

#### a. Bepalen doelstelling(en)

Drukke leerlingen kunnen zowel in cognitief als sociaal opzicht leren van coöperatieve werkvormen. De sociale component vraagt voor hen extra aandacht. Bij het bepalen van de doelstellingen houdt de leerkracht hier rekening mee door explicieter stil te staan bij bepaalde samenwerkingsvaardigheden.

Het is belangrijk dat de leerkracht weet welke samenwerkingsvaardigheden de drukke leerling wel of niet beheerst. Zij kan hierbij de checklist 'samenwerkingsvaardigheden' gebruiken.

#### b. Selecteren van een werkvorm

Voor drukke kinderen zijn werkvormen die een beroep doen op complexe vaardigheden minder geschikt. Met drukke kinderen leggen we vooral het accent op de basale samenwerkingsvaardigheden. Tijdens de start van coöperatief leren kiest de leerkracht nog redelijk eenvoudige werkvormen met een beperkt aantal stappen.

#### c. Selecteren van rollen

Rollen bevorderen positieve wederzijdse afhankelijkheid en individuele verantwoordelijkheid. Bepaalde rollen kunnen de leerling met ADHD helpen om succesvol samen te kunnen werken. De rol van materiaalbaas is bijvoorbeeld een rol die een drukke leerling kan vervullen. De materiaalbaas is verantwoordelijk voor het ophalen en opbergen van materiaal. Zo is ook de rol van tafelbaas prettig voor deze leerling. De drukke leerling kan ook andere rollen vervullen waarbij hij wel op zijn plaats moet blijven zitten, afhankelijk van de vaardigheden van de leerling en het doel van de opdracht. Deze rollen zijn:

- stilte-kapitein: juist om de leerling te leren dat zacht praten tijdens het samenwerken moet;
- tijdbewaker;
- aanmoediger: de leerling mag enthousiast zijn en de groep aansporen om te werken.

Ons advies is om de leerling eerst aan de rol van materiaalbaas te laten wennen, alvorens nieuwe rollen te introduceren.

#### d. Groepsindeling

De leerkracht zorgt ervoor dat de drukke leerling samenwerkt met een of meerdere (rustige) sociaal vaardige leerlingen.

#### e. Voorbespreken

De leerkracht kan aan het begin van de dag in het dagoverzicht aangeven dat deze dag coöperatieve

activiteiten op het programma staan. De drukke leerling weet hierdoor wat hij kan verwachten. De drukke leerling heeft behoefte aan structuur. Dus ook bij het wisselen van activiteiten moet een leerkracht ervoor zorgen dat dit vroeg genoeg aan de leerling duidelijk is gemaakt. Het is belangrijk dat de leerkracht hardop denkt, vooruit denkt.

f. Inrichting van het lokaal

Aangezien drukke leerlingen sneller afgeleid worden door allerlei prikkels in de klas, kan het verstandig zijn om het betreffende groepje of duo een rustig plekje in de klas te geven. In veel lokalen zal dit met de huidige groepsgroottes niet altijd kunnen.

g. Maken van afspraken

De leerkracht kan individuele afspraken met de drukke leerling maken. Zij bespreekt de coöperatieve activiteit met de leerling voor en vraagt wat de leerling moeilijk vindt. De leerkracht maakt bijvoorbeeld afspraken over:

- Het gedrag dat centraal staat bij de vaardigheid. De leerkracht weet dat het voor de leerling bijvoorbeeld moeilijk is op zijn beurt te wachten of anderen uit te laten praten. De leerkracht helpt de leerling door concreet te maken wat van hem verwacht wordt. Ze spreken samen af waar de leerling specifiek op gaat letten.
- Het bij je groepje blijven. De drukke leerling weet dat de opdracht in tweetallen of in een klein groepje wordt gemaakt. Er is tijdens coöperatief leren meer rumoer dan in een klassikale setting. Dit kan voor de drukke leerling verwarrend zijn. De leerkracht probeert af te spreken dat de leerling zich alleen op zijn maatje of groepje richt.
- Hulp vragen. De leerling weet dat de leerkracht helpt als hij samen met zijn maatje of groepsgenoten niet meer verder kan. Het signaal is hiervoor het opsteken van een hand door alle groepsgenoten. Dit signaal kan gevisualiseerd worden en opgehangen in de klas.

De leerkracht kan de gemaakte afspraken voor de leerling noteren. De leerling kan dit tijdens de coöperatieve activiteit nog eens nalezen en na afloop kan het waardevol zijn voor het nabespreken van de activiteit.

*Rol van de leerkracht: uitvoering*

a. Toelichten van de werkvorm en opdracht

De leerkracht beseft dat het voor de drukke leerling moeilijk is om de verschillende stappen van de werkvorm te onthouden. De leerkracht schrijft de stappen op het bord of heeft de werkvorm schriftelijk op een kaart uitgewerkt zodat de leerling de stappen nog eens na kan lezen.

b. Observeren en begeleiden

Het samenwerken zal niet vanzelf gaan, de leerkracht ondersteunt en begeleidt de drukke leerling met name tijdens de start van coöperatief leren in sterkere mate dan bij de overige leerlingen. De leerkracht observeert het tweetal of het groepje en begeleidt het proces indien nodig. De leerkracht kijkt of het groepje snel aan de slag gaat en observeert of de leerling de afspraken nakomt. Dit kan voor deze leerling lastig zijn, de leerkracht heeft hier begrip voor. Dit kan veel geduld vragen van de leerkracht.

Tijdens het samenwerken geeft de leerkracht zoveel mogelijk complimentjes. Dit vereist vaardigheid: een leerkracht moet de drukke leerling als het ware betrappen op goed gedrag. Probeer het accent te leggen op positief gedrag. Als het nodig is zijn korte standjes zonder emotie uitgesproken, frequent oogcontact, zeer doeltreffend. Belangrijk is dat de leerkracht een negatieve spiraal voorkomt. Het gebruik van beloningen en aanmoedigingspremies gaat altijd voor het gebruik van straf.

De leerkracht probeert de begeleiding na verloop van tijd af te bouwen en de leerling steeds meer zelf de regie te geven.

*Rol van de leerkracht: evaluatie*

a. Evaluatie van het groepsproces en leerresultaten

De leerkracht bespreekt de activiteit met de leerlingen. Ze vraagt klassikaal naar de resultaten en het groepsproces. Voor de drukke leerling is het belangrijk om ook nog eens individueel het groepsproces te evalueren. De leerkracht en leerling hebben immers voorafgaand aan de activiteit samen afspraken gemaakt met het accent op sociale doelstellingen. Ze vraagt aan de drukke leerling hoe het samenwerken is verlopen. Ze kan hierbij de gemaakte afspraken nalopen en vragen wat goed ging en wat de volgende keer anders kan.

Belangrijk is om de leerling positieve feedback te geven zodat hij voor een volgende coöperatieve activiteit gemotiveerd is. Bij een volgende activiteit kunnen succeservaringen van de vorige keer nogmaals herhaald worden.

Soms werkt het goed om met een beloningssysteem te werken. Een drukke leerling kan punten verdienen met goed gedrag, terwijl negatief gedrag bestraft wordt met aftrek. Bij een afgesproken hoeveelheid punten krijgt de leerling een beloning. Dit kan een privilege zijn of een tastbaar iets. Zo'n beloningssysteem geeft direct feedback over gedrag.

Vele variaties zijn op dit thema mogelijk; voor elk kind kan een eigen systeem worden ontwikkeld. Een beloningssysteem werkt doeltreffend, mits de beloningen regelmatig worden veranderd. Ook moet het systeem vanaf het begin van het jaar worden opgezet en consequent gehanteerd worden.

#### 4.5.2 Geschikte coöperatieve werkvormen voor leerlingen met ADHD

Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
om-de-beurt	3	3	3	3	- om de beurt praten - duidelijk praten - luisteren	- Verschillende tools, zoals bijv. Word, Powerpoint, internet, enz.
imiteer	3		3		- luisteren - vragen stellen aan elkaar - aanwijzingen geven - elkaar een complimentje geven	
denken-delen-uitwisselen	3	3	3	3	- luisteren - een inbreng durven te hebben - elkaar uit laten praten - bij informatieve vragen bereiken van overeenstemming	
flitsen	3	3		3	- hulp vragen en hulp geven - wachten op elkaar	
duo's		3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van overeenstemming - aanmoedigen - hulp vragen en hulp geven - op elkaar wachten	
Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
rotonde	3	3	3	3	- luisteren naar elkaar - om de beurt praten	- Verschillende tools, zoals bijv. Word, Powerpoint, internet, enz.
brainstorm		3		3	- luisteren - elkaar gelegenheid geven een inbreng te hebben	
dobbelen		3		3	- luisteren - bereiken van onderlinge overeenstemming	
genummerde hoofden	3	3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van onderlinge overeenstemming	
woordenweb		3	3	3	- luisteren - overleggen - bereiken van onderlinge overeenstemming	
puzzels	3		3	3	- luisteren naar elkaar - meewerken aan de groepsopdracht - elkaar uit laten praten - bereiken van overeenstemming	
interviews (kan ook in tweetallen)	3	3		3	- luisteren naar elkaar - vragen stellen aan elkaar - samenvattend wat de ander heeft verteld	
placemat		3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van overeenstemming - luisteren - verschil van mening accepteren	

NB: \* M = mondeling en S = schriftelijk

## 4.6 Coöperatief leren met dyslectische leerlingen

Dyslectische leerlingen hebben meer tijd nodig voor activiteiten die met lezen en schrijven te maken hebben en hebben vaak ook minder plezier in lezen en schrijven. Hun lees- en spellingsproblemen leiden vaak tot spanningen en frustraties. Kinderen kunnen faalangst ontwikkelen voor alles wat met lezen en schrijven te maken heeft en hun zelfvertrouwen kan minder zijn. Met deze kenmerken van leerlingen met dyslexie moet rekening gehouden worden wanneer deze kinderen met anderen gaan samenwerken.

Dyslectische kinderen kunnen profiteren van coöperatief leren wanneer zij in samenwerking met klasgenoten op een actieve en functionele manier bezig zijn met taal. In groepen is de directe interactie van belang. Kinderen praten met elkaar over hun opdracht. Dit kunnen dyslectische kinderen net zo goed als niet-dyslectische kinderen. Als kinderen met elkaar praten over teksten die ze lezen of schrijven, kunnen dyslectische kinderen hun groepsleden vragen stellen over wat ze moeilijk vonden. Groepsleden kunnen voordoen hoe ze informatie uit teksten halen, hoe ze omgaan met vragen over teksten en hoe ze zelf teksten schrijven. Kinderen met dyslexie hebben vaak zwakke metacognitieve vaardigheden op het gebied van lezen en schrijven.

Een voordeel van het werken in tweetallen of groepjes voor dyslectische kinderen is dat taalactiviteiten in een betekenisvolle en functionele situaties/activiteiten aan de orde kunnen komen. Door in een groep samen te werken kunnen dyslectische leerlingen plezier beleven aan taalactiviteiten. Dit kan hun motivatie en zelfvertrouwen bevorderen. Samenwerken is voor hen een prettige afwisseling van situaties waarin zij individueel gericht moeten oefenen om het lezen en spellen onder de knie te krijgen.

Voorkomen moet worden dat dyslectische groepsleden als belastend worden ervaren door de andere groepsleden omdat ze meer tijd nodig hebben voor lezen en schrijven. Door het formuleren van een specifieke opdracht voor de dyslectische leerling kan dit voorkomen worden. Het lees- en schrijfwerk voor deze leerling wordt minder, maar zijn onderdeel van de groepsopdracht moet wel onmisbaar zijn voor de anderen. Zo ervaren de dyslectische leerling, en de groepsleden, dat hun inzet en werk ertoe doen en onmisbaar zijn om de groepsopdracht voor elkaar te krijgen.

Tijdens de coöperatieve werkvormen kunnen dyslectische kinderen ook ondersteund worden door:

- Afbeeldingen bij woorden en teksten.
- Grotere letters of vergrotingen van de tekst.
- Een stappenplan bij het lezen van teksten, bv:
  - Ik kies leesdoel en leesmanier (met welk doel lees ik de tekst: voor een toets? voor een werkstuk? moet ik heel zorgvuldig lezen of alleen in grote lijnen de inhoud weten?)
  - Ik bekijk de buitenkant van de tekst (wat zegt de buitenkant mij over de inhoud: staan er plaatjes bij? dikgedrukte woorden? zijn er alinea's? wat weet ik zelf al van het onderwerp?).
  - Ik lees de tekst (rustig doorlezen).
  - Ik kijk of er moeilijke woorden in staan (betekenis opzoeken of raden).
  - Ik lees de tekst nogmaals per alinea (bedenk waar de alinea over gaat of schrijf kort op).
  - Ik begrijp de tekst (zo ja, met opdracht, vragen of volgende stuk beginnen, zo nee, terug naar waar je vastliep).
- Compenserende computerhulpmiddelen (bijlage 1).

### 4.6.1 Specifieke aandachtspunten

*Rol van de leerkracht: voorbereiding*

#### a. Bepalen doelstelling(en)

Het doel van coöperatief leren voor leerlingen met taal- en spellingsproblemen is zowel cognitief als sociaal. Het cognitieve doel heeft vooral betrekking op het leren van goede voorbeelden van de groepsleden en de motivatie voor taalactiviteiten. Het sociale doel heeft te maken met welbevinden in de groep en het zelfvertrouwen van de leerling door te ervaren dat je ook als je lezen en spellen lastig vindt, een onmisbare bijdrage kunt leveren aan het werk van de groep. De samenwerkingsvaardigheden die dyslectische kinderen oefenen zijn hetzelfde als de samenwerkingsvaardigheden die de rest van de groep oefent.

b. Selecteren van een werkvorm

Leerlingen met dyslexie kunnen meedoen met alle werkvormen die in de groep worden aangeboden. Werkvormen waarbij de communicatie mondeling plaatsvindt, zijn geen probleem voor hen. Werkvormen met schriftelijke activiteiten vragen vaak een aanpassing omdat kinderen met dyslexie meer tijd nodig hebben voor lezen en schrijven. De leerkracht moet bij schriftelijke activiteiten de hoeveelheid en het niveau van het lees- en schrijfwerk aanpassen.

c. Selecteren van rollen

Door leerlingen rollen toe te wijzen wordt zowel de wederzijdse verantwoordelijkheid als de individuele verantwoordelijkheid gestimuleerd. Door de rollen duidelijk vooraf te bespreken weten de leerlingen wat er van hen verwacht wordt.

Dyslectische leerlingen kunnen erg op luisteren ingesteld zijn. Deze kwaliteit kan de leerkracht benutten bij het toewijzen van rollen. Zo kan deze leerling de rol van samenvatter en taakkapitein vervullen. Rollen die een beroep doen op lezen en spellen zullen voor hen lastig zijn, zoals schrijver en voorlezer. Aanvankelijk kiest de leerkracht ervoor hen deze rollen niet te laten vervullen. Eerst oefenen de leerlingen eenvoudige rollen. Na succeservaringen kan de leerkracht er voor kiezen hen eens een op taal gerichte rol te geven, om ook deze vaardigheden te oefenen.

d. Groepsindeling

Bij het indelen van tweetallen en groepen houdt de leerkracht er rekening mee dat de motivatie en het zelfvertrouwen van kinderen met dyslexie, met name als het gaat om activiteiten die te maken hebben met lezen en spellen kwetsbaar zijn. Dyslectische kinderen moeten zich op hun gemak voelen met de medeleerlingen met wie zij samenwerken. De leerkracht zal er aanvankelijk voor kiezen hen te laten samenwerken met groepsgenoten die voldoende begrip en geduld hebben en de dyslectische leerling tijd en gelegenheid geven een inbreng te hebben.

e. Voorbespreken

Als gekozen is voor een coöperatieve activiteit die lees- en schrijfwerk vraagt, spreekt de leerkracht de activiteit vooraf met de leerling door. Ook is het soms wenselijk met de groep te bespreken dat leerlingen verschillende deeltaken hebben en dat de taak van de dyslectische leerling er anders uit kan zien dan de taak van andere leerlingen.

f. Spons-opdrachten

Dyslectische kinderen kunnen in principe dezelfde spons-opdrachten doen als de overige groepsleden. Als de werkvorm al veel inspanning van de leerling heeft gevraagd met betrekking tot lezen en schrijven, is het aan te raden dyslectische leerlingen een spons-opdracht te geven die geen beroep doet op lezen en schrijven.

*Rol van de leerkracht: uitvoering*

a. Bied de stappen van de werkvorm gestructureerd en eenduidig aan

Voor alle leerlingen is het belangrijk de stappen van de werkvorm duidelijk aan te bieden. Sommige dyslectische kinderen hebben er moeite mee een instructie of een serie aanwijzingen te onthouden. In dat geval kan de leerkracht de stappen van een werkvorm ook op papier zetten. Daarnaast is het belangrijk de aanwijzingen bondig te houden, te herhalen als het nodig is en te controleren of de leerling de bedoeling van de opdracht goed begrepen heeft.

b. Geef de tijdsduur aan

Voor dyslectische leerlingen is het belangrijk dat de opdracht die ze gaan uitvoeren binnen de beschikbare tijd haalbaar is. Wanneer ze er steeds mee geconfronteerd worden dat ze hun deeltaak binnen de beschikbare tijd niet afkrijgen is dit zeer demotiverend. Het is belangrijk de hoeveelheid en het niveau van het werk aan te passen. Een andere mogelijkheid is de leerling meer tijd te geven. Het nadeel hiervan is echter dat andere leerlingen dan bijvoorbeeld iets voor zichzelf mogen gaan doen en dat de dyslectische leerling daar niet (nooit) aan toekomt. Het verdient de voorkeur de opdracht zo te formuleren dat de dyslectische leerlingen hun deeltaak binnen dezelfde tijd af kunnen krijgen als hun groepsgenoten.

c. Observeer en begeleid het groepsproces

Tijdens het werk is het belangrijk de dyslectische leerling te observeren. Het is belangrijk goed in het oog te houden of de opdracht haalbaar is voor de dyslectische leerling: is de opdracht wat betreft omvang goed inpasbaar in het werk van de groep als geheel? Het is niet de bedoeling dat de dyslectische leerling veel langer bezig is met zijn aandeel in het groepsproces. Waardeer een goede inzet van de dyslectische leerling, maar ook van de groepsleden wanneer die hulp bieden.

*Rol van de leerkracht: evaluatie*

a. Evaluatie van het groepsproces en leerresultaten

Omdat dyslectische kinderen vaak onzeker zijn over hun eigen prestaties, is het van belang snelle en positieve feedback te geven op hun werk. Bij het evalueren van het groepsproduct wordt benadrukt dat het aandeel van alle groepsleden belangrijk is om met elkaar een opdracht uit te voeren.

Bij de evaluatie kan de leerkracht op verschillende manieren rekening houden met kinderen met dyslexie. De leerkracht kan de manier waarop de leerling zijn werk presenteert aanpassen. Er kan bijvoorbeeld gekozen worden voor een mondelinge presentatie in plaats van een schriftelijk verslag. Bij schriftelijke vormen van presentatie, kan de leerkracht de criteria voor succes aanpassen, door bijvoorbeeld niet in alle gevallen alle spelfouten mee te wegen in de beoordeling. Als geëvalueerd wordt met een toets kan de leerkracht de inhoud en beoordelingscriteria aanpassen.

#### 4.6.2 Geschikte coöperatieve werkvormen voor leerlingen met dyslexie

Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
om-de-beurt	3	3	3	3	- om de beurt praten - duidelijk praten - luisteren	- Verschillende tools, zoals bijv. Word, Powerpoint, internet, enz. - Compenserende computerhulpmiddelen: - tekst naar spraak - spraak naar tekst - voorspellen (zie bijlage 1)
imiteer	3		3		- luisteren - vragen stellen aan elkaar - aanwijzingen geven - elkaar een complimentje geven	
denken-delen-uitwisselen	3	3	3	3	- luisteren - een inbreng durven te hebben - elkaar uit laten praten - bij informatieve vragen - bereiken van overeenstemming	
flitsen	3	3		3	- hulp vragen en hulp geven - wachten op elkaar	
duo's		3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van overeenstemming - aanmoedigen - hulp vragen en hulp geven - op elkaar wachten	
Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
rotonde	3	3	3	3	- luisteren naar elkaar - om de beurt praten	- Verschillende tools, zoals bijv. Word, Powerpoint, internet, enz. - Compenserende computerhulpmiddelen: - tekst naar spraak - spraak naar tekst - voorspellen (zie bijlage 1)
brainstorm		3		3	- luisteren - elkaar gelegenheid geven een inbreng te hebben	
dobbelen		3		3	- luisteren - bereiken van onderlinge overeenstemming	
genummerde hoofden	3	3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van onderlinge overeenstemming	
woordenweb		3	3	3	- luisteren - overleggen - bereiken van onderlinge overeenstemming	
puzzels	3		3	3	- luisteren naar elkaar - meewerken aan de groepsopdracht - elkaar uit laten praten - bereiken van overeenstemming	
interviews (kan ook in tweetallen)	3	3		3	- luisteren naar elkaar - vragen stellen aan elkaar - samenvattend wat de ander heeft verteld	
placemat		3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van overeenstemming - luisteren - verschil van mening accepteren	

NB: \* M = mondeling en S = schriftelijk



## 4.7 Coöperatief leren met hoogbegaafde leerlingen

Hoogbegaafde kinderen ontwikkelen zich snel en leren en communiceren op een andere manier dan hun klasgenoten. Omdat ze vaak verder zijn en andere interesses hebben, vinden ze niet altijd aansluiting bij hun klasgenoten. Belangrijk voor hoogbegaafde leerlingen is dat ze voldoende gemotiveerd blijven, dat hun werkhouding goed blijft en dat ze actief blijven leren. Ook is het van belang dat hoogbegaafde leerlingen zich, ondanks hun versnelde ontwikkeling en andere interesses, welbevinden en thuis voelen in de groep en voldoende contacten hebben met de andere kinderen. Het kind moet zich geaccepteerd weten door de leerkracht en de andere leerlingen.

Hoogbegaafde kinderen kunnen profiteren van coöperatief leren. Ze zullen tijdens hun schoolperiode en verdere leven te maken krijgen met mensen die niet op hetzelfde niveau functioneren als zijzelf. Aan de hand van gerichte, functionele opdrachten leren ze samenwerken met andere leerlingen. Hoogbegaafde leerlingen ervaren dat ze deel uitmaken van de groep en erbij horen. De hoogbegaafde leerling leert rekening te houden met leerlingen die op een ander niveau werken. Dit geldt natuurlijk ook voor de groepsgenoten. Door het samenwerken ontstaan meer contacten met medeleerlingen in de groep. Kinderen leren elkaar beter kennen en vooroordelen kunnen weggenomen worden.

Binnen coöperatief leren zijn er veel mogelijkheden om activiteiten uit te voeren waarbij een beroep gedaan wordt op creativiteit, zelfstandigheid, onderzoeken en mondelinge interactie. Dit zijn vaardigheden waar hoogbegaafde kinderen veel plezier aan kunnen beleven. Voorkomen moet worden dat opdrachten die in tweetallen of groepen worden uitgevoerd echt veel te eenvoudig zijn voor de hoogbegaafde leerling. De leerkracht kan in overleg met de hoogbegaafde leerling een aanvullende opdracht formuleren. Inbreng van de leerling is hierbij belangrijk. De leerkracht kan het kader van de opdracht aanreiken maar vraagt het kind om dit zelf met een onderzoeksvraag in te vullen.

### 4.7.1 Specifieke aandachtspunten

*Rol van de leerkracht: voorbereiding*

#### a. Bepalen doelstelling(en)

Bij coöperatief leren is er sprake van cognitieve ontwikkeling wanneer hoogbegaafde leerlingen uitgenodigd worden kunnen kennis en kunde te delen met hun groepsgenoten. In de interactie met groepsgenoten leren ze op een andere manier naar lesstof te kijken en over dingen na te denken. Wat betreft de ontwikkeling van samenwerkingsvaardigheden speelt coöperatief leren een belangrijke rol. Hoogbegaafde leerlingen oefenen dezelfde samenwerkingsvaardigheden als de andere leerlingen.

De leerkracht kan samen met de hoogbegaafde leerling afspreken welke doelen de leerling in het samenwerken wil bereiken.

#### b. Selecteren van een werkvorm

Alle coöperatieve werkvormen zijn geschikt voor hoogbegaafde leerlingen. Zij zullen het meest plezier beleven aan werkvormen waarbij een invulling op hun eigen niveau mogelijk is. Bij het formuleren van opdrachten voor de groepen is het wenselijk voor hoogbegaafde leerlingen een moeilijker deeltaak te formuleren. Ze kunnen zich bijvoorbeeld verdiepen in een pittig deelonderwerp. De opdracht die ze hierbij krijgen is het resultaat van hun bevindingen over te dragen aan de rest van de groep en in te passen in het groepsresultaat.

#### c. Selecteren van rollen

Hoogbegaafde leerlingen kunnen alle rollen vervullen. De leerling zal vooral plezier hebben in de rollen die wat meer vragen, zoals de rol van taakcapitein, gespreksleider of rapporteur.

Deze leerlingen kunnen zich vaak moeilijk voorstellen wat andere leerlingen moeilijk vinden en hier rekening mee te houden. De leerkracht kan dan de leerling bijvoorbeeld de opdracht geven ervoor te zorgen dat ieder groepslid begrijpt wat er gedaan moet worden.

#### d. Groepsindeling

Samenwerken moet plezierig zijn voor alle betrokken leerlingen. Heterogene groepen zorgen ervoor dat leerlingen van elkaar kunnen leren. Bij hoogbegaafde leerlingen moet de leerkracht er alert op zijn dat samenwerken met heel zwakke leerlingen voor hen soms frustrerend kan zijn. Dit is omgekeerd dan ook vaak

het geval. In zo'n situatie kan ook een soort tutorrelatie ontstaan waarbij de zwakke leerling geholpen wordt door de hoogbegaafde leerling, maar waar de hoogbegaafde leerling weinig van leert. Het is beter hoogbegaafde leerlingen samen te laten werken met gemiddelde of goede leerlingen en niet met heel zwakke leerlingen.

e. Voorbespreken

Het is belangrijk hoogbegaafde leerlingen op hun eigen niveau aan te spreken en vooraf met hen te bespreken waarom het belangrijk is in tweetallen of groepjes samen te werken. Het kind moet voelen dat het serieus genomen wordt. De leerkracht kan aan het kind voorleggen hoe hij denkt dat hij in een groep een goede rol zou kunnen vervullen en wat hij zou kunnen bijdragen aan de groep.

f. Spons-opdrachten

Voor hoogbegaafde leerlingen is het prettig als er spons-opdrachten op hun eigen niveau zijn: open opdrachten met een hoog abstractieniveau, die een beroep doen op hun creativiteit.

*Rol van de leerkracht: uitvoering*

a. Bied de stappen van de werkvorm gestructureerd en eenduidig aan

De leerkracht en de leerling hebben afgesproken welke onderzoeksvragen de hoogbegaafde leerling kan uitwerken als onderdeel van de coöperatieve opdracht. De leerlingen met wie de hoogbegaafde leerling samenwerkt, moeten dit ook weten.

b. Observeer en begeleid het groepsproces

De leerkracht observeert hoe het werk verloopt en of de hoogbegaafde leerling actief aan het werk is. Het is belangrijk goed in het oog te houden hoe de motivatie van de leerling is: is er geen sprake van verveling en onderpresteren? Voor sommige hoogbegaafde leerlingen is juist het samenwerken met anderen een leerpunt. De leerkracht geeft in dat geval veel positieve feedback als de leerling op een positieve manier bijdraagt aan het groepsproces.

*Rol van de leerkracht: evaluatie*

a. Evaluatie van het groepsproces en leerresultaten

Belangrijk is bij het bespreken van de producten ook het extra werk van de hoogbegaafde leerling te bespreken en te waarderen. In het groepje kan worden besproken hoe de hoogbegaafde leerling zijn extra werk weer heeft gedeeld met zijn groepsleden. Hebben de anderen dit gewaardeerd en wat hebben ze ervan geleerd? In een individueel gesprek kan af en toe met de hoogbegaafde leerling besproken worden hoe het functioneren in een groep bevalt en wat hem opvalt in het verschil in omgaan met lesstof tussen hemzelf en de ander. Leerkracht en leerling kijken terug op de persoonlijke doelen die de leerling zichzelf had gesteld. Zo leert de leerling te reflecteren op zijn eigen ontwikkeling.

#### 4.7.2 Geschikte coöperatieve werkvormen voor hoogbegaafde leerlingen

Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
om-de-beurt	3	3	3	3	- om de beurt praten - duidelijk praten - luisteren	- Verschillende tools, zoals bijv. Word, Powerpoint, internet, enz.
imiteer	3		3		- luisteren - vragen stellen aan elkaar - aanwijzingen geven - elkaar een complimentje geven	
denken-delen-uitwisselen	3	3	3	3	- luisteren - een inbreng durven te hebben - elkaar uit laten praten - bij informatieve vragen - bereiken van overeenstemming	
flitsen	3	3		3	- hulp vragen en hulp geven - wachten op elkaar	
duo's		3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van overeenstemming - aanmoedigen - hulp vragen en hulp geven - op elkaar wachten	
Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
rotonde	3	3	3	3	- luisteren naar elkaar - om de beurt praten	- Verschillende tools, zoals bijv. Word, Powerpoint, internet, enz.
brainstorm		3		3	- luisteren - elkaar gelegenheid geven een inbreng te hebben	
dobbelen		3		3	- luisteren - bereiken van onderlinge overeenstemming	
genummerde hoofden	3	3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van onderlinge overeenstemming	
woordenweb		3	3	3	- luisteren - overleggen - bereiken van onderlinge overeenstemming	
puzzels	3		3	3	- luisteren naar elkaar - meewerken aan de groepsopdracht - elkaar uit laten praten - bereiken van overeenstemming	
interviews (kan ook in tweetallen)	3	3		3	- luisteren naar elkaar - vragen stellen aan elkaar - samenvattend wat de ander heeft verteld	
legpuzzel		3		3	- naar elkaar luisteren - overleggen - overeenstemming bereiken	
placemat		3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van overeenstemming - luisteren - verschil van mening accepteren	

NB: \* M = mondeling en S = schriftelijk

## 4.8 Coöperatief leren met leerlingen met visuele beperkingen

Coöperatief leren kan voor leerlingen met visuele beperkingen een heel goede onderwijsleersituatie zijn. Het is voor hen een voordeel in een kleine groep te werken waar de informatie van dichtbij komt en waar correctie en hulp direct gegeven kunnen worden.

Het stimuleren van sociale vaardigheden is belangrijk voor leerlingen met visuele beperkingen. Dit wordt ook wel aangegeven als de voorwaarde voor een succesvolle integratie. Coöperatief leren kan een bijdrage leveren aan het stimuleren van de sociale competentie van deze leerlingen en de acceptatie door klasgenoten vergroten.

Afhankelijk van de handicap zal de leerling zeker met anderen kunnen samenwerken aan een leertaak. Doordat het zien als belangrijke informatiebron ontbreekt, moet het kind op andere manieren informatie krijgen. De kwaliteit en kwantiteit van de auditieve informatie zijn voor deze leerling heel belangrijk. De leerkracht en de klasgenoten wennen zich aan om voortdurend te verwoorden wat er in de groep gebeurt. De auditieve vaardigheden zijn bij leerlingen met visuele beperkingen vaak zeer goed ontwikkeld. Deze kwaliteit kan in het samenwerken benut worden.

### 4.8.1 Specifieke aandachtspunten

*Rol van de leerkracht: voorbereiding*

#### a. Bepalen doelstelling(en)

De leerkracht inventariseert welke samenwerkingsvaardigheden de leerling wel of niet beheerst. Zij kan hierbij de checklist 'samenwerkingsvaardigheden' gebruiken. Vervolgens selecteert de leerkracht een samenwerkingsvaardigheid die zij gericht wil stimuleren door middel van coöperatief leren.

#### b. Selecteren van een werkvorm

De leerkracht zoekt naar die werkvormen waarbij de leerling succeservaringen kan opdoen, waarbij ze op een gelijkwaardig niveau kan meedoen. We raden daarom aan om te starten met mondelinge werkvormen. De voorspelbaarheid van de werkvormen waarbij de leerlingen om de beurt een inbreng hebben, is prettig voor visueel gehandicapte leerlingen. Ze weten wanneer ze aan bod komen, dit creëert voor hen rust.

Schriftelijke varianten zijn mogelijk. Wel is het hierbij van belang een oplossing te vinden voor het bijhouden van het leestempo. Hulpmiddelen zoals brailleboeken, een braillecomputer en ingesproken teksten kunnen hiervoor een oplossing zijn.

De leerkracht houdt bij het selecteren van de werkvorm en hulpmiddelen rekening met de behoeften en mogelijkheden van de leerling.

#### c. Selecteren van rollen

De leerkracht selecteert rollen die een beroep doen op de auditieve kwaliteit van de leerling. Het is immers belangrijk dat de leerling succeservaringen opdoet en dat zijn klasgenoten deze kwaliteit ook inzien. De volgende rollen zijn hiervoor geschikt:

- samenvatter
- stilte-kapitein
- aanmoediger

#### d. Groepsindeling

De leerkracht deelt de groepen heteroog in naar prestatieniveau, sociale vaardigheden, geslacht en etniciteit.

#### e. Inrichting van het lokaal

De groepjes of tweetallen zijn zo optimaal mogelijk verspreid in de klas. De leerkracht kan in overleg met de leerling besluiten dat ze een rustige plek nodig heeft om zich te kunnen concentreren op wat er binnen het tweetal / de groep gezegd wordt.

#### f. Maken van afspraken

De leerkracht kan met de leerlingen afspraken maken over:

- Het geluidsniveau.
- Het benoemen van wat je denkt, voelt en vindt. De leerlingen beseffen dat de klasgenoot met visuele beperkingen niet aan hun gezichtsuitdrukking of gebaren kunnen zien wat zij bedoelen of vinden.

- Dat het niet belangrijk is wie er als eerste klaar is maar wie de leukste, beste ideeën of goede antwoorden heeft.

*Rol van de leerkracht: uitvoering*

a. Toelichten van de werkvorm en opdracht

De leerkracht licht de werkvorm en de opdracht toe. Wanneer de leerkracht de samenwerkingsvaardigheid toelicht, kan zij de betreffende vaardigheid met behulp van een rollenspel voordoen in de groep. De leerling hoort op deze manier wat verwacht wordt bij deze vaardigheid. Dit kan effectief zijn in aanvulling op het gebruik van T-kaarten en pictogrammen.

b. Observeren en begeleiden

De leerkracht observeert het tweetal of het groepje en begeleidt het proces indien nodig. De leerkracht kijkt of het groepje snel aan de slag gaat en observeert of de leerlingen voldoende rekening houden met de leerling met visuele beperkingen.

*Rol van de leerkracht: evaluatie*

a. Evaluatie van het groepsproces en leerresultaten

De leerkracht bespreekt de activiteit met de leerlingen. Ze vraagt klassikaal naar de resultaten en het groepsproces. Ze kan hierbij de gemaakte afspraken nalopen en vragen wat goed ging en wat de volgende keer anders kan. Belangrijk om de leerlingen positieve feedback te geven zodat zij voor een volgende coöperatieve activiteit gemotiveerd blijven.

#### 4.8.2 Geschikte coöperatieve werkvormen voor leerlingen met visuele beperkingen

Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
om-de-beurt	3	3	3	3	- om de beurt praten - duidelijk praten - luisteren	- Verschillende tools, zoals bijv. Word, Powerpoint, internet, enz. - Compenserende computerhulpmiddelen: - tekst naar spraak (zie bijlage 1)
imiteer	3		3		- luisteren - vragen stellen aan elkaar - aanwijzingen geven - elkaar een complimentje geven	
denken-delen-uitwisselen	3	3	3	3	- luisteren - een inbreng durven te hebben - elkaar uit laten praten - bij informatieve vragen bereiken van overeenstemming	
flitsen	3	3		3	- hulp vragen en hulp geven - wachten op elkaar	
Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
rotonde	3	3	3	3	- luisteren naar elkaar - om de beurt praten	- Verschillende tools, zoals bijv. Word, Powerpoint, internet, enz. - Compenserende computerhulpmiddelen: - tekst naar spraak (zie bijlage 1)
dobbelen		3		3	- luisteren - bereiken van onderlinge overeenstemming	
genummerde hoofden	3	3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van onderlinge overeenstemming	
interviews (kan ook in tweetallen)	3	3		3	- luisteren naar elkaar - vragen stellen aan elkaar - samenvattend wat de ander heeft verteld	
placemat		3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van overeenstemming - luisteren - verschil van mening accepteren	
legpuzzel		3		3	- naar elkaar luisteren - overleggen - overeenstemming bereiken	
Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
binnencirkel - buitencirkel	3	3	3	3	- vragen stellen aan elkaar - naar elkaar luisteren - om de beurt praten	
hoeken	3	3	3	3	- met elkaar overleggen - reageren op wat een ander zegt - af en toe herhalen wat iemand zegt - je in het standpunt van een ander verplaatsen - verschil van mening accepteren	
wandel-wissel-uit	3		3	3	- vragen stellen aan elkaar - naar elkaar luisteren - om de beurt praten	

NB: \* M = mondeling en S = schriftelijk

## 4.9 Coöperatief leren met leerlingen met auditieve en communicatieve beperkingen

Coöperatief leren heeft voor de leerlingen met auditieve en communicatieve beperkingen met name een sociale doelstelling. Deze leerlingen kunnen zich sociaal incompetent voelen door de problemen die zich voordoen in de spraak-taalontwikkeling waardoor ze moeite hebben met de communicatie met anderen.

Door middel van coöperatief leren krijgen leerlingen meer begrip voor elkaar en de sociale redzaamheid wordt bevorderd. Deze leerlingen durven zich in een tweetal of kleine groep vaak beter te uiten dan in een klassikale setting. De leerlingen vergroten met behulp van coöperatieve werkvormen hun communicatieve en sociale vaardigheden, mits goed begeleid.

De leerkracht kan bij de specifieke aandachtspunten voor coöperatief leren voor leerlingen met auditieve en communicatieve beperkingen lezen op welke manier zij tijdens coöperatief leren tegemoet kan komen aan de behoeften van de leerlingen. De behoeften en mogelijkheden van de leerlingen met auditieve en communicatieve beperkingen zijn zeer divers. De mogelijkheden van een leerling die moeizaam spreekt zijn groter dan die van een dove leerling. De leerkracht weegt af of coöperatief leren zinvol is. Bij deze afweging gaat de leerkracht na in welke mate interactie met andere leerlingen mogelijk is. Herhaling, gebruik van visuele kanalen, werken met picto's kunnen de interactie ondersteunen.

### 4.9.1 Specifieke aandachtspunten

*Rol van de leerkracht: voorbereiding*

#### a. Bepalen doelstelling(en)

De leerkracht bepaalt welke samenwerkingsvaardigheden gestimuleerd kunnen worden. Bepaalde basisvaardigheden als elkaar aankijken, elkaar gelegenheid geven mee te doen, duidelijk en rustig praten, om de beurt praten, zijn vaardigheden die voor deze leerlingen cruciaal zijn om te kunnen participeren in het groepsproces. De leerkracht besteedt hier aandacht aan en stelt ze indien nodig centraal tijdens de les. Ze kan de checklist 'samenwerkingsvaardigheden' gebruiken om te inventariseren welke samenwerkingsvaardigheden de leerlingen wel of niet beheersen.

Hierbij gaat ze na in hoeverre het reëel is om de gekozen vaardigheid te stimuleren bij de leerling met een auditieve of communicatieve beperking.

#### b. Selecteren van een werkvorm

Voor deze leerlingen is het moeilijk om een gesprek tussen enkele leerlingen goed te volgen. Leerlingen praten meestal in een rap tempo, wisselen snel van onderwerp of praten door elkaar. De leerkracht besluit daarom om te starten met voorspelbare werkvormen die in tweetallen uitgevoerd worden. De communicatielijnen zijn beperkter en daarom beter te volgen voor deze leerlingen.

Afhankelijk van de gekozen doelstelling kiest de leerkracht voor een schriftelijke of een mondelinge variant. Wanneer bijvoorbeeld de leerlingen leren om op elkaar te wachten, kan gekozen worden voor het om de beurt opschrijven van een antwoord. De leerlingen met auditieve beperkingen kunnen hier op een gelijkwaardige wijze aan deelnemen waardoor zij gestimuleerd worden in hun competentie. Het is belangrijk voor deze leerlingen om succeservaringen op te doen. Dit geldt niet alleen voor de leerlingen met auditieve beperkingen maar ook voor de leerling met wie ze samenwerken. Het doel is het vergroten van acceptatie en welbevinden van alle leerlingen. De leerkracht start daarom met schriftelijke werkvormen en kan na verloop van tijd mondelinge varianten toepassen.

#### *Praatfiches*

Coöperatieve werkvormen in groepjes van drie of vier leerlingen kan de leerkracht toepassen als de leerlingen positieve ervaringen hebben opgedaan met het werken in tweetallen. Een tip om de communicatie in groepjes beter te structureren is het gebruik van praatfiches. Alle leerlingen hebben een fiche, bijvoorbeeld een pen of gum. Als een leerling aan de beurt is of iets wil zeggen, legt hij zijn fiche in het midden van de tafel. De leerling met een auditieve beperking ziet wie het woord neemt en kan zich tot hem richten.

#### c. Selecteren van rollen

De leerkracht selecteert rollen die een beroep doen op de kwaliteit van de leerling. Deze rollen verlangen schriftelijke vaardigheden of doe-activiteiten. Het is immers belangrijk dat de leerling succeservaringen opdoet

en dat zijn klasgenoten deze kwaliteit ook inzien. De volgende rollen zijn hiervoor geschikt:

- schrijver
- materiaalbaas
- tafelbaas
- tijdbewaker

#### d. Groepsindeling

De leerkracht stelt zorgvuldig het tweetal samen. Een belangrijk criterium voor het samenstellen is de sociale competenties. De leerling werkt samen met een klasgenoot die duidelijk articuleert, rustig praat en geduldig is.

#### e, Inrichting van het lokaal

Het tweetal overlegt op een zo rustig mogelijke plaats. Ruis is immers erg hinderlijk voor deze leerlingen. De leerkracht kan ertoe beslissen om het tweetal apart te zetten. Dit is echter niet altijd bevorderlijk voor het groepsproces. Ons advies is om in overleg met de leerling te besluiten waar hij wil samenwerken. Deze afweging hangt ook samen met de tijdsduur van de coöperatieve opdracht. Een opdracht die tijdens de begeleide inoefening wordt gegeven en slechts enkele minuten duurt, vindt in de klassikale setting plaats. Bij een coöperatieve opdracht tijdens de zelfstandige verwerking waarbij de leerlingen een kwartier aan het werk gaan, dient wel deze afweging gemaakt te worden.

De leerling met een auditieve of communicatieve beperking zit met zijn rug naar het licht toe zodat hij de ander goed kan zien.

#### f. Maken van afspraken

De leerkracht maakt met de leerlingen afspraken over:

- Het geluidsniveau.
- Het duidelijk en langzaam praten.
- Dat het niet belangrijk is wie er als eerste klaar is maar wie de leukste, beste ideeën of goede antwoorden heeft.

#### *Rol van de leerkracht: uitvoering*

##### a. Toelichten van de werkvorm en opdracht

De leerkracht licht de werkvorm en de opdracht toe. De stappen van de werkvorm schrijft de leerkracht op of heeft deze op een kaart gezet. Deze kaart met de beschreven werkvorm hangt in de klas of ligt op de tafel van de leerlingen.

De leerkracht kan met de leerlingen de sociale vaardigheid die centraal staat uitwerken op een T-kaart. Deze kaart wordt opgehangen in de klas of aan de leerlingen gegeven.

##### b. Observeren en begeleiden

Nadat de leerlingen aan het werk zijn gegaan, loopt de leerkracht naar het tweetal om te vragen of alles duidelijk is. Tevens benadrukt ze dat de leerling die samenwerkt met de leerling met de auditieve handicap zo duidelijk mogelijk spreekt, goed articuleert en let op het spreektempo.

Gedurende het samenwerken observeert de leerkracht de leerlingen en begeleidt het proces indien nodig. Ze houdt in de gaten of de leerling voldoende rekening houdt met de leerling met auditieve beperkingen.

#### *Rol van de leerkracht: evaluatie*

##### a. Evaluatie van het groepsproces en leerresultaten

De leerkracht bespreekt de activiteit met de leerlingen. Ze vraagt klassikaal naar de resultaten en het groepsproces. Ze kan hierbij de gemaakte afspraken nalopen en vragen wat goed ging en wat de volgende keer anders kan. Belangrijk om de leerlingen positieve feedback te geven zodat zij voor een volgende coöperatieve activiteit gemotiveerd blijven. Ze kan tevens het proces individueel met het betreffende tweetal evalueren en hen positieve feedback geven.



#### 4.9.2 Geschikte coöperatieve werkvormen voor leerlingen met auditieve en communicatieve beperkingen

Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
om-de-beurt	3	3	3	3	- om de beurt praten - duidelijk praten - luisteren	- Verschillende tools, zoals bijv. Word, Powerpoint, internet, enz. - Compenserende computerhulpmiddelen: - tekst naar spraak (zie bijlage 1) - Gebruik van picto's op de computer
denken-delen-uitwisselen	3	3	3	3	- luisteren - een inbreng durven te hebben - elkaar uit laten praten - bij informatieve vragen bereiken van overeenstemming	
flitsen	3	3		3	- hulp vragen en hulp geven - wachten op elkaar	
duo's		3		3	- met elkaar overleggen - bereiken van overeenstemming - aanmoedigen - hulp vragen en hulp geven - op elkaar wachten	
Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
rotonde	3	3	3	3	- luisteren naar elkaar - om de beurt praten	- Verschillende tools, zoals bijv. Word, Powerpoint, internet, enz. - Compenserende computerhulpmiddelen: - tekst naar spraak (zie bijlage 1) - Gebruik van picto's op de computer
dobbelen		3		3	- luisteren - bereiken van onderlinge overeenstemming	
genummerde hoofden	3	3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van onderlinge overeenstemming	
woordenweb		3	3	3	- luisteren - overleggen - bereiken van onderlinge overeenstemming	
placemat		3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van overeenstemming - luisteren - verschil van mening accepteren	
Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
binnencirkel - buitencirkel	3	3	3	3	- vragen stellen aan elkaar - naar elkaar luisteren - om de beurt praten	
hoeken	3	3	3	3	- met elkaar overleggen - reageren op wat een ander zegt - af en toe herhalen wat iemand zegt - je in het standpunt van een ander verplaatsen - verschil van mening accepteren	
wandel-wissel-uit	3		3	3	- vragen stellen aan elkaar - naar elkaar luisteren - om de beurt praten	

NB: \* M = mondeling en S = schriftelijk

## 4.10 Coöperatief leren met leerlingen met verstandelijke beperkingen

De mogelijkheden voor coöperatief leren met leerlingen met een verstandelijke beperking zijn afhankelijk van de mate van hun beperking. Belangrijk is welke communicatiemogelijkheden het kind heeft. Kan de leerling zich verstaanbaar uitdrukken? Begrijpt de leerling de groepsgenoten? Ook de mogelijkheden van de leerling met betrekking tot lezen en schrijven zijn medebepalend voor de werkvormen die gekozen worden. Daarnaast is het belangrijk in welke mate kinderen met een verstandelijke beperking de omgangsregels in de klas kennen en zich hieraan kunnen houden. Kunnen ze zich houden aan het om-de-beurt-principe, kunnen ze enige tijd bij de groep blijven? Het gaat hier in feite om de mate van zelfregulering: is die groot genoeg om zonder directe begeleiding van de leerkracht in een groepje te participeren?

Coöperatief leren biedt kinderen met een verstandelijke beperking mogelijkheden samen met verschillende groepsgenoten te werken aan activiteiten. Hierdoor ervaren ze dat ze meedoen met de activiteiten van de groep en dat ze erbij horen in de groep. In de groep leren de kinderen van de goede voorbeelden van hun groepsgenoten, zowel in cognitief als sociaal opzicht. Ook worden ze uitgedaagd tot interactie en actie. Voorop staat dat coöperatief leren moet passen in het plan dat voor de ontwikkeling van het kind is gemaakt. Ouders die ervoor kiezen dat hun kind een reguliere school bezoekt stellen contacten met leeftijdgenoten op prijs, coöperatief leren biedt kansen om onderlinge relaties te stimuleren.

### 4.10.1 Specifieke aandachtspunten

*Rol van de leerkracht: voorbereiding*

#### a. Bepalen doelstelling(en)

Voor leerlingen met een verstandelijke handicap is het doel dat we hebben met coöperatief leren zowel cognitief als sociaal. Voorop staat het plezier in het samenwerken. Bij het formuleren van doelen gaat het bij lager functionerende leerlingen vooral om model-leren. De hoger functionerende leerlingen kunnen tot eigen initiatief en activiteit worden uitgedaagd.

#### b. Selecteren van een werkvorm

De keuze van de werkvorm is sterk afhankelijk van de mate van de verstandelijke beperking. Als kinderen kunnen lezen en schrijven zijn er meer mogelijkheden dan wanneer alleen mondelinge werkvormen gebruikt kunnen worden. De leerkracht formuleert een specifieke deeltaak voor de leerling met een verstandelijke handicap. Als een groep informatie gaat verzamelen over een onderwerp, zou de leerling met een verstandelijke beperking bijvoorbeeld op zoek kunnen gaan naar illustraties. Het vraagt creativiteit en een open houding van de leerkracht om activiteiten te bedenken die zowel passen bij de opdracht van de groep en een bijdrage leveren aan het groepswork als ook passen bij het niveau van de leerling. Met name coöperatieve groepsvormingsactiviteiten zijn voor kinderen met een verstandelijke handicap geschikt en bieden plezier in het samenwerken.

#### c. Selecteren van rollen

Voor kinderen met verstandelijke beperkingen kiezen we de makkelijkere rollen zoals bijvoorbeeld de rol van materialenbaas. Het uitvoeren van een eigen rol in de groep geeft leerlingen met een verstandelijke handicap vaak veel voldoening. De leerkracht past de inhoud van de rollen aan het niveau van de leerling aan. De rollen zijn voor de leerling concreet, hij weet precies wat van hem verwacht wordt.

#### d. Groepsindeling

De leerkracht kiest er aanvankelijk voor de leerling met een verstandelijke beperking te laten samenwerken met leerlingen die hij kent en aardig vindt. Als de leerling wat meer aan het samenwerken gewend is, kunnen ook andere kinderen met hem samenwerken. Het is belangrijk dat de leerkracht goed nagaat hoe flexibel de leerling hierin is.

Lukt het om regelmatig te wisselen van samenwerkingspartner(s) of vindt de leerling het prettiger wat langer met dezelfde kinderen samen te werken?

#### e. Voorbespreken

Het is goed vooraf met de samenwerkingspartners van de leerling met een verstandelijke beperking te

bespreken hoe in het tweetal of groepje kan worden samengewerkt. Wat kunnen de leerlingen van elkaar verwachten? Hoe kunnen de leerlingen de leerling met de verstandelijke handicap helpen?

f. Maken van afspraken

Soms gelden voor leerlingen met een verstandelijke handicap andere afspraken of minder afspraken dan voor de andere kinderen in de groep. Ook de afspraken voor het samenwerken moeten wellicht aangepast worden aan de leerling met een verstandelijke beperking. Bijvoorbeeld afspraken over het bij de groep blijven of het wel of niet door het lokaal mogen lopen moeten soms flexibel gehanteerd worden wanneer kinderen een erg korte spanningsboog hebben.

g. Spons-opdrachten

Werken in een groep is voor leerlingen met een verstandelijke handicap inspannend. Het is goed om als spons-opdrachten activiteiten te kiezen waarbij de leerling zich kan ontspannen. Deze spons-opdracht is concreet en duidelijk.

*Rol van de leerkracht: uitvoering*

a. Bied de stappen van de werkvorm gestructureerd en eenduidig aan

Voor leerlingen met een verstandelijke beperking is duidelijkheid en structuur heel belangrijk. Na de uitleg van de werkvorm en activiteit neemt de leerkracht apart nog even met de leerling door wat hij precies gaat doen. Wanneer het mogelijk is wordt de opdracht in stappen opgeschreven of gevisualiseerd.

b. Geef de tijdsduur aan

Bij het formuleren van de opdracht houdt de leerkracht rekening met de spanningsboog van de leerling. Hoe lang kan de leerling zich concentreren en betrokken bezig blijven met zijn taak? De leerkracht kan er voor kiezen de werktijd voor de leerling met een verstandelijke beperking korter te laten zijn dan van de overige leden van de groep. Het is belangrijk dat de gehele groep het werk met elkaar afsluit.

Als de leerling geen tijdsbesef heeft, krijgt de groepsgenoot de opdracht de leerling hierbij te helpen.

c. Observeer en begeleid het groepsproces

De leerkracht houdt goed in het oog hoe de leerling met een verstandelijke handicap functioneert in de groep en geeft tijdens het werk regelmatig zoveel mogelijk positieve feedback aan de leerling, maar ook aan de kinderen met wie hij samenwerkt.

*Rol van de leerkracht: evaluatie*

Evaluatie van het groepsproces en leerresultaten

Het werk van de groep en het specifieke aandeel daarin van de leerling met een verstandelijke handicap wordt besproken en gewaardeerd. Ook de manier waarop in de groep is samengewerkt komt aan de orde. De leerkracht vraagt naar de wijze waarop de leerlingen de leerling met de verstandelijke beperking hebben geholpen.

#### 4.10.2 Geschikte coöperatieve werkvormen voor leerlingen met verstandelijke beperkingen

Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
om-de-beurt	3	3	3	3	- om de beurt praten - duidelijk praten - luisteren	- Verschillende tools, zoals bijv. Word, Powerpoint, internet, enz. - Compenserende computerhulpmiddelen: - tekst naar spraak - spraak naar tekst - voorspellen - Gebruik van picto's op de computer (zie bijlage 1)
imiteer	3		3	3	- luisteren - vragen stellen aan elkaar - aanwijzingen geven - elkaar een complimentje geven	
denken-delen-uitwisselen	3	3	3	3	- luisteren - een inbreng durven te hebben - elkaar uit laten praten - bij informatieve vragen bereiken van overeenstemming	
flitsen	3	3		3	- hulp vragen en hulp geven - wachten op elkaar	
duo's		3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van overeenstemming - aanmoedigen - hulp vragen en hulp geven - op elkaar wachten	
Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
rotonde	3	3		3	- luisteren naar elkaar - om de beurt praten	- Verschillende tools, zoals bijv. Word, Powerpoint, internet, enz. - Compenserende computerhulpmiddelen: - tekst naar spraak - spraak naar tekst - voorspellen - Gebruik van picto's op de computer (zie bijlage 1)
brainstorm		3			- luisteren - elkaar gelegenheid geven een inbreng te hebben	
dobbelen		3			- luisteren - bereiken van onderlinge overeenstemming	
genummerde hoofden	3	3			- met elkaar overleggen - bereiken van onderlinge overeenstemming	
woordenweb		3		3	- luisteren - overleggen - bereiken van onderlinge overeenstemming	
puzzels	3				- luisteren naar elkaar - meewerken aan de groepsopdracht - elkaar uit laten praten - bereiken van overeenstemming	
interviews (kan ook in tweetallen)	3	3		3	- luisteren naar elkaar - vragen stellen aan elkaar - samenvattend wat de ander heeft verteld	
legpuzzel		3		3	- naar elkaar luisteren - overleggen - overeenstemming bereiken	

NB: \* M = mondeling en S = schriftelijk

## 4.11 Coöperatief leren met leerlingen met lichamelijke beperkingen

Leerlingen met een lichamelijke handicap profiteren van coöperatief leren omdat het ze gelegenheid geeft als lid van een groep te functioneren en bij te dragen aan het groepsproduct. Kinderen werken met elkaar aan een opdracht. Het gaat om de inhoud en om de manier waarop wordt samengewerkt. Het feit of een leerling een lichamelijke beperking heeft doet er niet toe. Ieder levert een bijdrage die nodig is voor het resultaat van de groep. Door coöperatief leren ervaren leerlingen dat ze deel uitmaken van de groep en dat ze erbij horen. Dit bevordert hun welbevinden en draagt bij aan een positief zelfbeeld.

### 4.11.1 Specifieke aandachtspunten

*Rol van de leerkracht: voorbereiding*

#### a. Bepalen doelstelling(en)

Het doel van coöperatief leren voor kinderen met een lichamelijke beperking is zowel cognitief als sociaal. Ervan uitgaande dat leerlingen met lichamelijke beperkingen verstandelijk op het niveau van de groep functioneren, werken zij aan dezelfde inhoudelijke en samenwerkingsdoelen als de andere kinderen in de groep. Als ze aanvullende leerproblemen hebben wordt het inhoudelijke doel aan hun mogelijkheden aangepast.

#### b. Selecteren van een werkvorm

Kinderen met lichamelijke beperkingen kunnen in principe meedoen met alle coöperatieve werkvormen. Afhankelijk van hun handicap zullen praktische aanpassingen gemaakt moeten worden en hulpmiddelen moeten worden gebruikt. Kinderen die moeilijk of niet kunnen schrijven, gebruiken bijvoorbeeld een computer. Bij schriftelijke werkvormen hebben leerlingen die niet zelf kunnen schrijven maar een hulpmiddel gebruiken vaak meer tijd nodig. Bij de schriftelijke versie van om de beurt of rotonde kan het de voortgang in de groep frustreren als steeds gewacht moet worden op de leerling die veel tijd nodig heeft om te schrijven. Bij die werkvormen kan dan beter de mondelinge variant gekozen worden. Ook is het mogelijk een medeleerling het antwoord van de leerling met de lichamelijke beperking te laten formuleren.

#### c. Selecteren van rollen

Lichamelijke beperkingen hebben in principe geen consequenties voor de rollen die kinderen in de groep kunnen vervullen. Alleen de rol van materialenbaas, waarbij de kinderen materiaal voor de overige groepsleden verzamelen is wellicht niet uitvoerbaar als de leerlingen zich niet gemakkelijk door het lokaal kunnen bewegen, niet bij hoge planken in kasten kunnen en geen spullen kunnen dragen.

#### d. Groepsindeling

Bij het indelen van de groepen gelden voor kinderen met een lichamelijke beperking dezelfde criteria als voor hun klasgenoten. Kinderen leren van het participeren in heterogene groepen. Als kinderen met een lichamelijke handicap zich nog niet voldoende thuis en geaccepteerd voelen in de groep, of faalangstig zijn, is het aan te raden hen in eerste instantie samen te laten werken met de meer sociale en behulpzame kinderen.

#### e. Inrichting van het lokaal

Kinderen met lichamelijke beperkingen hebben soms door het gebruik van hulpmiddelen meer ruimte nodig. Daarnaast is het ook belangrijk dat de afstand tot hun groepsleden zo klein mogelijk is, zodat er goed oogcontact gemaakt kan worden en de groepsleden elkaar kunnen verstaan zonder hard te hoeven praten. De leerkracht zorgt voor een handige plek in het lokaal voor het groepje waarin de leerling met een lichamelijke beperking meedoet.

#### f. Voorbespreken en het maken van afspraken

Met de leerling en de groepsleden bespreekt de leerkracht het werk voor. Hoe kunnen ze in de groep het werk het beste aanpakken? Wat kan de leerling met de lichamelijke beperking wel en niet? Hoe kunnen de groepsleden de leerling met praktische zaken helpen? Is het nodig te helpen met schrijven of tekenen? Is het nodig te helpen met verplaatsen? De leerling kan aangeven wat nodig is en wat hij prettig vindt en in de groep kunnen taken worden verdeeld.

g. Spons-opdrachten

Voor leerlingen met een lichamelijke beperking vraagt het werken in een groep veel energie. Daarom is het goed hen als spons-opdracht een activiteit te geven die minder inspannend is.

*Rol van de leerkracht: uitvoering*

a. Geef de tijdsduur aan

Als een leerling met een lichamelijke handicap meer tijd nodig heeft, wordt de opdracht aangepast. Het is belangrijk dat de leerling binnen dezelfde tijd klaar kan zijn met zijn deeltaak als de groepsgenoten.

b. Observeer en begeleid het groepsproces

De leerkracht observeert hoe het werk in de groepen verloopt en gaat na of de leerling met de lichamelijke beperking voldoende participeert in de groep. Zo nodig past de leerkracht de opdracht aan.

*Rol van de leerkracht: evaluatie*

a. Evaluatie van het groepsproces en leerresultaten

De leerkracht bespreekt het werk van de groepen en de manier waarop in de groepen is samengewerkt. De groep wordt gewaardeerd voor de manier waarop ze samen de opdracht hebben uitgevoerd en elkaar hebben geholpen.

#### 4.11.2 Geschikte coöperatieve werkvormen voor leerlingen met lichamelijke beperkingen

Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
om-de-beurt	3	3	3	3	- om de beurt praten - duidelijk praten - luisteren	
imiteer	3		3		- luisteren - vragen stellen aan elkaar - aanwijzingen geven - elkaar een complimentje geven	
denken-delen-uitwisselen	3	3	3	3	- luisteren - een inbreng durven te hebben - elkaar uit laten praten - bij informatieve vragen - bereiken van overeenstemming	
flitsen	3	3		3	- hulp vragen en hulp geven - wachten op elkaar	
duo's		3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van overeenstemming - aanmoedigen - hulp vragen en hulp geven - op elkaar wachten	
Werkvormen in tweetallen	Uitwerking*		Groep 1 en 2	Groep 3 - 8	Samenwerkings- vaardigheden	ICT-toepassingen
	M	S				
rotonde	3	3	3	3	- luisteren naar elkaar - om de beurt praten	
brainstorm		3		3	- luisteren - elkaar gelegenheid geven - een inbreng te hebben	
dobbelen		3		3	- luisteren - bereiken van onderlinge overeenstemming	
genummerde hoofden	3	3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van onderlinge overeenstemming	
woordenweb		3	3	3	- luisteren - overleggen - bereiken van onderlinge overeenstemming	
puzzels		3	3	3	- luisteren naar elkaar - meewerken aan de groepsopdracht - elkaar uit laten praten - bereiken van overeenstemming	
interviews (kan ook in tweetallen)	3	3		3	- luisteren naar elkaar - vragen stellen aan elkaar - samenvattend wat de ander heeft verteld	
legpuzzel		3		3	- naar elkaar luisteren - overleggen - overeenstemming bereiken	
placemat		3	3	3	- met elkaar overleggen - bereiken van overeenstemming - luisteren - verschil van mening accepteren	

NB: \* M = mondeling en S = schriftelijk





## 5. Tot slot

In deze publicatie hebben we een eerste start gemaakt met het beschrijven van praktische toepassingen voor leerlingen met speciale leerbehoeften in het basisonderwijs. We hebben ervoor gekozen een achttal doelgroepen centraal te stellen. Deze doelgroepen zijn afgeleid van de groepen zoals ze geformuleerd worden binnen WSNS en WEC (rugzak).

We hopen dat deze publicatie u inspireert om in uw eigen groep met coöperatief leren aan de slag te gaan. We realiseren ons dat elke leerling met speciale leerbehoeften uniek is en dat de praktijk altijd weerbarstiger is dan de theorie. Ongetwijfeld zullen er nog vragen zijn over toepassingsmogelijkheden. Onze ervaring leert ook dat het niet nodig is om vooraf alles controle te hebben. Het is belangrijk is om gewoon te starten met coöperatieve werkvormen. Het geeft niet als niet alles verloopt zoals gepland: al doende leert men. Werkende weg lukt het vaak oplossingen te bedenken voor praktische vragen. Ook de kinderen uit uw groep kunnen waardevolle suggesties geven om het samenwerken met leerlingen met speciale leerbehoeften te laten slagen.

Het is enorm stimulerend als collegae hierin met u meedenken. We streven naar een schoolbrede aanpak van coöperatief leren. Er ontstaat dan een doorgaande lijn en leerkrachten wisselen ervaringen met elkaar uit en leren van elkaar. Leerlingen raken vertrouwd met de coöperatieve werkvormen waardoor deze steeds meer een routine kunnen worden.

We zijn benieuwd naar uw ervaringen en nodigen u van harte uit om deze ervaringen met ons te delen. Op basis van deze waardevolle reacties kunnen wij de publicatie uitbreiden en aanscherpen. U kunt ons e-mailen:

[m.förrer@cps.nl](mailto:m.förrer@cps.nl)

[l.jansen@cps.nl](mailto:l.jansen@cps.nl)

[b.kenter@cps.nl](mailto:b.kenter@cps.nl)

Veel succes en plezier!



## 6. Bronnen

- Baltussen, M., Clijsen, A. & Leenders, Y. (2003). *Leerlingen met autisme in de klas*. 's-Gravenhage: Landelijk Netwerk Autisme.
- Baltussen, M., Dijkstra, R., Koekoek, M., Leenders, Y & Loman, E. (2001). *Kinderen met speciale rechten. Omgaan met ADHD op school*. 's-Hertogenbosch: Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (VSLPC).
- Förrer, M., Kenter, B., & Veenman, S. *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS, onderwijsontwikkeling en advies (2e herdruk).
- Hoop, F. de., Janson, D.J., & Kooten, A.H. van (red.) (1998). *Gaan alle kinderen naar de basisschool?* Baarn: Uitgeverij Intro.
- Putnam, J.W. (ed.), (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore: Brookes publishing co.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Varmig, O. & Lestrup Ramussen, O. (1997). *Kinderen van de integratie. Of meer samen naar school. Tien jaar integratie van zeer moeilijk lerende kinderen en jongeren in de Deens folkeskole*. Zwolle: Hogeschool Windesheim
- Wentink, H., & Verhoeven, L. (2001). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Veghel: Faces Reclame & Marketing BV
- <http://www.minocw.nl/wsns/algemeen.html>
- <http://www.infohoogbegaafd.nl>
- <http://www.handicheck.net>
- <http://www.kompagne.nl>
- <http://www.lexima.nl>



# Bijlage 1

## ICT toepassingen

### 1. Gebruik van computerprogramma's bij coöperatieve werkvormen

Computerprogramma's kunnen worden gebruikt als gereedschap om de verschillende coöperatieve werkvormen te ondersteunen. Voorbeelden hiervan zijn onder andere:

- tekstverwerken, de verschillende opdrachten worden in bijv. Word verder uitgewerkt;
- grafieken maken van de uitkomst van een onderzoek;
- presentatie maken mbv Powerpoint;
- informatie opzoeken mbv internet;
- communicatie met behulp van msn, chatten, e-mail, video-conferencing.

Tip:

De leerkracht kan samen met de leerlingen rollen bedenken die met het gebruik van de computer te maken hebben. Voorbeelden hiervan zijn: De Typist, De Muisbediende, De Tijdbewaker, De Lezer, etc.

### 2. Compenserende computerhulpmiddelen voor lezen en schrijven

Naast het ondersteunen van de werkvormen, kunnen computerprogramma's ook hulp bieden aan leerlingen die speciale leerbehoeften hebben. Er wordt achtereenvolgens aandacht besteed aan programma's die geschreven tekst omzetten in spraak, programma's die spraak omzetten in geschreven tekst en programma's die woorden voorspellen.

#### 2.1 Geschreven tekst omzetten naar gesproken tekst

De computer leest een tekst die op het computerscherm staat aan de leerling voor. De leerling hoort een computerstem en kan in sommige programma's ook zien welke woorden worden voorgelezen. Er kunnen ook papieren teksten worden gebruikt. Deze teksten zullen via een scanner moeten worden omgezet naar een digitale tekst. Hiervoor is een scanner en OCR software nodig. Een scanner maakt een soort foto van de tekst en de OCR software zet de 'foto' om in computertekst. Voorbeelden van programma's zijn:

*DocReader*



DocReader is een sprekende tekstverwerker met RealSpeak tekst-naar-spraak. Een computerstem spreekt elke elektronische tekst (ook Word-documenten) uit per zin, woord of letter. De gebruiker kan het volume en de snelheid van de spraak volledig naar wens aanpassen. Tijdens het voorlezen licht de tekst woord voor woord op.

Website: <http://www.tni.be/products/EurovocsSuite.php>

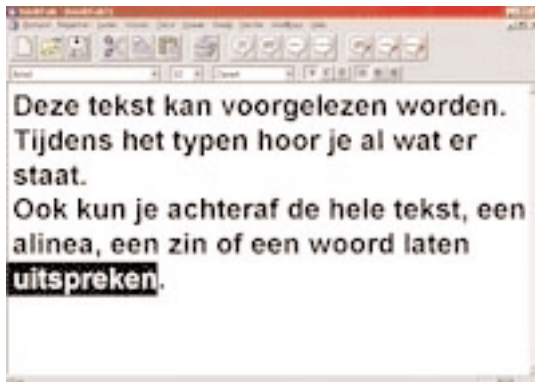
### OmniPage Pro 12



OmniPage Pro is een programma dat gescande tekst voorleest. Het heeft een ingebouwde spraaksynthesizer, dat kan worden gebruikt als hulpmiddel voor mensen met een visuele handicap, maar ook voor mensen met dyslexie. Een eenvoudige scanner en zogenaamde OCR software gecombineerd met een schermleesprogramma en een kunstmatige stem maken van de computer een voorleesmachine. De software herkent de lettertekens en zet de gedrukte tekst om in tekst die in de computer staat. Daarna kan deze worden voorgelezen met de geïntegreerde kunstmatige stem en/of doorgestuurd worden naar een ander programma, zoals een tekstverwerker.

Website: <http://www.scansoft.nl/omnipage>

### IntelliTalk Plus



IntelliTalk is een programma dat behalve de standaardfuncties van een eenvoudige tekstverwerker ook spraakuitvoer heeft:

- je hoort tijdens het typen wat je typt (auditieve feedback);
- je kunt achteraf (delen van) de tekst laten uitspreken;
- ook de menu-opties en de zgn. tooltips (die verschijnen als je met de muis een knop aanwijst) kunnen uitgesproken worden.

Je ziet op het scherm enkele knoppen waarmee je met een enkele klik kunt kiezen wat je wilt laten uitspreken. Er zijn ook knoppen die ervoor zorgen dat de cursor na het voorlezen van bijvoorbeeld een zin automatisch naar de volgende zin springt, zodat je door

herhaald klikken zin voor zin kunt horen. Al deze functies zijn ook als menu-opties toegankelijk.

### De ReadingPen



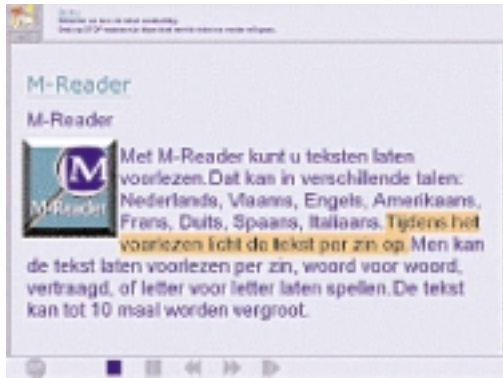
De ReadingPen is een pen die woorden scant en uitspreekt in het Nederlands en Engels. Heeft drie woordenboeken aan boord: de van Dale Nederlands en een Nederlands-Engels en Engels-Nederlands woordenboek. Hiermee kunnen de gescande woorden worden vertaald en moeilijke woorden worden verklaard. De pen is niet geschikt om grote hoeveelheden tekst mee te scannen. Gebruik dan een scanner met OCR software en tekst naar spraak. Wel is hij geschikt om er specifieke moeilijke woorden mee te lezen.

Website: <http://www.readingpen.nl>

### Texthelp ScreenReader

Om teksten op de computer te laten voorlezen is er het programma Texthelp ScreenReader. Dit programma is een 'toolbar' die bij veel Windows geïntendeerde programma's tekst naar spraak kan omzetten. Bruikbaar om e-mail of internetpagina's voor te laten lezen. Het programma werkt met een Engelse stem. Als je een Nederlandse stem op je computer hebt kun je het programma met deze stem laten werken.

## M-Reader



M-Reader is een programma dat in Word gemaakte teksten voorleest. In M-Reader wordt de tekst pagina voor pagina gepresenteerd en voorgelezen. Onderaan het scherm staan knoppen waarmee men door de tekst kan bladeren. Tijdens het voorlezen licht de tekst per zin op. Er worden allerlei toepassingen meegeleverd die vooral voor mensen met spraak/taalproblemen zeer handig kunnen zijn.

De Cliplezer leest alles voor wat u kopieert. Dus of u nu tekst uit een Word-document of een e-mail of een database kopieert, u hoort meteen wat er staat. Daarbij geeft de woordcursor aan welk woord u hoort.

De Weblezer is een eenvoudige browser die onderhuids gebruik maakt van Internet Explorer versie 5 of hoger. Geselecteerde tekst in een willekeurige webpagina kan worden voorgelezen. Door middel van de woordcursor kunt u in de pagina volgen welk woord er wordt uitgesproken. Men kan in plaats van alfabetisch spellen ook fonetisch spellen.

Website: <http://www.kompagne.nl>

## 2.2 Gesproken tekst omzetten in geschreven tekst

De leerling spreekt via een microfoon tegen de computer. De computer kan vervolgens de woorden herkennen en deze verschijnen als tekst op het computerscherm. Voorbeeld van een programma dat dit kan is:

### *Dragon NaturallySpeaking*

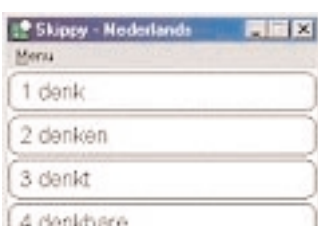
Met NaturallySpeaking is het mogelijk te dicteren in allerlei programma's, zoals tekstverwerkers, e-mailprogrammas, enz. Het programma heeft naast Nederlands ook Engelse, Duitse en Franse dicteermodules. Het programma is zeer gebruiksvriendelijk en nagenoeg handenvrij te bedienen. De muis kan met de stem bediend worden.

Website: <http://www.kompagne.nl>

## 2.3 Woordvoorspelling

Dit is een programma dat de leerling helpt bij het typen. Voorbeelden hiervan zijn:

### *Skippy*

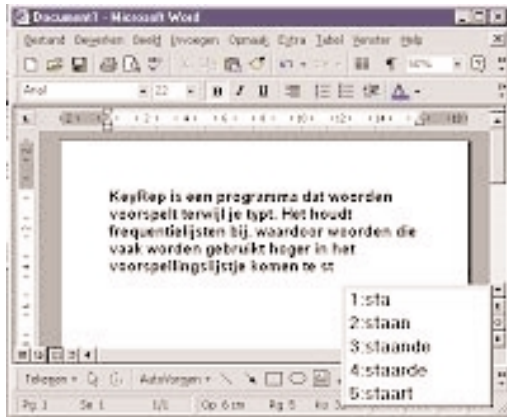


Skippy is een programma voor woordvoorspelling. Enkele toetsaanslagen volstaan om Skippy de rest van het woord te laten raden. Het programma toont voorspellingen tijdens het typen. Met één toetsaanslag staat er al een voorspelling van de rest van het woord - correct gespeld - op het scherm.

Skippy kan gebruikt worden in elk Windows-programma. Wanneer het begin van een woord getypt wordt, toont Skippy een lijst met woorden die beginnen met de letters die reeds getypt zijn. Als Skippy gecombineerd wordt met DocReader kunnen de voorspelde woorden worden voorgelezen met behulp van kunstmatige spraak door ze simpelweg aan te wijzen. Zo kunnen m.n. dyslectici eerst horen welk woord ze moeten kiezen.

Website: <http://www.tni.be/products/EurovocsSuite.php>

## KeyREP



KeyREP is een programma dat woorden kan voorspellen. Tijdens het typen in een willekeurige Windows toepassing (bijvoorbeeld Word) voorspelt KeyREP op elk moment vijf woorden, aan de hand van de beginletters. Staat het woord dat de gebruiker wil gebruiken daarbij, dan kan het direct gekozen worden door middel van een muisklik, of door het nummer van het betreffende woord te typen. De gebruiker hoeft het woord niet af te maken.

Website: <http://www.kompagne.nl/htm/keyrep.htm>

### 3. Ondersteunende communicatie met behulp van symbolen



Symbolen kunnen voor bepaalde leerlingen een uitkomst bieden in de communicatie. Er zijn enkele symbolenbibliotheken beschikbaar voor gebruik op de computer. De belangrijkste zijn: PCS, Vijfhoek, Bliss, Beeldlezen, Beta, Weerklank onderwerpfoto's, Weerklank gebarenvideo's en Weerklank gebarenfoto's.

We lichten als voorbeeld boardmaker wat nader toe. Boardmaker bevat meer dan 3000 PCS-symbolen in zwartwit en in kleur. De leerkracht kan zelf symbolen selecteren en in een zelf samengesteld raster plaatsen of in een bestaand raster van de communicatiehulpmiddelen. De symbolen kan de leerkracht aanpassen in grootte, achtergrond en kleur. Boardmaker is dus zeer geschikt om individuele schermen of overlegvellen te maken die hulpmiddelen helemaal aanpassen aan de behoeften van de gebruiker.

Website:

Overzicht van symbolenbibliotheken: <http://www.kompagne.nl/htm/pictogrammen.htm>

Boardmaker: <http://kmdn.nl> (doorklikken naar communicatiemiddelen en software)



## Bijlage 2

# Overkoepelende ICT websites

- <http://www.handicheck.net>  
Handicheck.nl is een ICT website met allerlei informatie voor mensen met een handicap.
- <http://www.kompagne.nl>  
RDGKompagne levert hulpmiddelen voor mensen met RSI en handicaps en past deze zo nodig aan. Zij leveren hulpmiddelen op het gebied van:
  - ondersteunde communicatie
  - aanpassingen van computers
  - omgevingsbesturing
  - spraakherkenning
- <http://www.lexima.nl>  
Lexima is de webwinkel met een groot aanbod van ICT-producten voor mensen met dyslexie.
- <http://www.sonokids.com/wwwsonokids/dutch/index.html>  
Sonokids.com is een website, die geheel toegankelijk is zonder dat de gebruiker een muis hoeft te gebruiken. Er staan spellen en remixers op waar blinde en visueel gehandicapte kinderen probleemloos mee aan de gang kunnen gaan. Ook de chat kan gebruikt worden in combinatie met spraakprogramma's.
- <http://www.softwareinzicht.nl>  
Software inzicht is een project van de drie gezamenlijke onderwijsinstellingen voor visueel gehandicapte leerlingen en de oudervereniging FOVIC. Deze website geeft een overzicht van de software voor visueel gehandicapte kinderen.

