

Regie in eigen communicatie
Sociale zelfredzaamheid

Avans Hogeschool, opleiding leraar basisonderwijs

Onderzoeksrapportage in het kader van
de kernopgave 'Praktijkonderzoek Schoolontwikkeling' (POS)

Begeleider: Mayke Verhagen

Stageschool: Breda College

Breda, 01-05-2017

Student: Marieke de Raad

Studentnummer: 2060196, mf.deraad@student.avans.nl

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Hoofdstuk 1 Inleiding en aanleiding.....	4
1.1 Inleiding	4
1.2 Samenvatting	4
1.3 Summary	5
1.3 Situatieschets.....	5
1.4 Onderzoeksvraag	7
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	8
2.1 Literatuuronderzoek	8
2.2 Conceptueel model.....	13
Uitwerking conceptueel model.....	14
Hoofdstuk 3 Onderzoeksontwerp	15
3.1 Specifieke onderzoeksvraag	15
3.1.1 Hypothese	15
3.1.2 Onderzoekspopulatie	15
3.2 Innovatief ontwerp	15
3.2.1 Meetinstrument	16
3.2.2 Nul- en eindmeting.....	17
3.2.3 De ondersteuningsmiddelen	17
3.3 Onderzoeksopzet	19
3.3.1 Planning onderzoek	20
3.3.2 Metingen tijdens het onderzoek	20
Hoofdstuk 4 Resultaten van het onderzoek.....	21
4.1 Analyse nulmeting	21
4.2 Uitvoering	22
4.2.1 Week 1 & 2	22
4.2.2 Week 3 & 4.....	23
4.2.3 Week 5	24
4.3 Analyse eindmeting	25
4.4 Beperkingen	26
Hoofdstuk 5 Conclusie en discussie	28
5.1 Conclusie en discussie.....	28
5.2 Aanbevelingen	30
5.3 Presentaties en bespreking van het onderzoek.....	31
Bibliografie	32
Bijlagen.....	35

Bijlage 1 Overzicht leerlingen	36
Bijlage 2 Communicatieve vaardigheden Bleeker (1990)	38
Bijlage 3 Gedragsbeoordeling	39
Bijlage 4 Screeningslijst.....	43
Bijlage 5 Evaluatieformulieren.....	45
5.1 Evaluatieformulier aanwijskaart.....	46
5.2 Evaluatieformulier whiteboard.....	49
Bijlage 6 aanwijskaart	51
Bijlage 7 Vergelijking resultaten nulmeting	53
Bijlage 7 Logboek aanwijskaart.....	55
Bijlage 10 Evaluatie leerlingen aanwijskaart.....	60
Bijlage 11 Logboek whiteboard	63
Bijlage 12 Evaluatie leerlingen whiteboard	66
Bijlage 13 Logboek eigen keuze	70
Bijlage 14 Vergelijking eindmeting algemene mate van beheersen: iets bespreken	71
Bijlage 15 Vergelijking eindmeting deelvaardigheid: Vertellen wat je wilt zeggen	74
Bijlage 16 Presentaties van het onderzoek.....	76

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie “Regie in eigen communicatie”. De scriptie is geschreven in het kader van “Praktijkonderzoek Schoolontwikkeling” ter afsluiting van mijn bachelor opleiding Leraar basisonderwijs aan Avans Hogeschool Breda. Het onderwerp van de scriptie is voortgekomen uit de vraag hoe Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) het Breda College de missie van de school “Regie in eigen hand” kan vertalen naar de praktijk. Al snel kwam de zelfredzaamheid van de leerlingen als overkoepelend thema naar voren. Dit onderzoek is gericht op de sociale zelfredzaamheid met, in het bijzonder, de adequate communicatie. In de periode van september 2016 tot en met april 2017 heb ik het onderzoek gedaan en mijn scriptie geschreven. Ik ben trots dat ik met mijn onderzoek een bijdrage heb kunnen leveren aan de communicatieve vaardigheden van de leerlingen.

Bij deze wil ik de mensen bedanken die mij ten tijde van het schrijven begeleid en ondersteund hebben. Allereerst gaat mijn dank uit naar mijn onderzoeksbegeleidster Mayke Verhagen voor de fijne begeleiding. Haar motiverende woorden en waardevolle feedback hebben mij ondersteund tijdens het schrijven. Daarnaast wil ik mijn mentor, steun en toeverlaat, Sharon Hiemstra-de Witte bedanken voor haar vertrouwen in mij en de hoeveelheid tijd die zij in mij heeft geïnvesteerd. Door haar onuitputtelijke steun en hulp tijdens de zoektocht kan ik met trots zeggen dat ik mijn scriptie succesvol heb kunnen afronden. Ik ben blij dat ik iemand had met wie ik over alles heb kunnen sparren. Speciale dank gaat uit naar de leerlingen van 1DB. Het enthousiasme en de betrokkenheid waarmee zij hebben deelgenomen aan het onderzoek motiveerde mij enorm als onderzoeker. Daarnaast wil ik mijn collega's van VSO Breda College een warm bedank geven voor de fijne samenwerking. Hun betrokkenheid en de manier waarop zij hebben meegedacht in oplossingen hebben mij tot nieuwe inzichten gebracht. Mijn familie en vrienden wil ik bedanken voor hun morele steun en de benodigde momenten van ontspanning tijdens het schrijven. Tot slot wil ik mijn ouders in het bijzonder bedanken voor hun luisterend oor, wijze adviezen en motiverende woorden. Bedankt dat jullie altijd voor mij klaar staan.

Mei, 2017

Marieke de Raad

Hoofdstuk 1 Inleiding en aanleiding

1.1 Inleiding

Dit onderzoek is voortgekomen uit de vraag hoe Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) het Breda College de missie van de school “Regie in eigen hand” kan vertalen naar de praktijk. Op VSO het Breda College zitten leerlingen met verstandelijke en/of (meervoudige) lichamelijke beperkingen in de leeftijd van 12 tot 20 jaar. Binnen de school wordt onderwijs op verschillende niveaus aangeboden. Dit onderzoek richt zich op leerlingen in de leeftijd van 12 tot 13 jaar met een licht verstandelijke beperking. Het idee van de missie is dat leerlingen bij uitstroom in staat zijn in de volgende fase na het onderwijs adequaat te functioneren. Dat zal voor deze leerlingen een werkplek in een beschutte omgeving of een vorm van dagbesteding zijn. Naast de werknemersvaardigheden wordt er ook in grote mate aandacht besteed aan het adequaat functioneren in de samenleving en leefomgeving. De leerlingen hebben op verschillende vlakken ondersteuning nodig. De vraag is wat deze leerlingen nodig hebben om zelf de regie te kunnen hebben. Hier komt de zelfredzaamheid van de leerlingen bij kijken. Dit onderzoek richt zich op de sociale zelfredzaamheid. Er wordt specifiek ingegaan op het adequaat communiceren met behulp van communicatie-ondersteuningsmiddelen.

Het onderzoek is opgebouwd in verschillende hoofdstukken. In hoofdstuk 1.3 wordt in de situatieschets beschreven. Hier wordt de huidige situatie met betrekking tot de sociale zelfredzaamheid van de leerlingen beschreven en een voorlopige onderzoeksvraag gesteld. In het literatuuronderzoek in hoofdstuk 2 worden verschillende factoren in kaart gebracht die invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van het adequaat kunnen communiceren binnen de sociale zelfredzaamheid. Hieruit vloeit een specifieke onderzoeksvraag en wordt via een conceptueel model schematisch het onderzoek weergegeven. Het onderzoeksontwerp wordt in hoofdstuk 3 beschreven. Hierin wordt de opzet van het onderzoek concreet beschreven. Er wordt aandacht besteed aan de onderzoekspopulatie, de onderzoeksmethode, het innovatieve ontwerp en de procedure van het onderzoek. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van het onderzoek geanalyseerd. Tevens wordt in dit hoofdstuk de uitvoering van het onderzoek beschreven. In hoofdstuk 5 worden uit deze analyses resultaten en conclusies beschreven. Hieruit worden er aanbevelingen voor verdere implementatie gedaan, daarnaast worden er kanttekeningen bij het onderzoek gezet. Het onderzoek wordt afgesloten met een literatuurlijst en relevante bijlagen.

1.2 Samenvatting

Naar aanleiding van de vraag van VSO het Breda College is onderzocht hoe de missie van de school “Regie in eigen hand” vertaald kan worden naar de praktijk. Het onderzoek richt zich op sociale zelfredzaamheid.

Het doel is om leerlingen zelfredzamer te maken in hun adequate communicatie.

Uit de literatuurstudie is naar voren gekomen dat een gevoel van onveiligheid en een gevoel van onzekerheid een grote invloed kan hebben op de communicatieve vaardigheden van de leerlingen. Gebrek aan structuur en niet juist afgestemde verwachtingen kunnen deze gevoelens veroorzaken. Daarnaast blijkt dat gesproken taal mogelijk niet de meest passende vorm van communicatie voor de leerlingen is. Ter ondersteuning van hun gesproken taal wordt als innovatief ontwerp gebruik gemaakt van non-verbale communicatie-ondersteuningsmiddelen. Wanneer gesproken taal met non-verbale ondersteuning wordt gecombineerd ontstaat simultane communicatie (Oskam & Scheres, 2005). Tijdens het onderzoek heeft de onderzoeksgroep binnen een gestructureerd moment gecommuniceerd met twee ondersteuningsmiddelen; een aanwijskaart en communicatief tekenen & schrift met behulp van een whiteboard. Uitgaande van de missie “Regie in eigen hand” hebben de leerlingen in de laatste fase van het onderzoek gecommuniceerd met behulp van een ondersteuningsmiddel naar eigen keuze.

Uit de resultaten van het onderzoek komt naar voren dat het structureren van het communicatiemoment en het inzetten van non-verbale ondersteuningsmiddelen een positief effect hebben op de communicatieve vaardigheden van de leerlingen. Hierdoor wordt hun sociale zelfredzaamheid vergroot. De ondersteuningsmiddelen helpen de leerlingen bij het herinneren en vertellen van hun verhaal. Het heeft een positief effect op het vermogen van de leerling om het verhaal te structureren voordat zij gaan vertellen. Dit

zorgt er tevens voor dat de leerling de ruimte en rust heeft om naar een ander te luisteren en daarmee in gesprek te kunnen gaan. Wanneer de leerling zelf aan de beurt is om te vertellen kan deze vervolgens terugvallen op het ondersteuningsmiddel. Daarnaast is gebleken dat het op non-verbale manier kenbaar maken van de gemoedstoestand positief wordt ervaren door de leerlingen. Een vervolgonderzoek zal moeten uitwijzen of de sociale redzaamheid eveneens vergroot is buiten de gestructureerde momenten.

1.3 Summary

This research aims at gaining more insight into how special secondary education “Breda College” can put their vision “Control in their own hands” into practice among their students. This study will be focused on the self-reliance of the students, in particular the social self-reliance. An important part of the social self-reliance is the ability to communicate. The objective of this research is to make students more self-reliant in their adequate communication, which is fitting to a particular situation.

According to the research the feelings of insecurity and uncertainty have an influence on communication skills. These feelings can be caused by the lack of structure and a wrong adjustment in expectations. Research also shows spoken language may not be the most fitting way of communication for these students. In support of their spoken language, non-verbal communication support is used as an innovative design. The combination of spoken language and non-verbal communication support is also known as simultaneous communication (Oskam & Scheres, 2005). During this research the students have been communicating, within a structured moment, using two non-verbal communication support tools. The first tool that has been used is a visual sheet, put together by the researcher. Secondly, the research group has been communicating with the support of visual communicative signs and writing on a whiteboard. In the last phase of the research the students had, in relation to the vision of the school, the opportunity to communicate with a support tool of their choice. The results of the research shows a positive outcome of structuring the communication moment and the use of non-verbal support on the communicative skills of the students. Their social self-reliance increases. The tools support the students in remembering and telling their story. These tools had a positive effect on the student's ability to structure their story in advance. This ensures that the student has the opportunity to listen to each other's stories but also discuss them with each other. When it is a student's turn to tell, he or she can fall back on the supportive tool by choice. In addition, a positive effect has been found in expressing an emotional situation in a non-verbal manner. Further research should be done in order to find out whether the social self-reliance can be increased beyond this structured moment.

1.3 Situatieschets

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op een school voor Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) in Breda, het Breda College. De school biedt een plek voor leerlingen met verstandelijke en/of (meervoudige) lichamelijke beperkingen in de leeftijd van 12 tot 20 jaar. Op dit moment zitten er 341 leerlingen op het Breda College, afkomstig uit de regio Breda en daarbuiten. (Dogan, 2016) De school biedt onderwijs aan op verschillende niveaus, ook wel leerroutes genoemd. Aan deze leerroutes zijn vervolgens de leerarrangementen en het leerstofaanbod gekoppeld. De leerlingen worden op basis van hun uitstroomperspectief (de verwachte uitstroombestemming) en het ontwikkelingsperspectief waarin de belemmerende en stimulerende factoren op het gebied van het onderwijsproces wordt beschreven, geclusterd in het eerste jaar. Er wordt gekeken naar de onderwijsbehoeften (wat heeft deze leerling nodig?) in plaats van naar het lange tijd gebruikelijke stoornismodel (wat beperkt deze leerling?).

De missie van het Breda College is “Regie in eigen hand”. De school begeleidt en ondersteunt de leerlingen waardoor zij, naar vermogen, regisseur worden van hun eigen leerproces en/of ontwikkeling. De leerkracht verplaatst zich naarmate de schoolcarrière vordert steeds meer naar de achtergrond waarbij zij een stimulerende en coachende rol krijgt. Het idee van de missie is dat leerlingen bij uitstroom in staat zijn in de volgende fase na het onderwijs adequaat te functioneren. Dat kan variëren van het MBO, op een werkplek of in een vorm van dagbesteding. Ook wordt er veel aandacht besteed aan het functioneren in de toekomstige

woon- en leefomgeving. Ze zijn voorbereid om daar, naar vermogen en op hun niveau, regie te nemen bij hun deelname aan een snel veranderende samenleving. (Breda College, 2016)

Aanleiding tot dit onderzoek is de vraag vanuit VSO het Breda College te Breda, hoe de missie “Regie in eigen hand” doorvertaald kan worden naar de praktijk. Uit een gesprek met I. Klijs (leerkracht en stagecoach) en P. Sillekens (onderwijscoördinator) op 19 april 2016 blijkt dat de school zoekende is hoe deze missie tot uitvoering kan worden gebracht.

Wat moeten deze leerlingen nu beheersen om regisseur van hun eigen ontwikkeling te kunnen zijn?

Zelfsturing, zelfstandigheid en zelfredzaamheid zijn belangrijke begrippen in de ontwikkeling van het kind en vertonen een grote samenhang. In dit kader is zelfredzaamheid een onderdeel van zelfstandigheid. Bij zelfredzaam kan er gedacht worden aan praktische zaken zoals het aan- en uitkleden, zelf eten en drinken en zindelijkheid. Zelfstandigheid ligt meer bij de intrinsieke motivatie van de leerling, naar het zelf op onderzoek uitgaan, zelf oplossingen zoeken en om hulp vragen. (SLO, 2016). De leerlingen hebben op verschillende vlakken ondersteuning nodig. De vraag is wat deze leerlingen nodig hebben om zelf de regie te kunnen hebben en hoe de school hen hierin kan ondersteunen.

Het onderzoek vindt plaats in een eerstejaars klas binnen leerroute 4. Binnen deze leerroute zitten leerlingen met een licht verstandelijke beperking, al dan niet in combinatie met mogelijk bijkomende problematieken zoals motorische, neurologische, somatische of sociaal-emotionele problemen. De klas waar het onderzoek plaats vindt is klas 1DB, bestaande uit elf leerlingen in de leeftijd van 12 tot 13 jaar. De leerlingen in de onderzoeksgroep zijn allen licht verstandelijk beperkt. Zij hebben een Intelligentie Quotiënt (IQ) wat gemiddeld onder de 60 ligt, wat betekent dat zij qua ontwikkelingsleeftijd tussen de 4 en 7 jaar liggen. Naast de verstandelijke beperkingen, hebben veel leerlingen gedragsstoornissen en -problematieken als ADHD en ASS (autisme). Het uitstroomperspectief van deze leerlingen binnen leerroute 4 is (loonvormende) arbeid in een beschutte omgeving. Dit uitstroomperspectief is geschikt voor leerlingen met een beperking die de motivatie en vaardigheden hebben om een zekere mate van arbeid te verrichten. (Breda College, 2016) De leerlijnen voor het VSO met uitstroomprofiel (on)betaalde arbeid en dagbesteding worden opgesteld door de CED-groep, het Centrum Educatieve Diensten. De CED-Groep adviseert, begeleidt, ondersteunt, traint en coacht professionals die in het onderwijs werken. (CED-groep, 2013) Deze leerlijnen spelen een centrale rol bij de invulling van het onderwijs, ze bieden houvast voor de leerkrachten waardoor zij duidelijk in kaart hebben naar welk doel er wordt toegewerkt. Het onderwijs is gericht op praktische vaardigheden, binnen een bedrijfsmatige context. Zo ligt in de inrichting van het onderwijs de nadruk vooral op het voorbereiden op het functioneren in de maatschappij later. Het niveau wat de leerling beheerst wordt in zo’n mate aan de orde gesteld dat dit functioneel kan worden ingezet, denkend aan situaties waar de leerling later zelfstandig zich kan redden. Samen met de leerlingen wordt er gekeken waar zijn/haar sterke kanten liggen. Er wordt uitgegaan van ontwikkeling binnen de mogelijkheden van de leerling in plaats van de beperkingen.

In de CED-leerlijn (CED, 2016) worden kerndoelen beschreven. De leergebied-overstijgende kerndoelen spelen een belangrijke rol, het accent ligt hier namelijk op een bredere ontwikkeling. Naast de ontwikkeling van kennis en werknemersvaardigheden, wordt hier de focus gelegd op de ontwikkeling van sociale, communicatieve en emotionele vaardigheden. Het functioneren van de leerlingen op het gebied van werken, leren, burgerschap, wonen en vrije tijd staat voorop binnen de leergebied-overstijgende kerndoelen. Hierin komt de eerdergenoemde zelfredzaamheid weer terug naar voren. Gekeken naar de zelfredzaamheid binnen de onderzoeksgroep, blijkt uit observaties van de onderzoeker dat de leerlingen op verschillende vlakken uitvallen. Gezien de verschillende beperkingen en problematieken is het niet te vermijden dat de leerlingen individueel tegen verschillende zaken aan lopen in hun ontwikkeling. Binnen de praktische gebieden, zoals het aan- en uitkleden, worden sommige leerlingen beperkt wegens hun lichamelijke beperkingen terwijl anderen dit volledig zelfstandig kunnen. Naast de praktische zelfredzaamheid komt ook de sociale zelfredzaamheid naar voren. Hiermee wordt het zichzelf redden in de omgang met andere mensen in het dagelijkse samenleven bedoeld. (Bleeker, 1990) Een belangrijk onderdeel van de sociale zelfredzaamheid is het kunnen communiceren met anderen. Communicatie met anderen is een fundamentele levensbehoefte. Door middel van

communicatie kunnen mensen gevoelens, informatie en ideeën uitwisselen, en zo invloed uitoefenen op hun omgeving. (Minderaa, 1997) Een belangrijk aspect in relatie tot de (toekomstige) rol als werknemer en participant in de maatschappij.

De vaardigheid om op een adequate ofwel passende manier te kunnen communiceren met anderen is een belangrijke vaardigheid binnen de sociale zelfredzaamheid van de leerlingen. De CED-groep beschrijft binnen de leerlijn “Mondelinge en schriftelijke taal” ook een aantal kerndoelen die onder communicatie vallen. Allereerst worden er communicatieve voorwaarden gesteld waarin gekeken wordt naar verschillende vaardigheden om tot communicatie te kunnen komen. Deze variëren van het richten van de aandacht op de gesprekspartner tot het inschatten wanneer het een moment van luisteren of reageren is. Tevens worden er verschillende gespreksituaties als doelen gesteld zoals het voeren van een gesprek, iemand iets vragen en iets tegen iemand zeggen. Daarnaast zijn er vanuit SLO (Stichting Leerplan Ontwikkeling Nederland) kerndoelen gesteld op het gebied van taal en communicatie voor het VSO. Ook kerndoel 3 “De leerlingen leren deelnemen aan gesprekken in verschillende communicatieve situaties” sluit aan bij de eerder beschreven doelen van CED.

Het ingewikkelde aan communicatie, is dat het altijd plaats vindt en telkens anders is. Tevens is communicatie een wisselwerking, je bent dus afhankelijk van de ander. (Spectrumvisie, 2016) Binnen de onderzoeksgroep valt op dat de leerlingen wel beschikken over communicatieve vaardigheden, maar deze niet altijd op een adequate manier kunnen inzetten om zichzelf te kunnen redden in sociale situaties. Zo blijkt uit de observaties van de leerkracht en de onderzoeker dat het vermogen van de leerlingen om gespreksregels en -stappen te hanteren daalt wanneer een sociale situatie niet gestructureerd en begeleidt wordt door een volwassene. Zonder deze begeleiding lukt het de leerlingen niet om ruimte te bieden voor de boodschap van een ander. De leerlingen zijn op dat moment alleen bezig met het uiten van hun eigen boodschap. Hierdoor is het participeren in gesprek moeilijk, het zelfstandig geven en nemen van een beurt is lastig voor de onderzoeksgroep. Daarnaast valt op dat deze boodschap van de leerlingen veelal warrig gebracht wordt. Hierbij kan men denken aan het vertellen van losse flarden van het verhaal en onduidelijke, onsamenhangende informatie. Het onbegrip van de gesprekspartner zorgt voor frustraties bij de leerlingen. De leerlingen hebben ook hier begeleiding nodig om hun verhaal te structureren of tot de kern van de boodschap te kunnen komen. Hun communicatie is zonder begeleiding inadequaet.

1.4 Onderzoeksvraag

Zoals eerder beschreven is communicatie een belangrijk aspect wanneer men kijkt naar de toekomstige rol van de leerlingen als werknemer. Daarnaast is het ook zeker van belang in de huidige rol van de leerlingen als klasgenoten en participant in de maatschappij. Het onvermogen om zelfstandig en adequaat hun communicatieve vaardigheden in te kunnen zetten maakt de onderzoeksgroep matig bekwaam op het gebied van hun sociale zelfredzaamheid.

Dit roept de volgende voorlopige onderzoeksvraag op:

Welke factoren zijn van invloed op de ontwikkeling van de sociale zelfredzaamheid bij leerlingen op het gebied van de adequate communicatie in de klas 1DB?

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

Vanuit de onderzoeksvraag worden in dit hoofdstuk de begrippen “sociale zelfredzaamheid” en “adequate communicatie” verduidelijkt. Tevens worden de factoren die hier van invloed op kunnen zijn in kaart gebracht.

2.1 Literatuuronderzoek

Om een duidelijk beeld te scheppen van het begrip “sociale zelfredzaamheid” wordt er gekeken naar de betekenissen van de woorden “sociaal” en “zelfredzaamheid”. In Van Dale (2016) staat de volgende betekenis van het woord “sociaal” : ‘Betrekking hebbend op de maatschappij, op het welzijn daarvan’. “Zelfredzaamheid” wordt in het Lycaeus Juridisch Woordenboek (2015) beschreven als ‘het vermogen van een mens om voor zichzelf te zorgen’. Het sociale kennisplatform beschrijft “zelfredzaamheid” als ‘Het vermogen van iemand om voor zichzelf te zorgen. Men kan eigen problemen oplossen en gaat zelfstandig door het leven, ofwel weet zichzelf te redden.’ (Ensie, 2013).

Wanneer deze twee begrippen gecombineerd worden kan daar de volgende betekenis uit worden afgeleid: ‘Sociale redzaamheid is het zich kunnen redden in het dagelijkse samenleven en omgaan met andere mensen.’ (Bleeker, 1990). Een algemeen aanvaarde definitie van Kraijer et al. (2004) wordt terug gevonden in de sociale redzaamheidsschaal. “Kunnen voldoen aan de dagelijkse eisen die een samenleving stelt.” aldus Kraijer et al. (2004). In deze definitie wordt ook gesproken over ‘de samenleving’. Bij de samenleving kan bij jongeren gedacht worden aan de thuissituatie, de school en de vrijetijdsbesteding (Kraijer, Kema, & de Bildt, 2004).

Gezien de onderzoeksvraag wordt er specifiek ingegaan op het stukje adequate communicatie binnen de sociale zelfredzaamheid. Communicatie is de basis van het bestaan, hierdoor is de mens in staat om contact te leggen, relaties aan te gaan, behoeftes en wensen kenbaar te maken en gevoelens te delen. (Oskam & Scheres, 2005) Oskam en Scheres (2005) beschrijven communicatie als het doorgeven annex delen van informatie. Binnen de communicatie komen verschillende elementen aan bod: de zender, de boodschap, het middel waarmee gecommuniceerd wordt, de ontvanger en de gevolgen van de boodschap, ook wel de reactie genoemd.

Haarhuis (1991) beschrijft communicatie op de volgende manier: “Alle gedrag in een situatie van interactie, een situatie waarin mensen contact hebben met elkaar.” Hierin wordt de nadruk dus gelegd op alle gedrag, het bewuste en onbewuste gedrag. Communiceren betekent dan dat de zender een boodschap (on)bewust overbrengt aan de ontvanger. Het adequaat kunnen communiceren, betekent dat de communicatie passend is bij de situatie. Hierbij kan men denken aan de beurtwisseling, de afstemming op de gesprekspartner en de inhoud van het gesprek. Dit zal in iedere situatie anders zijn, waardoor het telkens anders is hoe men moet communiceren.

Wanneer we de betekenissen van deze begrippen combineren wordt duidelijk dat er onderzoek gedaan wordt naar de factoren die van invloed kunnen zijn op het ontwikkelen en adequaat, ofwel passend bij de situatie, kunnen inzetten van communicatieve vaardigheden. Het adequaat kunnen communiceren is van belang wanneer men zichzelf wil kunnen redden in de omgang met andere mensen in de dagelijkse samenleving. Vervolgens zullen verschillende factoren en hun mogelijke invloed in kaart worden gebracht.

De eerste factor waar naar gekeken wordt is het ontwikkelproces van de onderzoeksgroep. Volgens Fletcher-Janzen en Vannest (2013) wordt een verstandelijke beperking bepaald door de criteria dat het Intelligentie Quotiënt (IQ) lager dan 70 is, er beperkingen in het adaptieve functioneren zijn en het ontstaan van de beperking voor de leeftijd van 18 jaar plaats heeft gevonden. Echter de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.; DSM-5; American Psychiatric Association, 2013)* bevat de meest actuele classificatie van psychische stoornissen. Volgens de DSM-5 start een verstandelijke beperking gedurende de ontwikkelingsperiode, met beperkingen in zowel het verstandelijk als het adaptieve functioneren, in de conceptuele, sociale en praktische domeinen. (Kaldenbach, 2015) De leeftijdsgrens is verdwenen en de rol van het IQ is teruggebracht. Daarnaast heeft de beperking in het adaptieve functioneren een grote rol gekregen.

Kaldenbach (2015) legt uit de beperking in het adaptieve functioneren bepaalt in welke mate ondersteuning nodig is. Op basis hiervan wordt bepaald of iemand licht tot zeer ernstig verstandelijk beperkt is. Zo kan men bij het conceptuele domein onder andere denken aan het geheugen, de taal en het probleem oplossend vermogen binnen een nieuwe situaties. Daarnaast kan men bij het sociale domein denken aan de sociale zelfredzaamheid op het gebied van het empathisch vermogen, communicatieve vaardigheden en het sociale oordeelsvermogen. In het praktisch domein komt gaat het over het zelfmanagement zoals het plannen van taken, een vrijetijdsbesteding en het zelfmanagement van gedrag (Kaldenbach, 2015). Wanneer men kijkt naar de verschillende domeinen hebben de leerlingen van de onderzoeksgroep op ieder domein ondersteuning nodig. De leerlingen zijn allen licht verstandelijk beperkt.

Wanneer gekeken wordt naar het cognitief perspectief komt psycholoog Piaget sterk naar voren. Feldman (2012) beschrijft het cognitief perspectief als de benadering van ontwikkeling die zich richt op de processen die mensen in staat stellen de wereld te leren kennen, te begrijpen en erover na te denken. Piaget (1972) stelt dat ieder mens dezelfde ontwikkelingsfasen zal doorlopen. Hierin verschillen verstandelijke beperkten niet van mensen zonder verstandelijke beperking. Echter zal de duur van de verschillende fasen in de ontwikkeling meer tijd in beslag nemen bij verstandelijk beperkten. Hierdoor kan het voorkomen dat iemand op een lager leeftijdsniveau functioneert dan de eigen kalenderleeftijd.

De leerlingen in de onderzoeksgroep hebben een kalenderleeftijd van 12 tot 13 jaar. Volgens de ontwikkelingstheorie van Piaget (1972) zouden zij in de “formeel operationele fase” zitten. Dit is de fase waarin mensen het vermogen ontwikkelen om abstract te denken (Feldman, 2012). In deze fase kan men verbanden leggen waaruit conclusies worden getrokken, ook wel “hypothetisch-deductief redeneren” genoemd (Feldman, 2012).

Echter de ontwikkelingsleeftijd van de onderzoeksgroep valt tussen 4 en 7 jaar. Dit betekent dat zij volgens Piaget (1972) in de “pre-operationele fase” zitten. Het denken is in het begin van deze fase nog gekenmerkt door egocentrisme en -centratie, het zich slechts op een ding tegelijk kunnen richten. In het egocentrisme komt voornamelijk het onvermogen naar voren om zich te realiseren dat anderen gedachten, gevoelens en standpunten hebben die anders zijn dan die van zichzelf. Het is voor hen lastig om zich in te leven in een ander, een vaardigheid die van belang is bij communicatie met anderen aangezien communicatie een wederzijds proces is.

Naast de ontwikkelingsleeftijd van de onderzoeksgroep is het werkgeheugen ook een belangrijke factor. Het werkgeheugen slaat informatie op en bewerkt deze informatie. Mensen met een lichtverstandelijke beperking hebben een beperkt werkgeheugen (Zoon, 2015). Door deze beperking worden executieve functies onvoldoende ontwikkeld. Executieve functies zijn de vermogens om zaken te organiseren, te focussen en impulsen onder controle te houden (Kaliber 2015; Dawson & Guare 2012). Dit houdt in dat jongeren met een licht verstandelijke beperking moeite hebben met het onthouden en verwerken van informatie. Door deze vertraagde informatieverwerking neemt het meer tijd in beslag om hen iets te leren.

In onze maatschappij wordt voornamelijk gecommuniceerd door middel van taal. Het is een vanzelfsprekend onderdeel van de menselijke communicatie (Oskam & Scheres, 2005). Oskam en Scheres (2005) beschrijven een aantal algemene voorwaarden voor de taalontwikkeling. Zo moet er sprake zijn van voldoende verstandelijke-, sociaal emotionele-, sensomotorische- en zintuigelijke ontwikkeling. Daarnaast is het een vereiste dat het taalaanbod op de communicatieve ontwikkeling van de persoon afgestemd wordt. Wanneer een van de voorwaarden niet volledig ontwikkeld is zal de taalontwikkeling achterlopen. Tevens stellen zij specifieke voorwaarden om te leren communiceren met taal. “De persoon moet bewuste ervaringen kunnen opdoen, het inzicht hebben van de waarde van actie en reactie binnen een dialoog en passende communicatievormen kunnen gebruiken.” aldus Oskam en Scheres (2005). Wanneer de taalontwikkeling achterloopt, zal communicatie door middel van taal moeilijker zijn (Schaerlaekens, 2016). De taalontwikkeling van verstandelijk beperkten verloopt over het algemeen op dezelfde wijze als bij mensen zonder verstandelijke beperking maar verloopt vaak langzamer, er is sprake van een vertraagde taalontwikkeling (Oskam & Scheres, 2005). Ook het taalgebruik en het taalbegrip blijft achter bij licht verstandelijk beperkten (de Beer, 2011).

Hierdoor begrijpen verstandelijk beperkten minder goed wat er door anderen wordt gezegd, iets wat belemmerend kan zijn wanneer gekeken wordt naar communicatie. De ontvanger begrijpt dan niet precies wat de zender vertelt.

Eerder genoemd ligt het werkgeheugen, daar waar de verkregen informatie wordt verwerkt en opgeslagen, in het brein. Wanneer gekeken wordt naar de communicatie, zal de verkregen informatie de boodschap zijn die de ontvanger moet verwerken en opslaan. Hoe deze boodschap binnenkomt kan van invloed zijn op de verkregen informatie. De beleving van de onderzoeksgroep kan dus van invloed zijn op de voor hen te verwerken informatie. Daarom wordt de beleving, ofwel de ervaring, van de onderzoeksgroep als volgende factor uitgelegd.

Iedereen ervaart de wereld op zijn of haar eigen manier. Timmers-Huigens (2010) heeft de theorie van ervaringsordening ontwikkeld. Hierin wordt beschreven hoe mensen alle indrukken en prikkels om ons heen ordenen op basis van ervaringen. Via onze zintuigen en ons neurologisch systeem worden al deze prikkels omgezet in informatie waarmee we de werkelijkheid zo kunnen beleven dat we orde kunnen scheppen (Timmers-Huigens, 2010).

De basis van deze theorie wordt gevormd door drie uitgangspunten. De mogelijkheden om ervaringen te ordenen, het feit dat ieder mens uniek is en de kwaliteit van co-regulatie. Wanneer we kijken naar het eerste uitgangspunt, de mogelijkheden om ervaringen te ordenen, wordt er een beroep gedaan op de vier delen van ervaringsordening. Het lichaamsgebonden-, het associatieve-, het structurerende- en het vormgevende deel. Deze delen werken samen en vullen elkaar aan. Timmer-Huigens (2010) stelt dat ze samen één geheel vormen maar dat een van de delen de andere kan domineren.

Sijnke (2009) benoemt dat verstandelijke beperkten de wereld veelal associatief beleven. Zij hebben het nodig om verbanden te kunnen leggen om hun wereld begrijpelijk te maken. De betrouwbaarheid van de concrete en actuele werkelijkheid om ons heen komt hierbij naar voren. Met behulp van associaties kan er een verwachtingspatroon ontstaan voor de dingen en mensen om ons heen. Dit verwachtingspatroon is voor iedereen anders aangezien ieder mens andere associaties heeft. (Timmers-Huigens, 2010) Verstandelijk beperkten hebben dit nodig om verbanden te kunnen leggen om hun wereld begrijpelijk te maken. Het begrip voor oorzaak-gevolgrelaties wordt gevormd door de koppeling aan terugkerende ervaringen. Daarom hebben verstandelijk beperkten baat bij vaste patronen, hetgeen wat zij eerder hebben meegemaakt kan gekoppeld worden aan een nieuwe situatie.

Sijnke (2009) benoemt de volgende reeks: "duidelijkheid=zekerheid=veiligheid=welbevinden."

Tevens noemt Sijnke (2009) dit een valkuil. Wanneer leerlingen herhaalde situaties meemaken leggen zij, in beperkte mate, verbanden tussen situaties. Door in de loop der jaren keer op keer hetzelfde mee te maken ontstaan er vaste verwachtings- en handelingspatronen. Zodra deze situatie verandert is het voor verstandelijk beperkten moeilijk om deze associatie te generaliseren. Van een echte associatie, waarbij een (simpele) redentie gemaakt wordt, is dan echter geen sprake. Het gaat hier om een reactie (respons) die teweeggebracht wordt door consequente prikkels (stimulus). (Sijnke, 2005)

De theorie van ervaringsordening is tevens gebaseerd op de kwaliteit van co-regulatie. Het begrip co-regulatie heeft betrekking op de manier waarop mensen met elkaar samenwerken (co) om de werkelijkheid te kunnen duiden en beïnvloeden (reguleren). (Timmers-Huigens, 2010) Het gaat hierbij dus om de medemens die de ander helpt zijn beleving van de wereld te verduidelijken. Co-regulatie komt voort uit de epigenetische psychologie van Allan Fogel (1993). Fogel (1993) benadrukt het belang van de kwaliteit van co-regulatie. Een hoge kwaliteit brengt veiligheid, vertrouwen in de ander en zelfvertrouwen. Wanneer de kwaliteit van co-regulatie laag is brengt dit een gevoel van wantrouwen en onveiligheid.

Terugkomend op het vlak van communicatie zal het adequaat kunnen communiceren moeilijker zijn voor verstandelijk beperkten aangezien situaties waarbinnen communicatie naar voren komt nooit dezelfde zullen zijn. Het gebrek aan het vermogen om een associatie te generaliseren zorgt ervoor dat situaties onduidelijk

kunnen zijn. Het adequaat kunnen communiceren in een onduidelijke situatie kan naast een onzelfverzekerd gevoel ook een onveilig gevoel geven. In communicatie is men nooit alleen, de medemens is dan de gesprekspartner. De gesprekspartner kan dan degene zijn die de beleving verduidelijkt. De gesprekspartner zal dan middels co-regulatie helpen door het gesprek te verduidelijken, maar wanneer deze gesprekspartner onbekend ofwel onveilig is zal deze co-regulatie nooit optimaal zijn. (Fogel, 1993)

De factor die hieruit voortvloeit is onze medemens, de gesprekspartners ofwel de omgevingsfactor. Ontwikkelingspsycholoog Bandura (1971) beschrijft in zijn sociaal-cognitieve leertheorie dat de nadruk van het leren op de observatie van het gedrag van anderen ligt. De kans is groot dat we bepaald gedrag imiteren als we zien dat dat gedrag beloond wordt bij een voorbeeldfiguur. Volgens Miller en Gibs (1984) hebben normaal begaafde kinderen vaak negatieve attitudes tegenover verstandelijk beperkte leeftijdsgenoten. Zo zegt Bleeker (1990) dat verstandelijk beperkten minder vriendschappen hebben dan hun leeftijdsgenoten. De vriendschappen van verstandelijk beperkten zouden minder stabiel zijn en meer gekenmerkt worden door conflicten. Tevens kunnen verstandelijk beperkten zich, zoals eerder genoemd, slechter inleven in situaties van leeftijdsgenoten (Zetlin & Murtaugh, 1990).

Op basis hiervan stelt Bleeker dat verstandelijk beperkten veelal weinig omgaan met normaal begaafde leeftijdsgenoten. Hierdoor zouden zij de mogelijkheid missen om te leren van het sociale voorbeeldgedrag van anderen. De vraag is of in onze huidige samenleving dezelfde negatieve attitudes naar voren komen als dertig jaar geleden. Ten tijde van dit onderzoek wordt door de Radboud Universiteit Nijmegen in samenwerking met patiëntenorganisaties Ieder(in), patiëntenfederatie Nederland en LGGz onderzocht of het schooltype invloed heeft op de vriendschappen en sociale relaties van jongeren met een beperking. Uit dit onderzoek zal blijken op welke manier jongeren met een beperking vriendschappen op school ervaren. Wanneer men kijkt naar de onderzoeksgroep ziet men dat de leerlingen weinig contact hebben met niet verstandelijk beperkten leeftijdsgenoten. Volgens Bleeker (1990) hangt de sociale onzelfredzaamheid hier mee samen. Goldstein (1981) beschrijft in zijn methodiek de sociaal-leertheoretische uitgangspunten. Mensen leren via het observeren van anderen en zij leren van de consequenties van hun eigen daden. Als gevolg van hun beperking in de communicatie zouden verstandelijk beperkten dikwijls gemeden worden door normaal begaafde leeftijdsgenoten. Hierdoor hebben zij niet de mogelijkheid om te leren van sociaal wenselijk gedrag van anderen.

Hieruit volgt de volgende factor die van invloed kan zijn op de ontwikkeling van de sociale redzaamheid, het algemeen zelfbeeld.

Kinderen ontwikkelen een zelfbeeld op basis van sociale vergelijkingen. Sociale realiteit is het beeld dat is afgeleid van de manier waarop anderen handelen, denken, voelen en tegen de wereld aankijken. (Feldman, 2012) Volgens Festinger (1954) gaan mensen zichzelf aan de hand van de sociale realiteit beoordelen op het moment dat concrete, objectieve maatstaven van hun vermogens ontbreken. Kinderen vergelijken zichzelf veelal met vrienden van hetzelfde geslacht, dezelfde leeftijd en dezelfde etniciteit.

Onder het algemeen zelfbeeld zit een gevoel van eigenwaarde, de waardering voor het eigen ik met alle positieve en negatieve kenmerken en competenties. Volgens Feldman (2012) gaan kinderen hun eigen prestaties verhouden tot de normen van de maatschappij, ontwikkelen zij innerlijke maatstaven voor succes en houden ze eigen prestaties in vergelijking met die van anderen bij. Harter (2006) en Lerner et al. (2005) zeggen dat wanneer de eigenwaarde van een kind negatief is, het kind er dan van uit gaat in de meeste dingen niet goed te zijn. Wanneer gekeken wordt naar de ontwikkeling van gevoel van eigenwaarde komen volgens Feldman (2012) twee cycli naar voren; de cyclus van succes en de cyclus van mislukking.

Allereerst wordt gekeken naar de cyclus van mislukking. Dit is een cyclus die lastig te doorbreken is. Wanneer een leerling een laag gevoel van eigenwaarde heeft zal deze lage verwachtingen hebben over zijn eigen prestaties. Hierdoor zal de druk op de prestaties hoger liggen waardoor de angst voor de prestatie vergroot wordt. Doordat de leerling denkt "ik kan het toch niet", zal deze minder inspanning doen waardoor er een

daadwerkelijke mislukking zal plaatsvinden. Hierdoor wordt de leerling bevestigd in zijn lage verwachtingen wat zijn lage gevoel van eigenwaarde versterkt en de cyclus doorzet.

Volgens Robins en Trzesniewski (2005) groeit de eigenwaarde van de meeste kinderen in de schooltijd met een kortstondige terugval rond hun twaalfde. Dit lijkt een gevolg te zijn van de overstap naar het vervolg onderwijs, wat rond deze leeftijd plaats vindt. De leerlingen in de onderzoeksgroep hebben allen, met uitzondering van één leerling, dit schooljaar de overstap naar het Voortgezet Speciaal Onderwijs gemaakt, iets wat dus van invloed kan zijn op hun gevoel van eigenwaarde.

Wanneer gekeken wordt naar de tweede cyclus van gevoel van eigenwaarde, de cyclus van succes, wordt gezien dat leerlingen met een sterk gevoel van eigenwaarde hoge en positieve verwachtingen hebben over hun prestaties. Hierdoor zullen zij minder angst voor prestaties hebben waardoor zij zich meer zullen inspannen om de prestatie te behalen. Doordat de leerling een daadwerkelijk succes behaalt wordt zijn positieve gevoel van eigenwaarde versterkt.

Uit onderzoek van Leflot, Onghena en Colpin (2010) blijkt dat de leerkracht een positieve invloed kan hebben op het gevoel van eigenwaarde van leerlingen. Leerkrachten die voldoende betrokken zijn, structuur bieden en autonomie-ondersteunend lesgeven kunnen het sociale zelfbeeld van kinderen verhogen. Effectieve kritiek en complimenten zijn instrumenten om het zelfbeeld positief te beïnvloeden en het doelgericht van negatief naar positief om te buigen (G. Woltjer, 2010). Wanneer gekeken wordt naar de huidige situatie binnen de onderzoeksgroep, komt deze bekrachtiging sterk naar voren. De leerkrachten die betrokken zijn bij de onderzoeksgroep implementeren dit in hun dagelijkse lesgeven.

Terugkomend op de onderzoeksvraag *“Welke factoren zijn van invloed op de ontwikkeling van de adequate communicatie om de sociale zelfredzaamheid in klas 1DB te vergroten?”* zijn er in bovenstaande tekst verschillende factoren beschreven.

De factor *ontwikkelingsniveau* is een belangrijke factor in relatie tot sociale zelfredzaamheid. Dit is echter geen factor waar invloed op uitgeoefend kan worden. Gekeken naar het aspect communicatie hangt hier de factor *taalontwikkeling* mee samen, tevens een niet beïnvloedbare factor.

Maar wat als gesproken taal niet de juiste communicatievorm is? Volgens Oskam en Scheres (2005) is het aanwenden van passende communicatievormen een voorwaarde voor het communiceren. Deze communicatievormen moeten afgestemd zijn op iemands communicatief niveau en mogelijkheden. Gesproken taal wordt vaak als de meest voor de hand liggende vorm van communicatie gezien, maar door middel van ondersteunende hulpmiddelen zijn er nog meer vormen van communicatie. Zo kan gedacht worden aan lichaamstaal, gedragingen, voorwerpen, pictogrammen, foto's, tekeningen en gebaren. (Oskam & Scheres, 2005) Al deze vormen gezamenlijk wordt gezien als totale communicatie.

Wanneer gekeken wordt naar de eerdergenoemde stelling, van Sijnke (2009) in relatie tot het associatief denken kan men het volgende concluderen:

duidelijkheid=zekerheid=veiligheid=welbevinden
onduidelijk=onzekerheid=onveilig=minder goed welbevinden

Hieruit kan men afleiden dat wanneer situaties of boodschappen onduidelijk zijn er onzekerheid bij de leerlingen zal zijn, wat van invloed is op hun gevoel van veiligheid en welbevinden. De patronen zijn niet helder in een nieuwe situatie, er kan niet geassocieerd worden naar eerdere ervaringen.

Gekeken naar de omgeving van de onderzoeksgroep bestaat deze voornamelijk uit het verzorgende gezin, de klasgenoten en de leerkrachten. Dit zijn de medemensen die de onderzoeksgroep kunnen helpen door middel van co-regulatie.

Deze *omgevingsfactoren* en *het algemeen zelfbeeld* zijn factoren die met elkaar samenhangen. Wanneer het algemeen zelfbeeld van een leerling positief is zal hij positieve verwachtingen tegenover zijn prestaties hebben. Zo kan de onzekerheid in communicatie verminderd worden. Door middel van succeservaringen wordt dit

gevoel versterkt. De leerkracht kan een positieve invloed hebben op het algemeen zelfbeeld van de leerlingen door deze te bekrachtigen.

Concluderend; door gebrek aan het vermogen om associaties naar handelen te vertalen en gebrek aan ervaring zijn nieuwe situaties onduidelijk wat resulteert in een onveilig gevoel. Gezien de vertraagde taalontwikkeling van de onderzoeksgroep is alleen gesproken taal mogelijk niet de passende communicatievorm. Gecombineerd ziet men dat voor de onderzoeksgroep lastig is om adequaat te kunnen communiceren in een onduidelijke, nieuwe situatie.

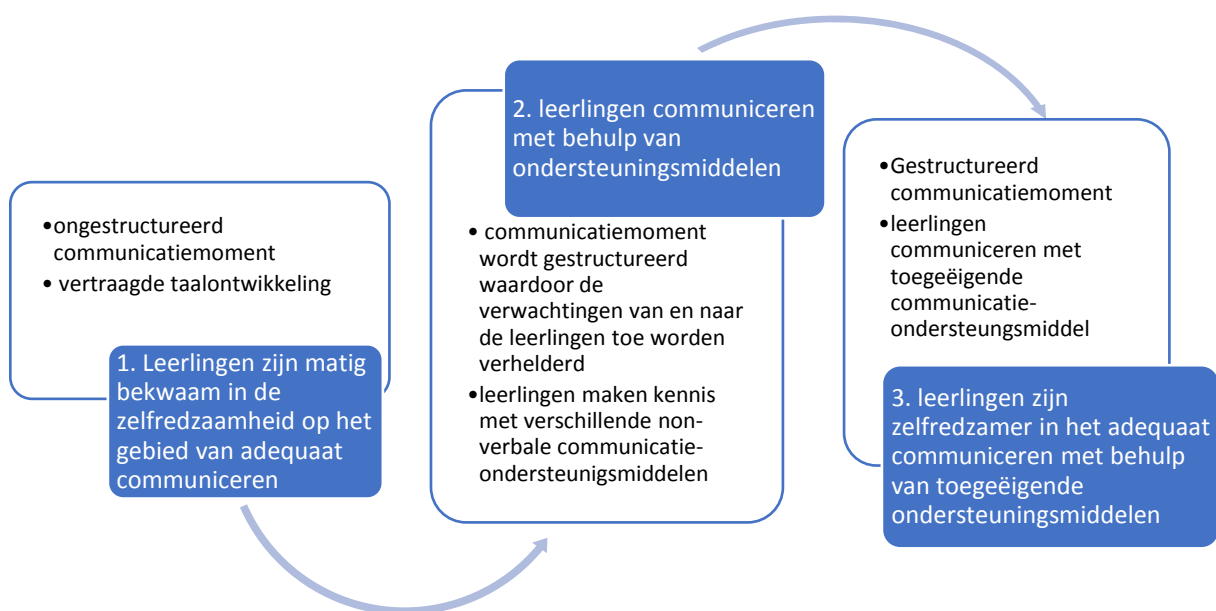
Het doel van het onderzoek is dat de leerlingen in de onderzoeksgroep binnen een onduidelijke situatie communicatief vaardiger worden en leren om adequaat te communiceren. Bij de invulling van hun rol als burger en als werknemer hebben veel VSO-leerlingen in meerdere of mindere mate ondersteuning nodig. Het op adequate wijze kunnen stellen van hulpvragen en het omgaan met ondersteuning en ondersteuners behoort voor deze leerlingen eveneens tot de te ontwikkelen burgerschapscompetenties. (CED, 2016) Door middel van het gebruik van aspecten van totale communicatie kan de onderzoeksgroep ondersteuning worden geboden adequaat te leren communiceren in onduidelijke situaties.

De specifieke onderzoeksvraag zal dan zijn:

Kan de sociale zelfredzaamheid op het gebied van adequate communicatie van de leerlingen uit klas 1DB in een onduidelijke situatie vergroot worden door middel van toegeëigende communicatie ondersteuningsmiddelen?

Verwacht wordt dat de leerlingen in de onderzoeksgroep adequaat leren communiceren met voor hen de meest geëigende manier(en) en vormen. Door het beheersen van de juiste communicatieve vaardigheden zullen ze zelfredzamer worden in de communicatie en het handelen. Er wordt verwacht dat de bekrachtiging vanuit de leerkracht en onderzoeker een positieve invloed zal hebben op het algemeen zelfbeeld van de leerlingen. Hierdoor kunnen zij zichzelf competentier voelen waardoor zij mogelijk nieuwe situaties aan zullen durven. Naast de bekrachtiging zal de co-regulatie vanuit de gespreksleider de onderzoeksgroep helpen de ervaringen die zij opdoen te reguleren en te verwerken.

2.2 Conceptueel model



Uitwerking conceptueel model

1. Uit de literatuur is naar voren gekomen dat een aantal factoren invloed kunnen hebben op de sociale zelfredzaamheid van de leerlingen. De ontwikkelingsleeftijd, het beperkte werkgeheugen en de vertraagde taalontwikkeling hebben invloed op de communicatieve vaardigheden van de leerlingen. Het gebrek aan het vermogen om een associatie te generaliseren zorgt ervoor dat nieuwe situaties onduidelijk kunnen zijn. Dit maakt het lastig voor de onderzoeksgroep om adequaat te kunnen communiceren in een onduidelijke, nieuwe situatie. In de onderzoeksvraag wordt ingezoomd op adequate communicatie in een ongestructureerde situatie. In het onderzoek zal dit moment de terugkomst van de pauzes zijn.
2. Zoals eerder genoemd kunnen onduidelijke momenten resulteren in een onveilig gevoel voor de onderzoeksgroep. Dit is van invloed op hun manier van communiceren. Door middel van het structureren van het communicatiemoment worden de verwachtingen van en naar de leerlingen verhelderd. Hierdoor zullen zij zich veiliger voelen om te communiceren. Op die manier kan er geoefend worden met gespreksregels en -stappen. Aangezien taal mogelijk niet de passende vorm van communicatie is maken de leerlingen kennis met de verschillende non-verbale middelen die hen in hun communicatie kan ondersteunen.
3. De leerlingen communiceren in een gestructureerd moment met behulp van een toegeëigend communicatie-ondersteuningsmiddel. Er wordt hier aangesloten bij de missie van VSO Breda College "Regie in eigen hand", de leerlingen hebben regie in hun keuze welk ondersteuningsmiddel zij willen gebruiken. Het doel is dat hierdoor zij zelfredzamer zijn in hun adequate communicatie.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksontwerp

Uit de situatieschets is gebleken dat de leerlingen in klas 1DB matig bekwaam zijn in hun sociale zelfredzaamheid op het gebied van adequate communicatie. Dit is een belangrijk aspect wanneer gekeken wordt naar de missie van VSO Breda College, waarin wordt uitgedragen leerlingen zo goed mogelijk voor te willen bereiden op een plaats in de toekomstige samenleving. Communicatie is iets wat overal plaats vindt, (on)bewuste gedragingen en uitingen vormen communicatie. Adequate ofwel passende communicatie is in elke situatie anders gezien iedere situatie anders is. Een onduidelijke situatie kan resulteren in een onveilig gevoel, wat van invloed kan zijn op uitingen in de communicatie. Door het communicatiemoment te structureren worden de verwachtingen van en naar de leerlingen toe verhelderd. In het onderzoek zal dit moment de terugkomst van de pauzes zijn. Dit heeft een positief effect op het gevoel van welbevinden van de leerlingen waardoor zij kunnen oefenen met de juiste communicatieve vaardigheden. Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat de meest voor de hand liggende vorm van communicatie gesproken taal is. Echter is dit mogelijk, gezien de vertraagde taalontwikkeling, niet de meest passende vorm voor deze onderzoeksgroep. Door met de leerlingen te verkennen welke ondersteuningsmiddelen zij kunnen inzetten om hun communicatie te ondersteunen kunnen zij zelf de keuze maken welk middel zij prettig vinden.

3.1 Specifieke onderzoeksvraag

Kan de sociale zelfredzaamheid op het gebied van adequate communicatie van de leerlingen uit klas 1DB in een onduidelijke situatie vergroot worden door middel van toegeëigende communicatie ondersteuningsmiddelen?

3.1.1 Hypothese

De verwachting is dat door het structureren van het communicatiemoment de leerlingen zich veiliger voelen om te kunnen communiceren. Hierdoor is het mogelijk om te oefenen met de communicatieve vaardigheden van de leerlingen. Door het aanbieden van verschillende communicatie-ondersteuningsmiddelen maken de leerlingen, naast gesproken taal, kennis met de verschillende vormen van communicatie. Mogelijk eigenen de leerlingen zich een ondersteuningsmiddel toe, waardoor zij zelfredzamer worden in hun adequate communicatie.

3.1.2 Onderzoekspopulatie

De onderzoekspopulatie bestaat uit 11 leerlingen uit klas 1DB van het Breda College, bestaande uit 6 jongens en 5 meisjes in de leeftijd van 12 tot 13 jaar. Klas 1DB valt binnen leerroute 4, met de uitstroom (on)betaalde arbeid in een beschutte omgeving. De leerlingen hebben allen een licht verstandelijke beperking. Een aantal leerlingen binnen de groep hebben bijkomstige gedragsstoornissen/-problematieken zoals autisme en ADHD. (zie Bijlage 1 voor volledig overzicht) 10 van de 11 leerlingen hebben dit jaar de overstap van het SO naar het VSO gemaakt. Leerling 9 doubleert dit schooljaar i.v.m. de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze leerling. Deze leerling is erg leerkrachtafhankelijk in het reguleren van de emoties van de leerling, vandaar dat de keuze is gemaakt om deze leerling nog een jaar bij dezelfde leerkracht onderwijs te laten volgen.

3.2 Innovatief ontwerp

Wanneer gekeken wordt naar de sociale zelfredzaamheid leert Bleeker (1990) ons dat er verschillende communicatieve vaardigheden onderscheiden kunnen worden zoals kennismaken, iets vragen, nee zeggen en iets bespreken. (Bijlage 2) Onder elke communicatieve vaardigheid liggen deelvaardigheden die nodig zijn om sociaal redzaam te kunnen zijn. Gezien de uitvoering van dit onderzoek wordt gekozen om in te zoomen op de communicatieve vaardigheid "iets bespreken" inclusief de bijbehorende deelvaardigheden.

Iets bespreken

- Zeggen dat je iets wilt bespreken
- Vragen of de ander tijd heeft om te praten
- Vertellen wat je wilt zeggen
- Vragen wat de ander ervan vindt

- Luisteren naar de ander
- Verder praten

Bij de communicatieve vaardigheden wordt telkens gesproken over “zeggen” en “vertellen”, waarin gesproken taal de communicatievorm is. Echter zoals eerder beschreven is dit mogelijk niet de meest passende vorm van communicatie voor de onderzoeksgroep. Het doel van het onderzoek is het trainen van deze communicatieve vaardigheden met ondersteuning van communicatie-ondersteuningsmiddelen. De communicatie-ondersteuningsmiddelen hebben betrekking op de deelvaardigheid “Vertellen wat je wilt zeggen”. Door de leerlingen uit de onderzoeksgroep kennis te laten maken met verschillende communicatie-ondersteuningsmiddelen wil de onderzoeker de leerlingen stimuleren in het mogelijk toe-eigenen van een ondersteuningsmiddel. Zo zal de leerling sociaal zelfredzamer worden in het toepassen van adequate communicatie.

3.2.1 Meetinstrument

Er zijn voor dit onderzoek verschillende meetinstrumenten bestudeerd voor het meten van de communicatieve vaardigheden van de onderzoeksgroep. In “het sociaal-redzaamheidsprogramma voor zwakbegaafden jongeren” van Bleeker (1990) staan meerdere meetinstrumenten beschreven. Bij ieder meetinstrument is gekeken of deze toepasbaar is bij de onderzoeksgroep. Gezien het onderwerp van dit onderzoek niet specifiek meetbaar is, wordt gebruik gemaakt van observaties en vragenlijsten.

Allereerst is gekeken naar de Sociale Vaardigheden Vragenlijst; een lijst met vragen die betrekking hebben op praktische en sociale vaardigheden van de leerling. Hierin wordt de gestelde vaardigheid of gedrag gescoord op basis van mate van vertonen. Deze lijst zal moeten worden ingevuld door een observant gezien deze de mate van vertonen in kaart moet brengen. Er wordt gewerkt met een schaal van 0 tot 10 waarmee wordt beoordeeld in hoeveel van de 10 situaties de leerling het gedrag of de vaardigheid vertoont. Op deze manier kan men een overzicht krijgen over welke vaardigheden de leerling nog niet beschikt. Dit is echter een erg subjectieve manier van beoordelen, er wordt niet concreet geteld of de leerling dit gedrag werkelijk vertoont maar er moet een schatting gemaakt worden. Tevens is er in dit onderzoek al een afweging gemaakt en wordt er specifiek gericht op de communicatieve vaardigheden horende bij de vaardigheid “Iets bespreken”.

Hetzelfde geldt voor de Sociale Redzaamheidsschaal voor Zwakzinnigen. Dit instrument is speciaal ontwikkeld om de zelfredzaamheid van verstandelijk beperkten te bepalen. Het instrument kijkt naast de communicatie ook naar andere gebieden binnen de sociale zelfredzaamheid zoals algemene dagelijkse vaardigheden, het taalgebruik en de taakgerichtheid. Het Nederlands Jeugdinstituut noemt dit een goed instrument bij het opstellen van handelingsplannen en het evalueren hiervan. Zoals eerder genoemd wordt er in dit onderzoek specifiek gekeken naar het stukje adequaat kunnen communiceren.

Daarnaast is gekeken naar een eigen gedragsbeoordeling op het gebied van communicatieve vaardigheden. Huizinga en Smidt (2011) beschrijven dat het effectief aansturen van het eigen gedrag pas mogelijk is wanneer iemand bewust is van eigen daden. “Hoe meer inzicht je hebt in je eigen gedrag, hoe beter je in staat bent om de sociale situatie waarin je je bevindt te beoordelen, je eigen prestaties in te schatten en je gedrag daarop af te stemmen.” (Huizinga & Smidt, 2011) Echter zoals beschreven in het theoretisch kader hebben de leerlingen een ontwikkelingsleeftijd tussen 4 en 7 jaar, wat inhoudt dat zij egocentrisch denken. Hieruit kan worden opgemaakt dat niet alle leerlingen het zelfinzicht hebben om bewust te zijn van hun eigen gedragingen en de invloed daarvan op anderen.

Wel is een gedragsbeoordeling door de betrokkenen bij de onderzoeksgroep een mogelijkheid. Dit instrument is ontwikkeld door Bleeker (1990) en bestaat uit een lijst die betrekking heeft op het gedrag van een leerling uit de onderzoeksgroep. Er wordt onderscheid gemaakt tussen de gebieden Zelfvertrouwen en Openheid. Bij ieder gebied worden verschillende items onderscheiden waarin twee polen (positief en negatief) tegenover elkaar worden gezet. Tussen deze polen wordt gewerkt met een zevenpuntsschaal waarop de betrokkene aangeeft waar hij/zij denkt in welke mate de leerling op het item scoort. De zeven punten lopen van zeer inadequaat

sociaal functioneren (punt 1) tot zeer adequaat sociaal functioneren (punt 7). Positief aan dit meetinstrument is de betrekking van de factor zelfvertrouwen. Zoals eerder beschreven kan een laag gevoel van eigenwaarde (zelfvertrouwen) resulteren in een onveilig gevoel wat van invloed kan zijn op de adequate communicatie van de leerlingen.

Tevens heeft Bleeker (1990) een screeninglijst ontworpen waarin de eerder beschreven deelgebieden binnen de sociale zelfredzaamheid inclusief bijbehorende vaardigheden worden beoordeeld. Aan de hand van een tienpuntsschaal wordt door de betrokkenen bij de onderzoeksgroep aangegeven in welke mate de leerling deze vaardigheden beheerst. De punten op de schaal lopen uiteen van Beheerst de leerling helemaal niet (1) tot Beheerst de leerling volledig (10)

Bovengenoemde vragenlijsten zijn beide subjectieve beoordelingen, gezien de betrokkenen de vragenlijst invult vanuit de eigen waarneming van de leerling. Dit kan van invloed zijn op de validatie van de uitslag. Wanneer meerdere betrokkenen deze beoordeling invullen kunnen de uitslagen naast elkaar gelegd worden waar een conclusie uit kan worden getrokken. Tevens kan op deze manier het gesprek tussen betrokkenen op gang komen wanneer verschillen in beoordeling te zien zijn. Op deze manier kan de afstemming van de betrokkenen verhoogd worden.

Samenvattend:

Om het zelfvertrouwen en de openheid van de onderzoeksgroep in kaart te brengen wordt het gedragsbeoordeling-instrument door de leerkracht en de onderzoeker onafhankelijk van elkaar ingevuld. (zie Bijlage 3) Deze gedragsmeting beschrijft items binnen de gebieden Zelfvertrouwen en Openheid. Echter wordt er niet gekeken naar hoe de persoon deze inzet. Daarom heeft de onderzoeker een extra onderdeel ter scoring toegevoegd. Hierin wordt gekeken in welke mate de persoon het item op adequate manier uitvoert.

Tevens zullen zij als nul- en eindmeting de screeningslijst invullen om de communicatieve vaardigheden van de onderzoeksgroep te beoordelen. (zie Bijlage 4) Hierna worden deze resultaten naast elkaar gelegd en wordt er gekeken naar mogelijk afwijkende bevindingen.

Naast het vergroten van de communicatievaardigheden is het tevens van belang om in kaart te brengen welke communicatie-ondersteuningsmiddelen aansluiten bij de leerlingen en welke zij mogelijk na het onderzoek kunnen en willen blijven gebruiken. Hiervoor worden twee evaluatiemomenten met de onderzoeksgroep gepland. Met behulp van een formulier aangepast op het niveau van de onderzoeksgroep registreren de leerlingen hun ervaringen met het communicatie-ondersteuningsmiddel. (zie Bijlage 5)

3.2.2 Nul- en eindmeting

Tijdens het onderzoek worden er twee metingen gedaan, ook wel de nul- en de eindmeting genoemd. Deze metingen hebben betrekking op de communicatieve vaardigheden van de onderzoeksgroep en zullen plaatsvinden door middel van de eerdergenoemde screeningslijst. Deze lijst wordt, onafhankelijk van elkaar, ingevuld door de leerkracht en de onderzoeker. Gezien de relevantie met de onderzoeksvraag wordt uit deze lijst de communicatieve vaardigheid "iets bespreken" met de bijbehorende deelvaardigheden beoordeeld. In de screeningslijst wordt alleen het beheersen van de vaardigheid gescoord. De onderzoeker heeft daarom een kader toegevoegd waar een toelichting per leerling beschreven wordt.

De nulmeting zal voorafgaand aan het onderzoek plaatsvinden. De leerkracht en de onderzoeker hebben dan nog tijd om hun bevindingen naast elkaar te leggen en te speculeren over mogelijke afwijkingen hierin. De eindmeting zal kort na het onderzoek plaats vinden om te kijken of er effecten hebben plaatsgevonden.

3.2.3 De ondersteuningsmiddelen

Er zijn tal van communicatie-ondersteuningsmiddelen te vinden. Om een keuze te kunnen maken welke ondersteuningsmiddelen aansluiten bij de onderzoeksgroep is het van belang om te bepalen op welk communicatieniveau zij functioneren.

Oskam en Scheres (2005) onderscheiden drie niveaus van communiceren: non-symbolisch niveau, pré-

symbolisch en symbolisch niveau. Het non-symbolische niveau wordt ook wel niet-talige communicatie genoemd. Er wordt door (non)-verbale uitingen en gedragingen gecommuniceerd. Hierbij kan men denken aan de houding, het aankijken en uitingen als kreunen of gillen. Het pre-symbolisch niveau wordt ook wel voortalgige communicatie genoemd. Er wordt verbaal gecommuniceerd door gerichte vocalisaties en imiterende verklankingen. Om dit te ondersteunen kunnen non-verbale communicatiemiddelen ingezet worden zoals pictogrammen, tekeningen, foto's en voorwerpen. Het laatste niveau is het symbolisch niveau, ook wel talige communicatie genoemd. Er wordt verbaal gecommuniceerd via praten of zingen. Echter is het kunnen uiten van je wil en gevoelens via gesproken taal is een complexe vorm van communicatie. Naast de motorische vaardigheden vergt het ook een zeker mate van symbolisch denken. De boodschap die iemand vormt in zijn hoofd wordt ook wel het "concept" of symbool genoemd. Ook hier kan gebruik van non-verbale ondersteuning als gebaren, schrift en pictogrammen gemaakt worden.

Gekeken naar de onderzoeksgroep communiceren zij op het symbolisch niveau. De leerlingen in de onderzoeksgroep zijn vaardig genoeg in het communiceren middels gesproken taal, maar vallen uit wanneer zij deze op een adequate wijze moeten inzetten. Om hen hierin te ondersteunen worden er twee non-verbale communicatie-ondersteuningsmiddelen aangeboden. Door het aanbieden van non-verbale communicatievormen naast het spreken kan dit ervoor zorgen dat de taal gehoord en gezien kan worden waardoor het begrip er beter is. Dit wordt ook wel simultane communicatie genoemd. (Oskam & Scheres, 2005)

Allereerst is gekeken naar de non-verbale ondersteuning middels gebaren. Gebaren zijn een belangrijk onderdeel binnen de totale communicatie. Voor het begrip van de betekenis van het gebaar is het van belang dat de uitvoering ervan correct is. Een verandering hierin kan een consequentie hebben voor de betekenis van het gebaar. Tevens wordt er aangegeven dat alle betrokkenen dezelfde gebaren moeten aanleren en uitvoeren wil deze effectief de communicatie kunnen ondersteunen. (Oskam & Scheres, 2005)

Gezien de duur van het onderzoek zou de periode te kort zijn waarin alle betrokkenen de gebaren eigen moeten maken. Dit is van belang voordat deze effectief kunnen worden ingezet als communicatie-ondersteuningsmiddel.

Ten tweede is gekeken naar het inzetten van pictogrammen en afbeeldingen. Visualisaties van begrippen worden gebruikt om een voorstelling te maken van een persoon, ruimte of voorwerp. Hierin kan de afweging gemaakt worden om te kiezen tussen pictogrammen en afbeeldingen. Pictogrammen zijn vereenvoudigde weergaven van begrippen. Hierdoor leidt het pictogram minder af dan een foto en is de boodschap vaak helderder. Afbeeldingen als foto's kunnen erg sprekend zijn. Echter bevat een foto soms te veel details die af kunnen leiden van de boodschap.

Het inzetten van pictogrammen of afbeeldingen kan op verschillende manieren. Zo kan er gedacht worden aan aanwijsboekjes met een groot aanbod aan pictogrammen en/of afbeeldingen. De inhoud is algemeen en kan visualisaties bevatten die niet relevant zijn. Tevens is dit voor motorisch beperkten niet altijd even gemakkelijk te hanteren. Daarnaast kunnen er ook communicatiekaarten gebruikt worden. De losse pictogrammen worden dan weergegeven op kaarten, de betrokkene kiest een kaart die past bij zijn boodschap. De zender kan dan door losse pictogrammen te structureren zijn boodschap duidelijk maken. Het is niet overzichtelijk aangezien er met losse pictogrammen wordt gewerkt, maar de betrokkene kan wel zelf structuur brengen in zijn boodschap. Tevens wordt op deze manier de communicatie actiever. Ook is een aanwijskaart, een blad dat pictogrammen en/of afbeeldingen bevat, een mogelijkheid. De aanwijskaart wordt ingezet door de zender de verschillende visualisaties aan te laten wijzen. Hiermee kan deze zijn boodschap duidelijk maken. Hierin kan men variëren van een algemene kaart tot aan een situatie gebonden kaart. Er zijn ook draagbare ondersteuningsmiddelen zoals sleutelhangers, armbanden of andere draagbare objecten. Het idee hierbij is dat de betrokkene een select aantal pictogrammen en/of afbeeldingen bij zich draagt. Op deze manier heeft hij deze altijd bij handen om hiermee zijn communicatie te kunnen ondersteunen. Belangrijk is wel dat het hier gaat om een klein assortiment aan visualisaties, het moet immers makkelijk mee te nemen zijn.

Als derde is gekeken naar het inzetten van schrift en communicatief tekenen. Schrift een erg effectieve ondersteuning van de communicatie zijn. Wanneer de betrokkene zich niet verbaal kan uiten kan hij dit middels schrift doen. Echter wanneer iemand niet kan lezen of schrijven valt het schrift ook weg. Communicatief tekenen biedt dan een oplossing. Ook hier wordt gebruik gemaakt van visualisaties van begrippen, echter is er een groot verschil met het inzetten van pictogrammen/afbeeldingen. Door het zelf te tekenen van de boodschap heeft diegene eigen keuze in de manier waarop. Dit kan positief uitpakken wanneer de andere betrokkenen de tekening begrijpen. Wanneer zij deze anders interpreteren kan dit een verandering hebben op de betekenis van de tekening. Tevens kan een motorische beperking van invloed zijn op de uitkomst van de tekening. Wanneer deze dermate onduidelijk is kan dit voor een onzeker gevoel zorgen. Hierdoor kan het zijn dat mensen zich geremd voelen om te gaan tekenen. Wel is het een toegankelijk inzetbaar ondersteuningsmiddel, het is ten alle tijden snel beschikbaar.

3.3 Onderzoeksopzet

Communicatie vindt gedurende de hele dag plaats. Gezien de duur van het onderzoek is er voor gekozen om de communicatie binnen een specifiek moment te onderzoeken. Door observaties van de onderzoeker en de leerkracht van de onderzoeksgroep is er gekozen voor het moment dat de leerlingen na een pauzemoment terugkomen in de klas. Dit zijn ongestructureerde momenten waarin de leerlingen hun ervaringen van de pauze met de leerkracht willen delen. Dit resulteert in een hoop zenders, de leerlingen, die tegelijk hun eigen boodschap naar één ontvanger, de leerkracht, willen overbrengen. De communicatie in deze is inadequaat gezien er geen zuivere communicatie kan plaatsvinden. Er is ruis in de communicatie, mogelijk wordt deze veroorzaakt door een onjuiste afstemming met de gesprekspartner, het eigen onvermogen om reflectief te kijken naar de inhoud en urgentie van de boodschap of het gebrek aan het eigenen van beurtwisselingen.

Iedere schooldag, met uitzondering van woensdag, heeft 2 momenten waarin de leerlingen uit de onderzoeksgroep terug komen van hun pauze. Dit betekent dat er wekelijks 8 momenten zijn waarin het onderzoek kan plaatsvinden.

Als eerste ondersteuningsmiddel is gekozen voor het inzetten van een aanwijfskaart. (zie Bijlage 6) Het ontwerp en de visualisaties hierop zijn door de onderzoeker samengesteld. Deze heeft gekeken naar het moment waarop de kaart wordt ingezet en wat de leerlingen in de onderzoeksgroep mogelijk nodig hebben aan visualisaties. De onderzoeker heeft er daarom voor gekozen om alle direct betrokkene (klasgenoten en leerkrachten) weer te geven middels foto's. Tevens specifieke ruimtes waarin de leerlingen zich in de pauze kunnen bevinden worden weergegeven met foto's. Voor verdere activiteiten en het gevoel van welbevinden is er gekozen voor pictogrammen.

Tevens is ervoor gekozen om bij elke visualisatie een woord te plaatsen. Op deze manier benoemt iedere betrokkene de afbeelding hetzelfde. Daarnaast is er ook een meter van gemoedstoestand op de kaart gezet. De leerling kan dan zijn emotie of welbevinden kenbaar maken zonder hier verbaal over te moeten communiceren.

Aangezien alle leerlingen tegelijkertijd de aanwijfskaart voor zich hebben bij terugkomst van de pauze heeft de onderzoeker ervoor gekozen om te werken met fiches. Iedere leerling heeft een aantal fiches die hij op de visualisaties betreffend zijn verhaal legt. Op deze manier hebben de leerlingen hun verhaal gestructureerd. Hierdoor is het voor hen makkelijker om tijdens een uitgestelde beurt hun verhaal alsnog terug te kunnen halen. Wanneer een leerling aan de beurt is vertelt deze zijn verhaal aan de hand van de neergelegde fiches.

Als tweede ondersteuningsmiddel is er gekozen voor het schrift en communicatief tekenen. De leerlingen hebben kennis gemaakt met visualisaties van begrippen door hun aanwijfskaart. Hierbij krijgen de leerlingen zelf de keuze op wat voor manier zijn hun boodschap willen visualiseren. Iedere leerling heeft een A5-formaat whiteboard inclusief stiften ter beschikking. Wat zij hier op willen schrijven of tekenen is aan hen. Zij maken zelf de keuze hoe zij hun verhaal ondersteunen.

3.3.1 Planning onderzoek

Datum	Opdracht
20-02 t/m 05-03	Nulmeting door leerkracht en onderzoeker <i>Bevindingen worden geëvalueerd</i>
13-03 t/m 14-04	Aanbieden van communicatie-ondersteuningsmiddelen <i>Week 1 Introductie:</i> <i>Structureren communicatiemoment om duidelijkheid voor de leerlingen te scheppen</i> <i>Gesprekregels-stappen worden centraal gesteld</i> <i>Aanwijskaart wordt geïntroduceerd en gebruikt vanaf 16-03</i> <i>(13-03 tot 17-03)</i> <i>Week 2:</i> <i>Ondersteuningsmiddel aanwijskaart wordt ingezet</i> <i>Leerlingen structureren door middel van bestaande afbeeldingen hun verhaal, tevens</i> <i>geven zij hun gemoedstoestand aan.</i> <i>(16-03 tot 24-03)</i> <i>Week 3 & 4:</i> <i>Ondersteuningsmiddel eigen schrift/communicatief tekenen wordt ingezet</i> <i>Leerlingen hebben de mogelijkheid om zelf de keuze te maken in het tekenen en/of</i> <i>schrijven van de ondersteuning waarmee zij hun verhaal verhelderen</i> <i>(27-03 tot 07-04)</i> <i>Week 5:</i> <i>Leerlingen eigen ondersteuningsmiddel toe en hebben vrije keus hierin.</i> <i>(10-03 tot 14-03)</i> <i>In een periode van drie en een halve week worden er twee ondersteuningsmiddelen</i> <i>aangeboden. Leerlingen maken iedere schooldag (met uitzondering van woensdag,</i> <i>geen klassikaal moment na de pauze) gebruik van het middel wanneer zij terugkomen</i> <i>van een pauze.</i> <i>Per week beoordelen de leerlingen het ondersteuningsmiddel, de onderzoeker en</i> <i>leerkracht houdt een logboek bij met opvallende bevindingen.</i>
10-04 t/m 14-04	Eindmeting door de leerkracht en onderzoeker <i>Bevindingen worden geëvalueerd</i>

3.3.2 Metingen tijdens het onderzoek

De onderzoeker zal tijdens het onderzoek een logboek bijhouden waarin de bevindingen op het gebied van het gebruik van communicatie-ondersteuningsmiddel van de leerlingen worden genoteerd. Hierbij wordt gelet op welke leerlingen actief gebruik maken van het ondersteuningsmiddel en hoe deze hen ondersteunt in hun communicatie. Tevens zal er genoteerd worden of er speciale gebeurtenissen tijdens het pauzemoment hebben plaats gevonden.

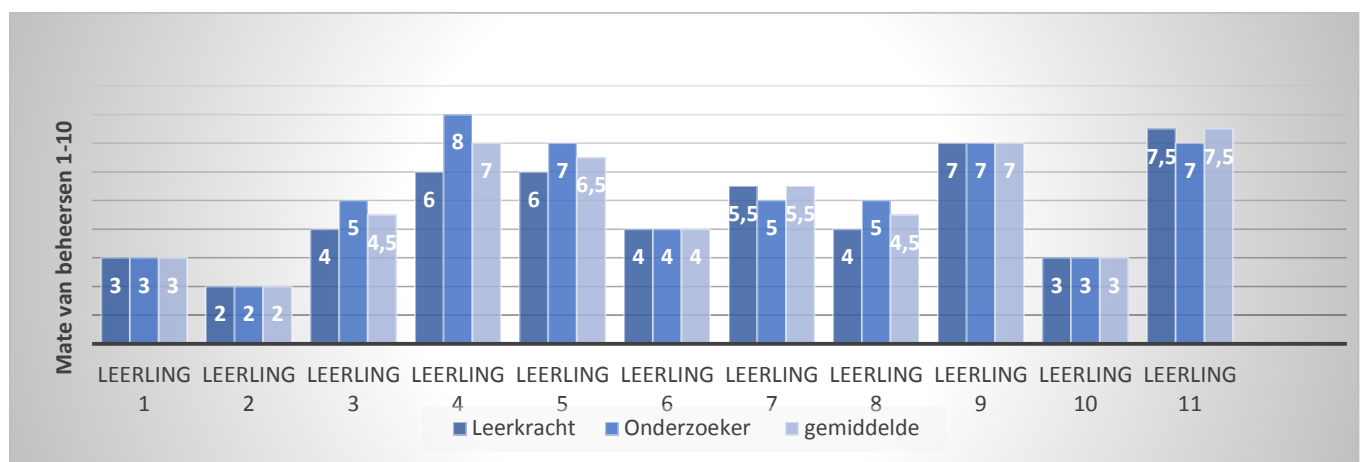
Naast de meting van de onderzoeker beoordelen de leerlingen in de onderzoeksgroep zelf ter evaluatie het communicatie-ondersteuningsmiddel middels een formulier. Deze is ontworpen door de onderzoeker en aangepast op het niveau van de onderzoeksgroep.

Hoofdstuk 4 Resultaten van het onderzoek

In dit hoofdstuk zal de nulmeting geanalyseerd worden waarna het proces van de uitvoering van het onderzoek zal worden beschreven. De evaluaties van de onderzoeksgroep op de ingezette communicatie-ondersteuningsmiddelen zullen tevens geanalyseerd worden. Afsluitend worden de resultaten van de eindmeting geanalyseerd.

4.1 Analyse nulmeting

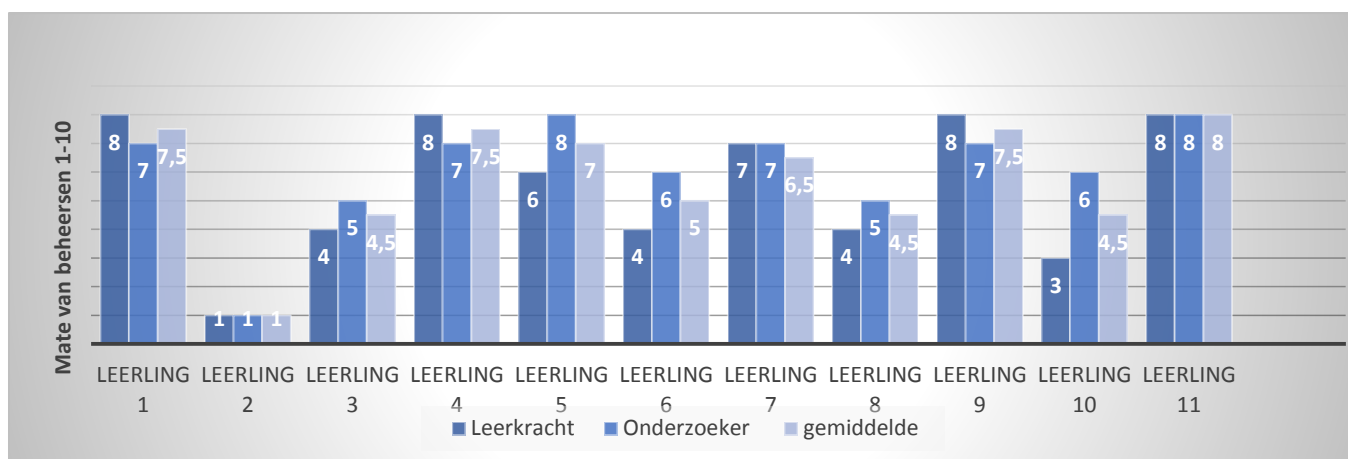
De nulmeting betrof de communicatieve vaardigheden van de onderzoeksgroep. Hiervoor is een screeningslijst door de onderzoeker en de leerkracht afzonderlijk van elkaar ingevuld. Hierbij is op een tienpuntenschaal gescoord op verschillende deelvaardigheden binnen de communicatieve vaardigheid “iets bespreken”. Daarnaast is er een “Algemene mate van beheersing” gescoord. De punten op de schaal lopen uiteen van Beheerst de leerling helemaal niet (1) tot Beheerst de leerling volledig (10). Tevens is er een algemene mate van beheersing gescoord.



Figuur 1 Nulmeting algemene mate van beheersing communicatieve vaardigheid: iets bespreken

Bij het analyseren van de resultaten valt op dat de leerkracht en de onderzoeker de leerlingen uit de onderzoeksgroep veelal gelijk hebben beoordeeld. Echter waren er enkele verschillen in de scoring te zien. Hieruit is een gemiddelde beheersing van de vaardigheid gekomen. Wanneer men kijkt naar de resultaten blijkt dat geen enkele leerling, gemiddeld, boven de 7,5 scoort. Men kan ook opmaken dat van de elf leerlingen er maar drie redelijk beschikken over communicatieve vaardigheden om iets te bespreken. Één leerling scoort hier net voldoende op. Maar liefst zeven leerlingen beheersen deze communicatieve vaardigheden onvoldoende. De leerkracht en onderzoeker hebben afwijkende resultaten met elkaar besproken.

Opvallend is dat de verschillen liggen in de interpretatie van de deelvaardigheden. Wanneer gekeken wordt naar de omschrijving van de deelvaardigheid denkt men vrij snel alleen aan de vaardigheid op zichzelf. Echter, men kan ook denken aan het op adequate wijze uitvoeren van de vaardigheid. Tevens is dit situatie- en gevoelsafhankelijk. Zo is te zien dat leerling 9 over het algemeen hoog scoort op de deelvaardigheden wanneer de situatie veilig voor hem is. Zodra een onveilige situatie zich voordoet of de leerling in een situatie onrust of paniek ervaart dalen alle communicatieve vaardigheden. De leerkracht en de onderzoeker hebben bij iedere leerling opmerkingen genoteerd om de scoring te ondersteunen of dit soort tegenstrijdigheden te beschrijven. Per leerling is een samenvattende conclusie geschreven. (zie Bijlage 7)



Figuur 2 Nulmeting mate van beheersen deelvaardigheid: Vertellen wat je wilt zeggen

Gezien het onderzoeks-ontwerp wordt ook schematisch weergegeven in hoeverre de leerlingen beschikken over de deelvaardigheid “Vertellen wat je wilt zeggen”. De punten op de schaal lopen uiteen van *Beheerst de leerling helemaal niet* (1) tot *Beheerst de leerling volledig* (10). Slechts één leerling beheerst deze deelvaardigheid goed. Vijf leerlingen beheersen deze deelvaardigheid voldoende tot redelijk. Vijf leerlingen beheersen dit onvoldoende. Er wordt vaak benoemd dat de leerlingen “warrig” vertellen. Tevens komt naar voren dat de leerlingen veelal vanuit hun eigen beleevingswereld vertellen.

Opvallend is dat leerling 2 deze deelvaardigheid helemaal niet beheerst. Leerling 2 wordt belemmerd door het niet goed beheersen van de Nederlandse taal (NT2). Tevens wordt er ten tijde van dit onderzoek in kaart gebracht wat de capaciteiten en beperkingen van de leerling daadwerkelijk zijn en in hoeverre deze invloed hebben op de communicatie. Tevens opvallend is het verschil in scoring bij leerling 10. Tijdens het bespreken van de resultaten werd duidelijk hoe dit verschil is ontstaan. Wanneer gekeken wordt naar de vaardigheid op zich kan men zeggen dat leerling 10 deze voldoende beheerst om te vertellen wat de leerling wil. Echter wanneer men kijkt naar de adequate uitvoering van de vaardigheid zakt de score. De leerling vertelt maar stopt dan niet. De leerling blijft in de boodschap hangen en heeft niet het vermogen om ruimte te bieden voor de gesprekspartner.

Bij de eindmeting zal gekeken worden of het beheersen van het deelvaardigheid “vertellen wat je wilt zeggen” vergroot wordt door het inzetten van de communicatie-ondersteuningsmiddelen. Tevens wordt gekeken of door deze ondersteuning de algemene beheersing van de communicatieve vaardigheid van de leerlingen vergroot wordt.

4.2 Uitvoering

4.2.1 Week 1 & 2

introductie aanwijskaart

De eerste week heeft de onderzoeker het communicatiemoment gestructureerd ter verduidelijking voor de leerlingen.

Maandag en dinsdag stonden in het teken van gespreksregels. Door middel van korte rollenspellen heeft de onderzoeksgroep geoefend met de deelvaardigheden “zeggen dat je iets wil bespreken” en “vragen of de ander tijd heeft om te praten”. Omdat het onderzoek na ieder pauze-moment plaats vond heeft de onderzoeker op die deelvaardigheden de focus op gelegd. Om het moment te structureren zijn er afspraken met de onderzoeksgroep gemaakt. Hierbij werd de nadruk gelegd op het wachten op je beurt.

Er is afgeweken van de planning van het onderzoeksontwerp. Voorafgaand de uitvoering zouden de woensdag niet in de registratie van het onderzoek worden meegenomen. De onderzoeker heeft ervoor gekozen om woensdag 15 maart het eerste ondersteuningsmiddel te introduceren. Deze dag stond de deelvaardigheid “vertellen wat je wilt zeggen” centraal, de onderzoeker heeft besloten om de aanwijskaart hierbij te

introduceren. In de periode van donderdag 16 maart tot en met vrijdag 24 maart hebben de leerlingen met de aanwiskaart hun pauzeverhaal verteld. Op 24 maart heeft de leerkracht in het logboek alleen geregistreerd welke leerlingen aanwezig waren. Opvallende zaken en het gebruik van de aanwiskaart zijn niet genoteerd.

Wanneer gekeken wordt naar het logboek (zie Bijlage 8) men dat leerling 2 tijdens de introductie direct haar vinger op steekt om met de aanwiskaart te vertellen. Tijdens de nulmeting kwam bij leerling 2 naar voren dat deze amper tot geen initiatief tot communicatie nam. De leerling vertelt maar gebruikt alleen de woorden die op de kaart zichtbaar zijn. Vanaf dit moment gebruikt leerling 2 iedere dag de aanwiskaart tijdens het vertellen. Daarnaast is in het logboek te zien leerling 9 tweemaal weigert de kaart te gebruiken. Zoals beschreven in de nulmeting is deze leerling erg gevoelig voor veranderingen. Dit is dan ook te zien in het onderzoek. De eerste keer is tijdens de introductie-les op woensdag 15 maart. De leerling kijkt wel mee maar wil niet mee doen. De dag erna doet de leerling wel mee. Hier valt op dat de leerling het tweede pauzemoment die dag moeite heeft met een uitgestelde beurt. De leerling is op dit moment al gefrustreerd en kan zijn beurt niet afwachten. Op maandag 20 maart weigert de leerling nogmaals om de aanwiskaart te gebruiken. In het logboek is te lezen dat de leerling in de ochtendpauze ruzie heeft gehad met een andere leerling en de aanwiskaart niet wil gebruiken. Na het tweede pauzemoment zit leerling 9 boos in de klas. De leerling heeft ruzie gekregen met een klasgenoot en loopt de klas uit. Later komt leerling 9 terug en legt op zijn kaart een fiche op de rode emotie. Op dinsdag 21 maart gebeurt hetzelfde. De leerling komt boos uit de pauze terug en legt nogmaals alleen een fiche op de rode emotie. De leerling vertelde zijn verhaal nadat zijn emotie was gezakt.

Leerling 7 maakt op 20 maart via de emotiemeter tweemaal duidelijk dat deze zich licht-oranje voelt. Wat er precies aan de hand is wil de leerling niet vertellen. Later die dag vraagt de leerling een een-op-een gesprek aan en vertelt over de privésituatie. Op 21 maart legt leerling 6 dezelfde emotie neer. Ook deze leerling voelt zich licht-oranje vanwege de eigen privésituatie, alleen vertelt leerling 6 dit klassikaal. Wanneer men kijkt naar de nulmeting ziet men dat leerling 7 niet goed kan omgaan met gevestigde aandacht. Tevens stottert de leerling wat door spanning verergerd wordt. Dit is tevens terug te zien bij de gedragsbeoordeling op het gebied *Zelfvertrouwen*. (zie Bijlage 9) Bij leerling 6 leest men dat deze bij vertrouwen in de gesprekspartner open kan communiceren. Tevens ziet men in de gedragsbeoordeling van leerling 6 dat deze open in klassikale situaties durft te spreken.

4.2.2 Week 3 & 4

evaluatie aanwiskaart

In week drie hebben de leerlingen de aanwiskaart beoordeeld. (zie Bijlage 10) Wanneer men kijkt naar de eerste vraag ziet men dat 8 van de 11 leerlingen de kaart positief hebben ervaren. Twee leerlingen, leerling 6 en leerling 9, ervaren de kaart negatief. Op de vraag hoe de aanwiskaart hen helpt geven de leerlingen vaak het helpen bij het herinneren als antwoord. Over de inhoud van de kaart kwamen verschillende zaken naar voren. De leerlingen kregen de opdracht om met kleuren aan te geven welke visualisaties zij wel (groen gekleurd) of niet (rood gekleurd) nodig hadden op de kaart. De visualisaties van de activiteiten en personen worden verschillend gekleurd door de leerlingen. Deze visualisaties zijn erg persoonsafhankelijk, welke ze wel of niet nodig hebben op de kaart. De locaties aula, buiten of rustlokaal die op de aanwiskaart worden gevisualiseerd worden door de leerlingen veelal groen gekleurd. Alleen de visualisatie van de klas wordt door 5 leerlingen rood gekleurd omdat zij deze niet gebruiken. Zij geven als toelichting dat zij in hun pauzes niet in de klas zijn. Wanneer men kijkt naar de emotiemeter worden de negatieve emoties door 4 leerlingen rood gekleurd. Zij gaven als toelichting dat ze het niet fijn vinden om die te gebruiken omdat ze liever groen (vrolijk) willen zijn. De positieve emoties worden door alle leerlingen groen gekleurd. Opvallend is dat leerling 9 op zijn evaluatie alleen de emotiemeter groen kleurt. De andere visualisaties worden door leerling 9 rood gekleurd. Daarnaast kleuren 9 leerlingen de afbeeldingen ruzie en pesten rood, zij gaven dezelfde toelichting als bij de emoties. Ze willen deze visualisaties niet gebruiken omdat ze geen ruzie willen of niet gepest willen worden.

Op de vraag op welke andere momenten de onderzoeksgroep de aanwij斯卡art zou willen gebruiken hebben 7 leerlingen geantwoord dat zij deze ook graag buiten de school zouden willen gebruiken. Hierbij wordt *thuis* vaak genoemd. Ze willen de kaart thuis gebruiken om te vertellen wat zij op school hebben gedaan omdat zij dit vaak vergeten wanneer ze weer thuis zijn. 2 leerlingen geven aan na elk lesuur de kaart te willen gebruiken. Zij gaven als toelichting om dan alleen de emoties te gebruiken omdat het anders wel veel is. Leerling 9 geeft aan alleen maar de emoties nodig te hebben. De overige visualisaties zijn voor hem overbodig. 2 leerlingen geven aan de kaart verder niet nodig te hebben.

introductie whiteboard

In deze week is het tweede ondersteuningsmiddel geïntroduceerd. In de periode van 27 maart tot en met 6 april hebben de leerling met het whiteboard hun pauze verhaal verteld. Vrijdag 7 april heeft het onderzoek niet plaats kunnen vinden vanwege een georganiseerde schoolactiviteit. Hierbij heeft de onderzoeker gelet op het gebruik van het whiteboard. (zie bijlage 11) Hieruit blijkt dat leerling 7 er iedere keer voor kiest om het verhaal te tekenen. Verschillende leerlingen kiezen er meerdere malen voor om te tekenen en hierbij schrift te gebruiken. Een aantal wisselen hierin af zoals leerling 5 en leerling 8. Daarnaast ziet men dat leerling 2, leerling 6 en leerling 10 voornamelijk ervoor kiezen hun verhaal op te schrijven. Wel maken zij gebruik van smileys om hun emotie uit te drukken. De smileys zijn ontstaan tijdens de loop van het onderzoek. De leerlingen gaven aan dat ze de emotiemeter misten en daarom zelf een smiley hebben getekend. Het gebruik van de smileys is in de loop van het onderzoek gegroeid. Na het eerste pauze moment maken 3 leerlingen gebruik van smileys. Gedurende de rest van de onderzoeksperiode maken gemiddeld 6 leerlingen gebruik van smileys. Er is een terugval te zien op 6 april waar alleen leerling 4 gebruik maakt van een smiley. Dit is het enige wat leerling 6 die dag gebuikt waar voorheen te zien is dat leerling 6 gebruik maakt van de combinatie van schrift en tekenen. Leerling 9 weigert tweemaal het whiteboard te gebruiken. Er zijn geen aanleidingen beschreven in het logboek. De leerling geeft beide keren rustig aan dat deze het whiteboard niet wil gebruiken. De keren dat de leerling wel gebruik maakt van het whiteboard tekent deze voornamelijk.

4.2.3 Week 5

Evaluatie whiteboard

In week 5 hebben de leerlingen het whiteboard beoordeeld. (zie Bijlage 12) Hierin komt naar voren dat 9 van de 11 leerlingen het whiteboard positief hebben ervaren. Leerling 6 ervaart ook dit ondersteuningsmiddel als negatief. De leerling geeft aan dat het alleen fijn is om een lijstje te maken om mensen te kunnen opnoemen. Dit is terug te zien in de manier waarop de leerling gebruik maakt van het whiteboard. De leerling maakt voornamelijk gebruik van schrift. Leerling 3 ervaart het ook als negatief, de leerling verklaart dit later door te beschrijven dat het aanwijzen op de kaart fijner is om te herinneren. De leerlingen die het positief ervoeren noemden redenen als helpend bij het onthouden, fijn om te kunnen tekenen of schrijven en helpend om iets uit te leggen. Leerling 8 geeft aan rustig te worden van het whiteboard.

Wanneer gekeken wordt naar de vraag wat de leerlingen fijn vinden om te gebruiken op het bord ziet men dat de resultaten veelal overeenkomen met hun daadwerkelijke gebruik. De leerlingen konden hier kiezen uit de categorieën *Tekenen*, *Schrijven* en *Tekenen en schrijven*. Leerling 3 maakt hierin geen keuze. Deze leerling heeft eerder aangegeven de voorkeur te geven aan de aanwij斯卡art. Leerling 7 maakt geen keuze, in het daadwerkelijke gebruik ziet men de voorkeur voor het tekenen. Leerling 9 geeft tekenen en schrift als voorkeur aan. In het gebruik ziet men dat de leerling voornamelijk tekent. Leerling 10 maakt gebruik van schrift maar zegt de voorkeur te geven aan tekenen. Daarnaast werd ook het gebruik van smileys gevraagd. Alle 11 leerlingen hebben deze aangekruist.

Op de vraag wanneer de leerlingen het whiteboard verder wilden gebruiken kwamen er verschillende momenten naar voren. 5 leerlingen geven aan het bordje bij het weekendgesprek te willen gebruiken. Op die manier willen zij hun weekendverhalen vertellen. Leerling 4 geeft aan het bord thuis (en in het weekend) in te willen zetten om daar te kunnen vertellen. 2 leerlingen hebben alleen “weekend” aangegeven, het is

onduidelijk of zij het weekend zelf of het weekendgesprek bedoelen. Leerling 11 geeft aan dat het fijn is om het gevoel te benoemen. Leerling 1 en leerling 9 geven aan het bord na iedere les/de hele dag te willen gebruiken.

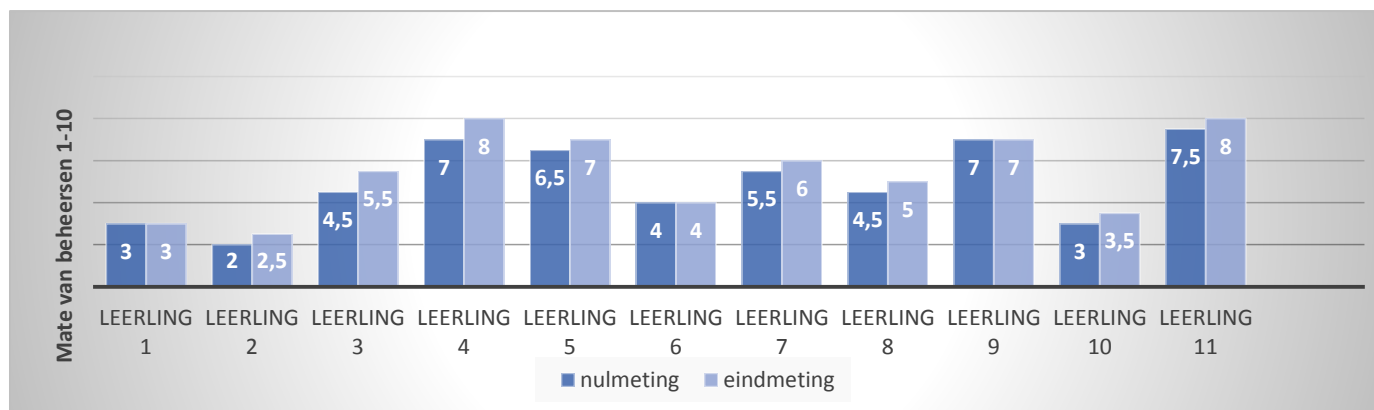
Eigen keuze

Vanaf 10 april hebben de leerlingen vrije keuze in het gebruik van het ondersteuningsmiddel. Daarin hebben zij tevens de keuze om geen ondersteuningsmiddel te gebruiken. Leerling 9 is de enige die tweemaal aangeeft het verhaal zonder ondersteuningsmiddel te willen vertellen. Wanneer men kijkt naar het logboek valt op dat alle leerlingen het eerste moment voor het whiteboard kiezen. (zie Bijlage 13) De onderzoeker kiest er op dit moment voor om de aanwijskaart te gebruiken om deze te herintroduceren. Een dag later zien we een stijging in het gebruik van de aanwijskaart. Opvallend is dat leerling 7 vier van de zes onderzoeks-momenten afwezig is vanwege ziekte. Als deze leerling weer op school is kiest deze tweemaal voor het whiteboard. Leerling 2 en leerling 4 kiezen elk moment voor het whiteboard, leerling 3 kiest voor de aanwijskaart. Daarnaast ziet men dat een aantal leerlingen wisselen tussen de ondersteuningsmiddelen. Leerling 1 lijkt de voorkeur te hebben voor het whiteboard nadat deze de aanwijskaart eenmalig heeft geprobeerd. Bij leerling 10 is te zien dat deze vanaf het tweede moment telkens voor de aanwijskaart kiest. Opvallend is dat de leerlingen vrij consistent zijn in hun gebruik van het whiteboard. Alleen leerling 7 maakt voor het eerst gebruik van schrift. Aangezien de mogelijkheid daar was heeft de onderzoeker de woensdag ook geregistreerd, hier heeft de onderzoeker afgeweken van het onderzoeksontwerp.

4.3 Analyse eindmeting

Ter eindmeting hebben de leerkracht en de onderzoeker afzonderlijk van elkaar de eerdergenoemde screeningslijsten nogmaals ingevuld. Er is gekeken of de communicatieve vaardigheden van de leerlingen vergroot zijn. Op de tienpuntschaal is gescoord op verschillende deelvaardigheden binnen de communicatieve vaardigheid "iets bespreken". De punten op de schaal lopen uiteen van *Beheerst de leerling helemaal niet* (1) tot *Beheerst de leerling volledig* (10). Tevens is de algemene mate van beheersing gescoord.

De leerkracht en onderzoeker hebben afwijkende resultaten met elkaar besproken. Per leerling hebben de leerkracht en de onderzoeker een toelichting beschreven om de scoring te ondersteunen. (zie Bijlage 14) Voor iedere leerling is de gemiddelde beheersing van de vaardigheid berekend. (zie Bijlage 14, figuur 5)



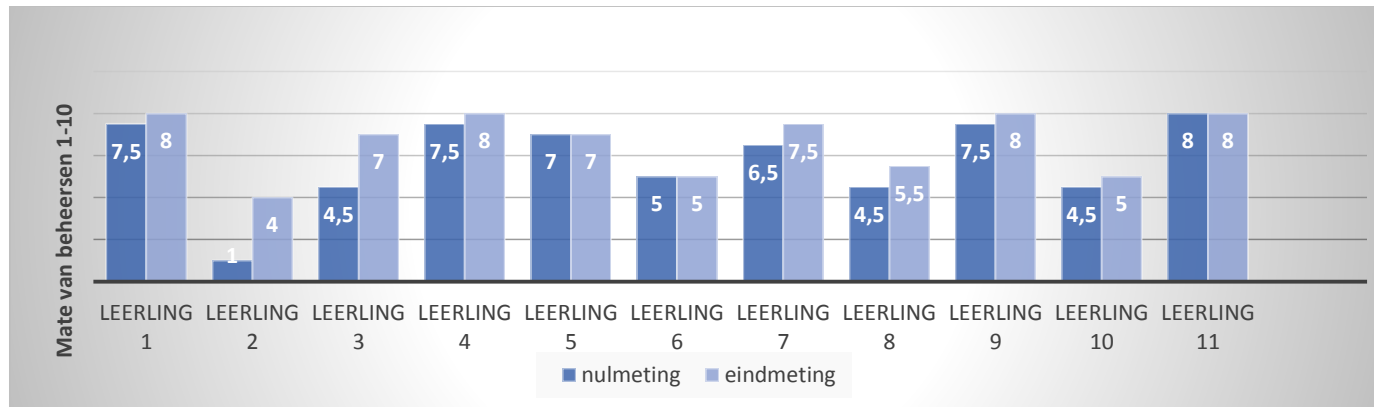
Figuur 3 Vergelijking eindmeting algemene mate van beheersing communicatieve vaardigheid: iets bespreken

Wanneer men de gemiddelden van de nul- en eindmeting naast elkaar legt ziet men dat acht van elf leerlingen een hogere score laat zien. Leerling 1, leerling 6 en leerling 9 houden een gelijke score.

De leerling die de meeste groei laat zien is leerling 4. Deze leerling is met één scorepunt omhoog gegaan. De leerling beheerste de vaardigheid bij de nulmeting redelijk. Echter daalde haar vaardigheden wanneer emotie in het spel kwam. Wanneer men kijkt naar de gedragsbeoordeling leest men dat het zelfbeeld negatief is. De leerling blokkeert in de communicatie wanneer deze emotioneel wordt. In de toelichting van de eindmeting leest men dat de leerling in de korte onderzoeksperiode is gegroeid in het vertellen wat haar dwars zit. De

emotiemeter en het gebruik van smileys ondersteunen haar in het uiten van haar gemoedstoestand. De andere leerlingen zijn allen met een 0,5 scorepunt gestegen.

Om te zien of het inzetten van de communicatie-ondersteuningsmiddelen een effect heeft gehad op de communicatieve vaardigheden van de leerlingen wordt ook gekeken naar de scores van het deeltaalvaardigheid "Vertellen wat je wilt zeggen". (zie Bijlage 15)



Figuur 4 Vergelijking eindmeting mate van beheersen deeltaalvaardigheid: Vertellen wat je wilt zeggen

Ook hier laten acht van de elf leerlingen een groei zien. Leerling 2 en leerling 3 hebben de grootste groei gemaakt. Bij leerling 2 is in de toelichting te lezen dat deze meer vertelt. Waar rekening mee gehouden moet worden is dat de leerling nu een beurt krijgt waardoor deze meer gedwongen wordt om te vertellen. Echter leest men wel dat het gebruik van de ondersteuningsmiddelen maakt dat zij enthousiast en uitgebreider vertelt over haar pauzes. Bij leerling 3 is te lezen dat de boodschap een stuk helderder is wanneer de leerling gebruik maakt van ondersteuningsmiddelen. De leerling geeft zelf de voorkeur aan de aanwij斯卡art. Wel is te lezen dat buiten dit moment de leerling inadequaat de boodschap blijft zenden zonder afstemming met de gesprekspartner.

Leerling 6 en leerling 11 houden een gelijke score. Leerling 6 structureert het verhaal met de kaart maar vertelt niet meer dan nodig. De leerling vertelt wat deze heeft gedaan en geeft met de smiley aan wat hij ervan vond. Pas wanneer de gesprekspartner gaat doorvragen vertelt de leerling verder. Leerling 11 werd al als communicatief sterk omschreven maar had moeite met de uitgestelde beurt. De leerling heeft voornamelijk baat bij het opschrijven/neerleggen van het verhaal waardoor deze beter kan omgaan met het wachten. Daarnaast heeft leerling 5 ook een gelijke score gekregen. De leerling is sterk in zijn verbale communicatie, luistert en reageert betrokken op anderen. Waar de leerling wel eens warrig vertelde en zichzelf verbeterde in het structureren van zijn verhaal, is dit ten tijde van de ondersteuningsmiddelen niet meer het geval. Wel praat de leerling over randzaken die niet op de kaart staan. In de toelichting is te lezen dat de leerling graag uitgebreid praat en vertelt. Ten tijde van het onderzoek is dit niet veranderd. In deze blijft zijn communicatie inadequaat.

4.4 Beperkingen

Er zijn een aantal factoren die van invloed kunnen zijn op de analyse van de resultaten.

Allereerst was de onderzoeksperiode beperkt in tijd. De leerlingen in de onderzoeksgroep hebben zich een ondersteuningsmiddel toegeëigend binnen het onderzoeks-moment. Echter was de onderzoeksperiode te kort om te observeren of de leerlingen het ondersteuningsmiddel buiten deze situatie op een adequate wijze zelf gaan inzetten.

Een andere factor die van invloed kan zijn is het verschil in registratie van de onderzoeker, de invaller en de leerkracht. Hierdoor is de observator niet het gehele onderzoek gelijk geweest. Dit kan tevens van invloed zijn geweest op de communicatie van de leerlingen. Zoals in de gedragsbeoordeling en nulmeting naar voren kwam hebben veel leerlingen veiligheid en vertrouwen nodig in de gesprekspartner om zich te kunnen uiten. Het

verschil in leidinggevende/gesprekspartner kan verschil in vertrouwen betekenen. Tevens heeft de leerkracht maar vijf dagen verspreid gedurende het onderzoek de onderzoeksgroep gezien. De vraag is of de leerkracht een reëel beeld heeft van de communicatieve vaardigheden van de groep na het inzetten van de communicatie-ondersteuningsmiddelen.

Daarnaast is in het logboek geregistreerd hoe de leerlingen vertellen en op welke manier zij hun ondersteuningsmiddel gebruiken. Hier is enkel registratie over de andere deelvaardigheden in opgenomen wanneer deze opvallend waren. De eindmeting is daarom naast de algemene mate van het beheersen van de communicatieve vaardigheid “iets bespreken” voornamelijk gericht op de deelvaardigheid “Vertellen wat je wilt zeggen”. Aangezien het onderzoeks-moment gestructureerd is weten de leerlingen in deze situatie de gespreksregels te hanteren. De vraag is of zij de transfer kunnen maken en dit adequaat in te kunnen zetten bij ongestructureerde momenten.

Daarnaast is de grootte van de onderzoeksgroep ook een factor. Deze is beperkt en niet constant gelijk geweest. Leerling 3, leerling 9 en leerling 11 waren meerdere onderzoeks-momenten afwezig wegens hun rusttijd of therapie. Tevens is leerling 7 de laatste periode van het onderzoek bijna volledig afwezig geweest wegens ziekte.

Hoofdstuk 5 Conclusie en discussie

5.1 Conclusie en discussie

Kan de sociale zelfredzaamheid op het gebied van adequate communicatie van de leerlingen uit klas 1DB na de pauze vergroot worden door middel van toegeëigende communicatie-ondersteuningsmiddelen?

Terugkomend op de onderzoeksvraag werd er vooraf gesteld dat door het structureren van het communicatiemoment de leerlingen zich veiliger voelen om te kunnen communiceren. Hierdoor zou het oefenen van de communicatieve vaardigheden van de leerlingen mogelijk zijn. Door het aanbieden van verschillende communicatie-ondersteuningsmiddelen wilde de onderzoeker de onderzoeksgroep kennis laten maken met de verschillende vormen van non-verbale communicatie. Er werd verwacht dat de leerlingen zich een ondersteuningsmiddel zouden toe-eigenen, waardoor zij zelfredzamer worden in hun adequate communicatie.

Er heeft onderzoekerstriangulatie plaatsgevonden. De onderzoeker en de leerkracht hebben onafhankelijk van elkaar de nul- en eindmeting gedaan. De vraag is of het meetinstrument volledig aansluit bij het onderzoek. De screeningslijst die gebruikt is blijkt op verschillende manieren geïnterpreteerd te kunnen worden. Zo wordt de mate van beheersen van de communicatieve vaardigheid gescoord, echter wordt niet het op adequate wijze kunnen uitvoeren van de vaardigheid gescoord. Het kader voor een toelichting blijkt een toegevoegde waarde te hebben. Hierna zijn de onderzoeker en leerkracht samen in overleg gegaan om de resultaten te bespreken. Daarnaast hebben de leerkracht, de invaller en de onderzoeker alle drie de onderzoeksgroep geobserveerd. Hierdoor wordt de mogelijke invloed van de vaste leerkracht op de communicatie van de leerlingen verminderd. Wel kunnen deze afzonderlijke observatoren verschillen in registratie. Dit kan van invloed zijn op de analyse van de resultaten. Zo is te zien dat op de dagen dat de invaller heeft geobserveerd, deze op een andere manier heeft geregistreerd dan de onderzoeker. In een vervolgonderzoek moeten de verschillende betrokkenen voorafgaand met elkaar afstemmen voor een eenduidige registratie.

Wanneer men de gemiddelden van de nul- en eindmeting naast elkaar legt ziet men dat acht van de elf leerlingen een hogere score laat zien. Echter kan niet algemeen gesteld worden dat de inzet van de communicatie-ondersteuningsmiddelen deze stijging veroorzaakt. De onderzoekspopulatie is beperkt waardoor de betrouwbaarheid van het onderzoek verminderd wordt. Tevens is de onderzoeksperiode te kort geweest om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag. Er is in de beperkte periode niet onderzocht of de leerlingen de ondersteuningsmiddelen daadwerkelijk adequaat inzetten buiten de onderzoeksmomenten. Gezien het conceptueel model kan het structureren van het onderzoeksmoment ook een positieve invloed hebben gehad op de communicatieve vaardigheden van de leerlingen.

Uit de gegevens valt tevens op te maken dat bijna iedere leerling groeit in het beheersen van de deelvaardigheid "Vertellen wat je wilt zeggen". In de toelichting van de onderzoeker en de leerkracht is te lezen dat de communicatie-ondersteuningsmiddelen een positief effect hebben op deze communicatieve vaardigheid. Zo leest men dat het de leerlingen helpt bij het structureren van hun verhaal en het wachten op de uitgestelde beurt. De ondersteuningsmiddelen zijn hun houvast bij het vertellen van hun eigen verhaal. Wanneer een ander de beurt heeft kunnen zij luisteren en vragen stellen aan een ander zonder hun eigen verhaal kwijt te zijn. Zij kunnen tijdens hun eigen beurt terugvallen op het ondersteuningsmiddel. Wanneer men kijkt naar het toe-eigenen van de ondersteuningsmiddelen is er een voorkeur per leerling te zien. In de laatste week van het onderzoek ziet men dat zes van de elf leerlingen telkens hetzelfde ondersteuningsmiddel inzetten.

Daarnaast is in de beoordelingen van de leerlingen te zien dat zij de ondersteuningsmiddelen positief ervaren. Enkel leerling 6 geeft tweemaal aan geen ondersteuningsmiddel nodig te hebben. Wel is in de verdere evaluatie van de leerling te lezen dat de aanwijskaat helpt als deze boos is. Daarnaast geeft leerling 6 aan dat het whiteboard helpt om persoonlijke zaken te bespreken. Alle andere leerlingen geven aan minimaal een van de twee ondersteuningsmiddelen positief te ervaren. Tevens zijn zij zelf gaan nadenken over andere

momenten wanneer zij de ondersteuningsmiddelen konden inzetten. Het moment wat voornamelijk naar voren kwam bij de aanwij斯卡art was het “thuis vertellen over school”. Er werd meerdere malen benoemd dat de aanwij斯卡art helpt omdat ze vaak vergeten wat ze gedaan hebben. De fiches spelen hierin een belangrijke rol. Zoals eerder beschreven helpt de aanwij斯卡art bij de uitgestelde beurt. De fiches zorgen ervoor dat de leerling het verhaal kan neerleggen. Hierdoor wordt het voor de leerlingen mogelijk om naar een ander te luisteren en vragen te stellen. Hieruit kan men opmaken dat de aanwij斯卡art de leerlingen veelal ondersteunt in het herinneren en bespreken van momenten die al geweest zijn. De leerlingen hebben in hun evaluatie aangegeven welke visualisaties zij wel of niet nodig vinden op de aanwij斯卡art. Daarnaast hebben zij aangegeven welke benodigde visualisaties zij misten. Op deze manier kan het ondersteuningsmiddel volledig gepersonaliseerd worden.

Bij het whiteboard werd door meerdere leerlingen benoemd dat het hen ondersteunt in hun uitleg. De leerlingen werden vrij gelaten in de manier waarop zij gebruik maakten van het whiteboard. Hierdoor konden zij op hun eigen manier invulling geven aan de ondersteuning. Zo blijkt uit de observaties dat de leerlingen veelal het whiteboard op dezelfde manier inzetten. Zo is te zien dat leerling 1 consequent gebruik maakt van communicatief tekenen en leerling 6 gebruik maakt van schrift. Hierdoor ondersteunt het whiteboard iedere leerling op zijn eigen manier. Op de vraag wanneer de leerlingen het whiteboard verder wilden gebruiken werd “het weekendgesprek” zeven keer genoemd. Aangezien het whiteboard niet situatie- of persoonsgebonden is zoals de aanwij斯卡art, is deze makkelijker inzetbaar buiten het onderzoeksmoment. Echter vraagt het wel meer van de leerlingen om hun verhaal te kunnen herinneren, hetgeen waar de aanwij斯卡art hen wel in ondersteunt.

Het gebruik van de emotiemeter en de smileys wordt zeer positief ervaren door de leerlingen. De emotiemeter wordt door alle leerlingen als nuttig benoemd. Er wordt bij de beoordeling van de aanwij斯卡art ook meerdere malen aangegeven dat het helpt wanneer een leerling boos is. Daarnaast is het voor de omringende personen prettig om de gemoedstoestand van de leerlingen in kaart te hebben zonder dat zij deze hoeven te verwoorden. Hetzelfde geldt voor het gebruik van de smileys. De leerlingen kunnen non-verbaal kenbaar maken hoe zij zich voelen waarop de betrokkenen kunnen anticiperen. Zo maakt leerling 7 hier adequaat gebruik van als deze te gefrustreerd is om verbaal te communiceren. De leerlingen zien op deze manier van elkaar wanneer ze kunnen doorvragen of wanneer ze iemand even met rust moeten laten. De leerlingen leren zo hun communicatie af te stemmen met de gesprekspartner.

Leerling 9 geeft aan graag alleen de emotiemeter te willen gebruiken. De leerling beargumenteert dit door aan te geven dat iedereen op die manier kan zien hoe de leerling zich voelt en of ze deze met rust moeten laten of niet. Met de betrokken orthopedagoog en de ouders/woonvorm wordt gekeken naar een bruikbare variant voor de leerling zodat deze ook op andere momenten kan worden ingezet. Leerling 11 heeft aangegeven de aanwij斯卡art ook in andere situaties te willen inzetten. Binnen een multidisciplinair overleg met verschillende betrokkenen zoals ouders, de psychomotorisch therapeut, fysiotherapeut en gezinsondersteuner is het inzetten van de aanwij斯卡art naar voren gekomen. Deze wordt ten tijde van het onderzoek gepersonaliseerd voor leerling 11 zodat deze buiten de schoolsituatie gebruikt kan worden.

Concluderend kan men stellen dat het structureren van het onderzoeksmoment en het inzetten van communicatie-ondersteuningsmiddelen een positief effect hebben op het adequaat kunnen vertellen wat je wilt zeggen. Echter is de onderzoeksgroep te beperkt in grootte om uit te wijzen of de inzet van non-verbale communicatie-ondersteuningsmiddelen daadwerkelijk een positief effect heeft op de communicatieve vaardigheden. In een vervolgonderzoek zal met een grote onderzoeksgroep gewerkt moeten worden om dit vast te kunnen stellen. Wel is te zien dat het gebruik van de ondersteuningsmiddelen er voor zorgt dat de leerlingen ruimte hebben voor een uitgestelde beurt en de boodschap van een ander. Ondanks de beperkte onderzoeksperiode waren de leerlingen enthousiast over het gebruik van de ondersteuningsmiddelen. Tevens geven zij helder aan wat wel of niet bij hen past en hoe het hen helpt in hun communicatie. De meeste leerlingen geven in hun evaluatie aan minimaal één ondersteuningsmiddel in andere situaties te willen gebruiken. Bij leerling 9 en leerling 11 is het proces zelfs in gang gezet om een gepersonaliseerd ondersteuningsmiddel te creëren waardoor zij deze buiten het onderzoeksmoment kunnen inzetten.

Om antwoord te kunnen geven op de volledige onderzoeksvraag zal een vervolgonderzoek plaats moeten vinden. In de beperkte onderzoeksperiode is niet onderzocht of de onderzoeksgroep de ondersteuningsmiddelen buiten de onderzoeksmomenten zelfstandig en adequaat inzetten. Er zal geobserveerd moeten worden of de leerlingen de transfer van het geleerde naar de praktijk zelfstandig kunnen inzetten. Alleen dan kan geconcludeerd worden of de onderzoeksgroep binnen nieuwe situaties op adequate wijze kan communiceren waardoor hun sociale zelfredzaamheid vergroot wordt.

5.2 Aanbevelingen

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat het inzetten van non-verbale communicatie-ondersteuningsmiddelen een positief effect heeft op de communicatieve vaardigheden van leerlingen die matig bekwaam zijn in hun adequate communicatie. Advies is dat VSO het Breda College verschillende communicatie-ondersteuningsmiddelen aan de leerlingen aanbiedt zodat zij zich een middel kunnen toe-eigenen wat bij hun past. Aanbevolen wordt dat er gekeken moet worden welk ondersteuningsmiddel passend is op basis van het niveau waarop de leerling communiceert. In hoofdstuk 3.2.3 worden deze niveaus en passende ondersteuningsmiddelen toegelicht.

Uit de resultaten van het onderzoek is naar voren gekomen dat de aanwij斯卡art een goed ondersteuningsmiddel is ter evaluatie van een activiteit of programma. Het ondersteunt de leerlingen in het herinneren en structureren van hun verhaal. Zo is in dit onderzoek de aanwij斯卡art specifiek ontworpen ter evaluatie van het pauzemoment van de leerlingen van klas 1DB. De visualisaties op de aanwij斯卡art kunnen gepersonaliseerd worden naar de behoefte van de gebruiker. Afhankelijk van het moment waarop de aanwij斯卡art wordt ingezet, wordt aanbevolen om samen met de gebruiker de visualisaties in te vullen. Zo kan de aanwij斯卡art volledig passend bij de situatie en op de wensen van de gebruiker ontworpen worden. Tevens wordt aanbevolen om gebruik te maken van de fiches. Het heeft een positief effect op het wachten op de uitgestelde beurt. Doordat de leerlingen hun verhaal kunnen neerleggen biedt het gebruik van fiches de rust en ruimte waardoor het mogelijk is om naar een ander te kunnen luisteren en in gesprek met elkaar te gaan.

Aanbevolen wordt om het whiteboard te gebruiken ter introductie van het inzetten van schrift en/of communicatief tekenen. Het whiteboard is een ondersteuningsmiddel wat makkelijk in verschillende situaties inzetbaar is. Het whiteboard is geen vereiste voor het gebruik van schrift of communicatief tekenen ter ondersteuning. Zo kan een pen en papier voldoende zijn. Echter is wel gebleken dat de onderzoeksgroep enthousiast was over het gebruik van het whiteboard. Wanneer deze ter introductie wordt ingezet heeft de leerling de kans om op een speelse manier te oefenen met de ondersteuning van schrift en communicatief tekenen. Mogelijk dat in de toekomst de leerling de ondersteuning eigen maakt en deze kan inzetten met andere middelen die beschikbaar zijn.

Om de leerlingen te stimuleren in het vertellen van hun verhaal wordt aanbevolen om rekening te houden met het geven van beurten. Volgens de sociaal-cognitieve leertheorie van Bandura (1994) imiteert de mens bepaald gedrag wat beloond wordt door een voorbeeldfiguur. Zo kan er de afweging gemaakt worden om bij de start van het inzetten van een ondersteuningsmiddel te beginnen met een leerling wat communicatief al vaardig is in het vertellen. Dit kan de minder vaardige leerlingen stimuleren in het meer vertellen. Echter kan wel de kans ontstaan dat de minder vaardige leerlingen de verhalen van de anderen gaan imiteren. Daarom wordt aanbevolen om verder in het proces af te wisselen in de beurtkeuze en een minder vaardige leerling te laten beginnen met vertellen. Op die manier worden de leerlingen gestimuleerd in het vertellen van hun eigen verhaal.

Indien een leerling communicatief wel vaardig is in het vertellen van een verhaal maar niet vaardig is in het benoemen van de gemoedstoestand wordt aanbevolen om dit te ondersteunen met non-verbaal ondersteuningsmiddel. Het ondersteunt de leerlingen in het herkennen van hun eigen gevoel. Door dit op een non-verbale manier kenbaar te maken kunnen de andere betrokkenen hierop anticiperen. Wanneer het voor

hen visueel is hoe de gesprekspartner zich voelt ondersteunt het de leerlingen in de afstemming met de gesprekspartner.

5.3 Presentaties van het onderzoek

Aangezien dit onderzoek voortkomt uit de vraag van de school VSO Breda College zijn er drie momenten geweest waarop de onderzoeker het team heeft geïnformeerd over de ontwikkelingen. Het eerste moment heeft aan de start van het onderzoek plaats gevonden. Op dit moment is in grote lijnen de opzet van het onderzoek uitgelegd. Vanuit de school was de vraag gekomen hoe de missie “regie in eigen hand” doorvertaald kon worden naar de praktijk. Samen met het team is van gedachten gewisseld over mogelijke invalshoeken. Het tweede moment was voorafgaand aan de start van de uitvoering van het onderzoek. De onderzoeker heeft het onderzoek ontwerp gepresenteerd aan het team, wat enthousiast reageerde. Het team heeft meegedacht met mogelijke communicatie-ondersteuningsmiddelen en hoe deze ingezet zouden kunnen worden. Op basis van deze input heeft de onderzoeker onderzoek gedaan naar de aanbevolen ondersteuningsmiddelen. In combinatie met de theorie van Oskam & Scheres (2005) heeft de onderzoeker twee ondersteuningsmiddelen uitgekozen.

Het derde moment heeft in de laatste fase van het onderzoek plaats gevonden. De onderzoeker heeft de ondersteuningsmiddelen en de beoordelingen van de onderzoeksgroep gepresenteerd aan het team. Hierin kwam de missie van de school “Regie in eigen Hand” terug naar voren, waarbij de leerlingen autonoom waren in de keuze van het ondersteuningsmiddel. Het team was erg enthousiast over de resultaten van het onderzoek. Na afloop van de presentatie is de onderzoeker met het team in gesprek gegaan over welke andere momenten de ondersteuningsmiddelen ingezet konden worden. De leerkrachten van vergelijkbare klassen qua leerjaar en ontwikkelingsniveau waren enthousiast over de inzet van de verschillende ondersteuningsmiddelen. Tevens was ook een collega uit team 5, afdeling Dagbesteding aanwezig. Zij gaf aan de aanwijfskaart ook te willen gebruiken bij het bespreken van de stage-logboeken van leerlingen uit de hogere jaren.

De onderzoeker heeft veel meegenomen van de feedback van het team. Het meedenken in de ondersteuningsmiddelen heeft voor nieuwe invalshoeken gezorgd. Daarnaast heeft team meegedacht aan mogelijke verdere implementaties van de ondersteuningsmiddelen.

Bibliografie

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th edition)*. Washington DC: American Psychiatric Publishing.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. General Learning Cooperation.
- Bleeker, J. (1990). *Effecten van een sociaal-redzaamheidsprogramma voor zwakbegaafde jongeren*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Breda College. (2016). *Leerroute 4*. Opgeroepen op september 25, 2016, van Breda College: <http://www.bredacollege.nl/onze-school/leerroutes/leerroute-4/>
- Breda College. (2016). *Missie en visie van de school*. Opgeroepen op september 25, 2016, van Breda College: <http://www.bredacollege.nl/onze-school/missie-en-visie-van-de-school/>
- CED. (2016). *Uitstroomprofiel arbeid en dagbesteding*. Opgeroepen op oktober 5, 2016, van CED-groep: <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/vso/uitstroomprofiel-arbeid-en-dagbesteding.aspx>
- CED-groep. (2013). *Over de CED-groep*. Opgeroepen op oktober 12, 2016, van CEDgroep: <http://www.cedgroep.nl/over-ons.aspx>
- D. Smidt, M. H. (2011). *Gedrag in uitvoering*. Nieuwezijds B.V. .
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Hogrefe Uitgevers BV.
- de Beer, Y. (2011). *De kleine gids, mensen met een licht verstandelijke beperking*. Deventer: Kluwer.
- Dogan, I. (2016, oktober 12). (M. d. Raad, Interviewer)
- Ensie. (2013, 25 02). *Zelfredzaamheid*. Opgeroepen op oktober 12, 2016, van Ensie: <https://www.ensie.nl/redactie-ensie/zelfredzaamheid>
- Feldman, R. S. (2012). *Ontwikkelingspsychologie*. Pearson Education.
- Fogel, A. (1993). *Developing Through Relationships*. University Of Chicago Press.
- G. Woltjer, H. J. (2010). *Hoe ga je met kinderen om?* Noordhoff.
- Goldstein, A. (1981). *Psychological skill training; the structured learning technique*. New York: Pergamon Press.
- Haarhuis, A., Koning, S., & Lemmens, D. (1991). *Begrijpen en begrepen worden; totale communicatie met verstandelijk gehandicapte kinderen*. Utrecht: Fiad-Wdt.
- Kaldenbach, Y. (2015). *De verstandelijke beperking (verstandelijke-ontwikkelingsstoornis) in de DSM-5*. Gedownload op januari 13, 2017, van DSM-5: https://www.dsm-5.nl/documenten/whitepapers_nieuw/dsm-5_whitepaper_yaron_kaldenbach_verstandelijke_beperking.pdf
- Kaliber. (2015). *Executieve functies*.
- Kraijer, D., Kema, G., & de Bildt, A. (2004). *Handleiding SRZ en SRZ-i Sociale Redzaamheidsschalen*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.

- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*.
- Leflot, G., Onghena, P., Colpin, H. (2010). Teacher-child interactions; relations with children's self-concept in second grade . *Infant and child development* 19(4) , 385-405.
- Lerner, R., Theokas, C., & Jelicic, H. (2005). *Youth as active agents in their own positive development* . Ashland: Hogrefe & Huber Publishers.
- Lycaeus Juridisch Woordenboek. (2015). *Zelfredzaamheid*. Opgeroepen op november 18, 2016, van Lycaeus Juridisch Woordenboek:
<http://www.juridischwoordenboek.nl/woordenboekwon.html#19723>
- Miller, C., & Gibbs, E. (1984). High school students' attitudes and actions towards 'slow learners'. *American journal of mental deficiency* 89(2) , 156-166.
- Minderaa, R. B. (1997). *Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap*. Koninklijke van Gorcum B.V.
- Nederlands Jeugd Instituut. (sd). *Licht verstandelijk beperkte jeugd, kenmerken en oorzaken*. Geraadpleegd op november 20, 2016, van Nederlands Jeugd Instituut:
<http://www.nji.nl/Kenmerken-en-oorzaken>
- Oskam, E., & Scheres, W. (2005). *Totale communicatie*. Reed Business BV.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. The Perseus Books Group.
- Robins, R., & Trzesniewski, K. (2005). Self-esteem development across the life-span. *Current directions in psychological science* 14(3) , 158-162.
- Harter, S. (2006). *The development of self-esteem; Self-esteem issues and answers* L A sourcebook of current perspectives. New York: Psychology Press.
- Huizinga, M., & Smidt, D. (2011). *Gedrag in uitvoering*. Nieuwezijds B.V.
- Schaerlaekens, A. M. (2016). *Taalontwikkeling van het kind*. Noordhoff Uitgevers.
- Sijnke, J. (2005). *Hoe je kijkt bepaalt wat je ziet*. Springer Media B.V.
- Sijnke, J. (2009). *Wie heeft de regie?* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- SLO. (2016, mei). *Kerdoelen en Karakteristieken VO*. Gedownload op november 12, 2016, van SLO:
<http://downloads.slo.nl/Documenten/karakteristieken-en-kerndoelen-onderbouw-vo.pdf>
- Spectrumvisie. (2016). *Communicatie*. Opgehaald op januari 4, 2017, van Spectrumvisie, autisme anders bekijken: <http://www.spectrumvisie.nl/index.php/informatie-2/autisme-anders-bekijken/ass/communicatie/>
- Timmers Ervaringsordening . (nd). *Een verhaal in vier delen*. Opgehaald op februari 18, 2017, van Ervaringsordening praktisch toegepast: <http://timers-ervaringsordening.nl/vier-ordeningen/>
- Timmers-Huigens, D. D. (2010). *Theorie van ervaringsordening*. Gedownload op februari 18, 2017, van <http://timers-ervaringsordening.nl/wp-content/uploads/2013/10/samenvatting-Theorie-van-Ervaringsordening-oktober-2013.pdf>

van Dale. (2016). *Betekenis 'sociaal'*. Opgeroepen op November 18, 2016, van van Dale:
<http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=sociaal&lang=nn>

Vannest, K., & Fletcher-Janzen, E. (2013). *Encyclopedia of Special Education*. John Wiley And Sons Ltd.

Zetlin, A., & Murtaugh, M. (1990). The development of autonomy among learning handicapped and nonhandicapped adolescents: A longitudinal perspective. *Journal of Youth and Adolescence, a Multidisciplinary Research Publication* 19(3) , 245-255.

Zoon, M. (2015, December). *Wat werkt bij jeugdigen met een lichte verstandelijke beperking?*
Gedownload op december 14, 2016, van Nederlands Jeugd Instituut:
http://nji.nl/nl/Download-NJi/Wat-werkt-publicatie/Watwerkt_LVB.pdf

Bijlagen

1. Overzicht leerlingen
2. Communicatieve vaardigheden Bleeker (1990)
3. Gedragsbeoordeling
4. Screeningslijst Bleeker
5. Evaluatieformulieren
6. Aanwijskaart
7. Vergelijking resultaten nulmeting
8. Logboek aanwijskaart
9. Vergelijking gedragsbeoordeling
10. Beoordeling aanwijskaart
11. Logboek whiteboard
12. Beoordeling whiteboard
13. Logboek eigen keuze
14. Vergelijking resultaten eindmeting algemene mate van beheersen: iets bespreken
15. Vergelijking resultaten eindmeting deelvaardigheid: Vertellen wat je wilt zeggen
16. Presentaties van het onderzoek

Bijlage 1 Overzicht leerlingen

Naam leerling	Niveau	Medische gegevens	Psychologische
Leerling 1	Nov '15: WNV/-NL 4.0- 21.11 (edux) TIQ 55 NT2	-	Licht verstandelijk beperkt
Leerling 2	Sep '12: WISC-III-NL TIQ 68 VIQ 66 PIQ 75 Okt '12: SON 6-40 TIQ 77	-	PDD-NOS
Leerling 3	Jun '14: WISC-III TIQ 48 VIQ <55 PIQ <55	Epilepsie (laatste aanval 2014) Vasculair Ehler- Danlos (dunne bloedvaten) Mic-key	PDD-NOS ADHD
Leerling 4	Sep '13: WISC-III-NL TIQ 52	-	Licht verstandelijk beperkt
Leerling 5	Maart '14: WISC-III-NL TIQ 53 VIQ 55 PIQ 56	-	Licht verstandelijke beperking Spraakproblematiek
Leerling 6	Sep '12: WISC-III-NL TIQ 56 VIQ 64 PIQ <55	Psychomotorische achterstand met Hypotonie (verlaagde spierspanning)	Kenmerken NLD/ASS,
Leerling 7	Apr '11: WPPSI-III-NL TIQ 58 VIQ 71 PIQ 61	Mist rechterdeel kleine hersenhelft	
Leerling 8	Jun '12: WISC-III-NL TIQ 60 VIQ 58 PIQ 68	-	Licht verstandelijk beperkt Taal- en informatieverwerkingsproblematiek

Leerling 9	Aug '11: WISC-III-NL TIQ 66 VIQ 77 PIQ 59	Algehele ontwikkelingsachterstand e.c.i. waarbij hypotonie Achterstand op het gebied van motoriek en taalproductie met articulatiestoornissen. Chorea (tremoren).	PDD-NOS (type MCDD→ regulatie emoties en gedachtes) Aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit
Leerling 10	Jun '15: Kempenhaghe TIQ 58 VIQ 70 PIQ <55	Epilepsie (laatste aanval zomer 2016 thuis) Psychomotore retardie met hypotonie (verlaagde spierspanning) Dyspraktisch	ADHD Kenmerken ASS
Leerling 11	Jan' 13: WISC-III-NL TIQ 66 VIQ 71 PIQ 66	Osteogenesis imperfecta (broze botten)	ADHD Gedragsstoornis NAO

Bijlage 2 Communicatieve vaardigheden Bleeker (1990)

Communicatieve vaardigheid	Deelvaardigheid
Kennismaken	1. Naar de ander toe lopen 2. De ander aankijken 3. Een stevige hand geven 4. Duidelijk naam zeggen 5. Luisteren naar de naam van de ander
Luisteren	1. Op je houding letten 2. De ander af en toe aankijken 3. Knikken, hm hm 4. Om uitleg vragen 5. Zeggen wat je er van vindt
Iets vragen	1. Bedenken wat je wil vragen 2. Zeggen dat je iets wilt vragen 3. Vraag stellen 4. Vertellen waarom je de vraag stelt 5. Luisteren naar het antwoord 6. Vertellen wat je van het antwoord vindt
Nee zeggen	1. Luisteren wat de ander van je vraagt 2. Om uitleg vragen 3. Rustig en duidelijk nee zeggen 4. Vertellen waarom je nee zegt 5. Bij aandringen herhalen
Praatje beginnen	1. Bedenken of je nu een praatje kan beginnen 2. De ander aankijken 3. Over iets beginnen wat jullie samen zien of horen 4. Letten op de reactie van de ander 5. Beslissen of je door wilt praten of niet
Iets bespreken	1. Zeggen dat je iets wil bespreken 2. Vragen of de ander tijd heeft om te praten 3. Vertellen wat je wilt zeggen 4. Vragen wat de ander ervan vindt 5. Luister naar de ander 6. Verder praten
Kritiek krijgen	1. Luisteren naar de kritiek, proberen rustig te blijven 2. Vragen wat je niet begrijpt 3. Zeggen waar je het mee eens bent 4. Zeggen waar je het niet mee eens bent 5. Uitleg geven 6. Vertellen wat je eraan gaat doen
Kritiek geven	1. Bedenken waar je het niet mee eens bent 2. Zeggen tegen de persoon dat je iets wilt zeggen 3. Rustig vertellen waar je het niet mee eens bent 4. Luisteren naar de reactie van de ander 5. Vragen wat de ander er aan gaat doen

Bron:

Bleeker, J. (1990). *Effecten van een sociaal-redzaamheidsprogramma voor zwakbegaafde jongeren*. (pp. 119-120) Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Gedragsbeoordelingsinstrument

Naam leerling:

Ingevuld door:

Datum:

Deze lijst heeft betrekking op het gedrag van de leerling. Bij elk item zijn twee polen omschreven ter ondersteuning. Middels een vijf-puntschaal wordt de mate van beheersen van de leerlingen op een bepaald gebied aangegeven. Alle items lopen van positief (beheerst gedrag met zelfvertrouwen) naar negatief (onbeheerst gedrag met erg weinig zelfvertrouwen). Tevens wordt er gevraagd om een score te geven omtrent het op adequate wijze kunnen toepassen van het item. Dit wordt aan de hand van een zeven-puntschaal gedaan.

De verschillende scoringen hebben de volgende betekenis:

Mate van beheersen

- 5= beheerst volledig
- 4= beheerst goed
- 3= beheerst voldoende
- 2= beheerst weinig
- 1= beheerst helemaal niet

Op adequate wijze

- 7= zeer adequaat
- 6= adequaat
- 5= redelijk adequaat
- 4= niet echt adequaat, maar ook niet inadequaat
- 3= enigszins inadequaat
- 2= inadequaat
- 1= zeer inadequaat

Wilt u het corresponderende cijfer invullen?

Zelfvertrouwen

Item	Positief	Negatief	Mate van beheersen (5-1)	Op adequate wijze (7-1)
Bereidheid tot helpen	Aarzelt niet om hulp aan te bieden	Heeft schroom om hulp aan te bieden		
Om hulp vragen	Maakt er helemaal geen probleem van	Zeer beschroomd. Zeer bedeesd		
Vragen om iets gedaan te krijgen	Maakt er helemaal geen probleem van	Durft dit niet gauw te doen		
Hoe staat de leerling tegenover	Niet verlegen. Zoekt graag toenadering	Stil, verlegen, zoekt niet als		

<i>het zelf zoeken van toenadering?</i>		eerste toenadering		
<i>Hoe staat het kind ertegenover als het merkt dat anderen om hem/haar geven?</i>	Vindt het vanzelfsprekend, heeft geen enkele twijfel	Voelt zich onzeker, kan het niet geloven		
<i>Hoe staat de leerling tegenover gevestigde aandacht op hem/haar?</i>	Vindt het niet erg	Heeft er een hekel aan, bang om op te vallen		
<i>Het vrij-uit durven praten met volwassenen</i>	Praat vrij-uit, ook als anderen erbij zijn	Praat het liefst als hij/zij met iemand alleen is		
<i>Instelling tegenover kleine karweitjes</i>	Vol zelfvertrouwen	Zeer zorgelijk, gebrek aan zelfvertrouwen		
<i>Hoe spreekt hij/zij?</i>	Zeer duidelijk, goed te verstaan	Zeer onduidelijk, slecht te verstaan, mompelend		
ALGEMEEN	Handelt en reageert vol vertrouwen in zichzelf	Handelt en reageert met gebrek aan zelfvertrouwen: wil wel, maar is onzeker; durft niet goed; kan niet loskomen van emotionele beleving		

Eventuele opmerkingen:

Openheid

<i>Item</i>	Positief	Negatief	Mate van beheersen (5-1)	Op adequate wijze (7-1)
<i>Is de leerling toegankelijk, aanspreekbaar, toereikbaar?</i>	Zeergemakkelijk	Zeermoeilijk		
<i>Hoe is zijn/haar houding?</i>	In het geheel niet afwerend	Zeerafwerend, zegt bijvoorbeeld niet meer dan strikt noodzakelijk is		
<i>Wanneer u contact met de leerling zoekt, gaat deze hier dan op in?</i>	Zeergraag	Is heel onwillig, probeert er zich aan te onttrekken		
<i>Kan de leerling tonen dat het op anderen gesteld is?</i>	Zeergemakkelijk	Zeermoeilijk		
<i>Houding tegenover genegenheid?</i>	Wijst deze in het geheel niet af	Is er zeer huiverig voor, deinst ervoor terug		
<i>Hoe gedraagt hij/zij zich in relatie tot leidinggevende?</i>	Zeeronbevangen, goed van vertrouwen	Zeerachterdochtig, wantrouwend		
<i>Hoe verloopt contact met anderen?</i>	Kan zich gemakkelijk geven	Zeergereserveerd, houdt zich op een afstand		
<i>Wil de leerlingen geholpen worden?</i>	Wil meestal graag geholpen worden, accepteert de hulp zonder meer	Wil meestal niet geholpen worden, wijst hulp af		
<i>Oogcontact</i>	Een geheel open blik	Kijkt de ander nooit recht in het gezicht		
<i>De relatie met anderen</i>	Gaat geheel in anderen op	Leeft geheel in eigen wereld		
<i>Zich aansluiten</i>	Zoekt anderen op en sluit zich hier bij aan	Zondert zich af		

<i>Gestemdheid in alledaagse omgang met anderen</i> ALGEMEEN	Zeer vriendelijk	Zeer onvriendelijk, lacht zelden/nooit		
	Stelt zich gemakkelijk open voor de ander	Stelt zich niet open voor de ander: weert de ander af; sluit zich af; richt als het ware een muur op tussen zichzelf en de ander		

Eventuele opmerkingen:

Bron:

Bleeker, J. (1990). *Effecten van een sociaal-redzaamheidsprogramma voor zwakbegaafde jongeren*. (pp. 133-136) Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Screeningslijst

Naam leerling:

Ingevuld door:

Datum:

*Hieronder kunt u aan geven in welke mate waarin – naar uw oordeel - de leerling de sociale vaardigheid op het gebied van **iets bespreken** beheerst. Allereerst wordt gekeken naar de losse communicatieve vaardigheden, afsluitend wordt een algemeen oordeel gevraagd. De mate van beheersen wordt middels een tien-puntschaal ingevuld, waarbij de cijfers de volgende betekenissen hebben:*

1. Beheerst helemaal niet
2. Beheerst zeer weinig
3. Beheerst weinig
4. Beheerst enigszins, maar onvoldoende
5. Beheerst bijna voldoende
6. Beheerst voldoende
7. Beheerst redelijk/ruim voldoende
8. Beheerst goed
9. Beheerst zeer goed
10. Beheerst volledig

Vaardigheden

- Zeggen dat je iets wil bespreken

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Vragen of de ander tijd heeft om te praten

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Vertellen wat je wilt zeggen

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Vragen wat de ander ervan vindt

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Luisteren naar de ander

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Verder praten

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Algemene mate van beheersing

U kunt denken aan de volgende punten:

1. *Neemt initiatief tot overleg*
 2. *Kan luisteren naar andermans argumenten*
 3. *Kan afspraken maken*
 4. *Kan een geschikt moment kiezen*
 5. *Kan zich ergens bij neerleggen*
- *Kan de eigen mening onder woorden brengen*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Eventuele opmerkingen:

Bron:

Bleeker, J. (1990). *Effecten van een sociaal-redzaamheidsprogramma voor zwakbegaafde jongeren*. (pp. 129-132) Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Bijlage 5 Evaluatieformulieren

Naam: _____

Datum: _____

1. Wat vind je van de kaart na de pauze?



2. Helpt het jou bij het vertellen?

JA

NEE

3. Hoe helpt het jou?

4. Kleur op de achterkant de plaatjes **groen** die je fijn vindt op de kaart.

5. Kleur op de achterkant de plaatjes **rood** die je niet nodig hebt op de kaart.

Leerling 1



Leerling 2



Leerling 9



Juf Sharon



Rustlokaal



Muziek
luisteren



Kletsen



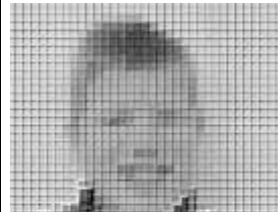
Leerling 7



Leerling 11



Leerling 5



Juf Marieke



Aula



Tekenen



Gezellig



Leerling 3



Leerling 8



Leerling 4



Juf Maayke



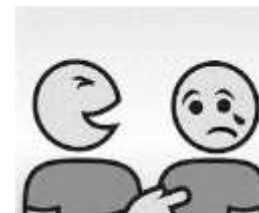
Buiten



Spelen



Pesten



Leerling 6



Leerling 10



Andere leerling



Andere
juf/meneer



Klas



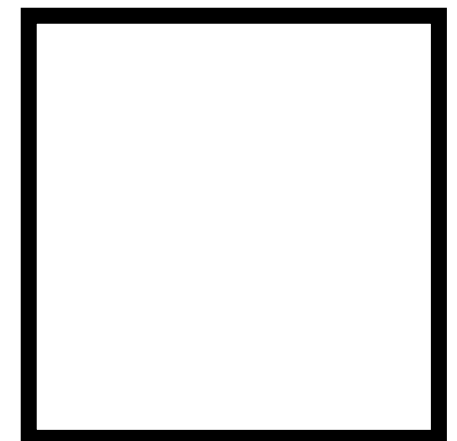
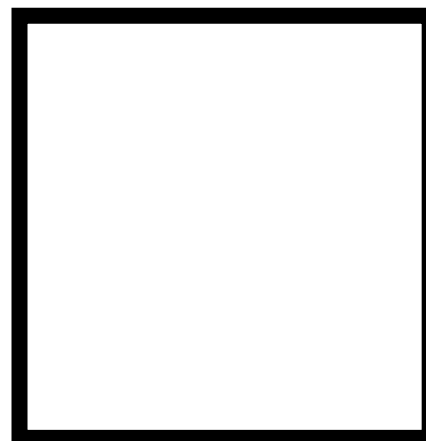
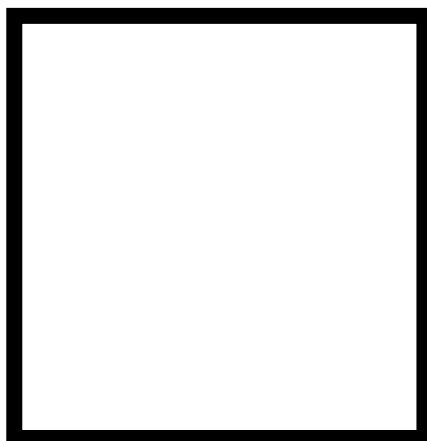
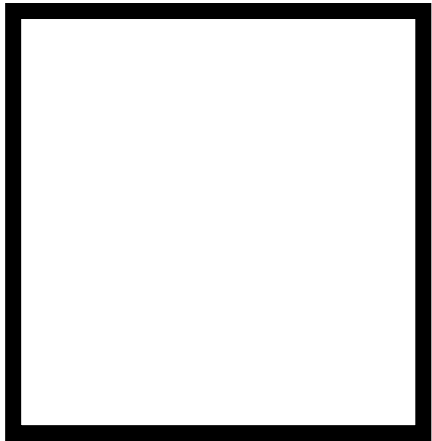
gang



Ruzie



Welke plaatjes mis jij? Teken of schrijf ze hier!



5. Wil je de kaart ook op een ander moment gebruiken? Wanneer?



6. Heb je een tip?



7. Heb je een top?

cijfer

5.2 Evaluatieformulier whiteboard

Naam: _____

Datum: _____

6. Wat vind je van het bord na de pauze?



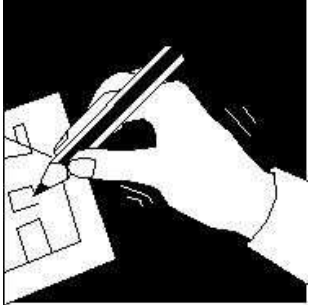
7. Helpt het jou bij het vertellen?

JA

NEE

8. Hoe helpt het jou?

Wat vind jij fijn? Kleur het hokje



alleen tekenen



alleen schrijven



Teken en schrijven



smileys

5. Wil je het bord ook op een ander moment gebruiken? Wanneer?



6. Heb je een tip?



7. Heb je een top?

cijfer

Bijlage 6 aanwijkskaart

Leerling 1



Leerling 2



Leerling 9



Juf Sharon



Rustlokaal



Muziek
luisteren



Kletsen



Leerling 7



Leerling 11



Leerling 5



Juf Marieke



Aula



Tekenen



Gezellig



Leerling 3



Leerling 8



Leerling 4



Juf Maayke



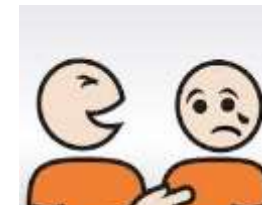
Buiten



Spelen



Pesten



Leerling 6



Leerling 10



Andere leerling



Andere
juf/meneer



Klas



gang



Ruzie



Bijlage 7 Vergelijking resultaten nulmeting

	Leerling	Algemeen Leerkracht	Algemeen Onderzoeker	Verskil in item	Conclusie
	<i>Leerling 1</i>	3	3		Communicatie is moeilijk, Leerling 1 blijft hangen in zijn eigen boodschap binnen zijn belevingswereld. Hij kan zich niet verplaatsen in een ander
	<i>Leerling 2</i>	2	2		Leerling 2 wordt belemmert door het niet goed beheersen van de Nederlandse taal (NT2), verder onderzoek naar mogelijk meer beperkingen is bezig
	<i>Leerling 3</i>	4	5	- Vragen of de ander tijd heeft om te praten - Luisteren naar een ander	Leerling 3 vindt wachten moeilijk en reageert dan ook erg ontdaan als je aangeeft dat ze even moet wachten. Wat anderen zeggen en naar hun luisteren, is ook lastig. Haar eigen verhaal heeft voorrang op de rest.
	<i>Leerling 4</i>	6	8	- Verder praten	Communicatief sterk, maar niet adequaat. Wanneer emotie een hoofdrol gaat spelen blokkeert haar adequate communicatie. (geen ruimte voor een ander)
	<i>Leerling 5</i>	6	7	- Vertellen wat je wilt zeggen	Leerling 5 is communicatief sterk, maar niet adequaat. Blijft in zijn eigen belevingswereld (veilig). Geeft impulsieve informatie niet passend bij het moment. (wat in hem opkomt communiceert hij, positief)
	<i>Leerling 6</i>	4	4		Bij vertrouwen kan hij op zijn manier communiceren, wanneer dit er niet is zondert hij zich af.
	<i>Leerling 7</i>	5/6	5	- Zeggen dat je iets wil bespreken - Verder praten	Stotteren belemmert, de manier van communicatie is niet goed. Wil haar verhaal kwijt maar hier niet dieper op in gaan. Kan niet goed omgaan met gevestigde aandacht en vertoont dan vluchtgedrag. (zeggen weggelopen/antwoord kopiëren om er vanaf te zijn)
	<i>Leerling 8</i>	4	5	- Wat de ander vindt	Informatieverwerkingsstoornis belemmert hem in zijn adequate communicatie. Hij communiceert vanuit zijn

			belevingswereld waardoor dit niet altijd waarheidsgetrouw is en verwarrend. (vertelt warrig)
<i>Leerling 9</i>	7	7	Leerling 9 kan goed communiceren als hij zich veilig voelt. Hij luistert naar de ander en vraagt verder of geeft zijn mening. Als Leerling 9 in een 'paniek' situatie zit kan hij niet meer communiceren. Hij behaalt dan op alle punten een 1. Hij moet dan vaak tot rust komen en dan door veel door te vragen kom je tot het antwoord. Communicatie blijft een zwak punt bij Leerling 9 al lijkt hij erg communicatief.
<i>Leerling 10</i>	3	3	Leerling 10 kan vertellen, maar doet dit niet op een adequate manier. Tevens vertelt hij ook heel veel en luistert hierbij niet naar wat anderen zeggen of vinden. Wat hij wil vertellen moet vertelt worden(valt allen binnen zijn belevingswereld). Leerling 10 vindt luisteren ook wel lastig, want hij wil dan ook graag delen wat hij weet.
<i>Leerling 11</i>	7/8	7	- Luisteren naar een ander Leerling 11 kan erg goed aangeven dat ze iets wil bespreken en heeft haar boodschap helder. Het inschatten van een gepast moment is daarentegen wel iets waar ze tegenaan loopt. Ze wil graag dat iets per direct besproken wordt en vindt het lastig om te wachten op een uitgesteld moment.

Bijlage 7 Logboek aanwijskaart

	Gebruikt wel	Gebruikt niet	Opvallende resultaten
15-03-17 kleine pauze (INTRO)	10 leerlingen	1 leerling <i>Leerling 9 wil niet</i>	- Leerling 2 steekt direct een vinger op om te willen vertellen, doet dit normaal niet - Leerling 6 word boos vanwege de uitgestelde beurt - Leerling 10 mist een fiche, legt er 1 in het midden van 2 visualisaties
16-03-17 kleine pauze	9 leerlingen	2 leerlingen <i>Leerling 2 logopedie</i> <i>Leerling 11 rusten</i>	- Leerling 7 vertelt erg kort (2 fiches gebruikt) - Leerling 6 vergeet de emotiometer te gebruiken (na herinnering is hij groen)
16-03-17 grote pauze	11	0	- Leerling 1 en leerling 6 vergeten leerling 5 te benoemen. - Leerling 6 vergeet de plaats en leerling 7 te benoemen - Leerling 6 legt fiche op groen maar zegt dat hij boos is op iemand uit de andere klas (leuke pauze/ik ben boos) - Leerling 4 heeft ruzie gehad in de klas na de pauze, twijfelt of ze dit mag vertellen nu - Leerling 9 heeft moeite met de uitgestelde beurt. Verdedigt zichzelf tijdens de beurt van een ander. - Leerling 8 benoemt alleen leerling 6 terwijl er meer fiches liggen

17-03-17 kleine pauze	10	1 <i>Leerling 11 rusten</i>	- /
17-03-17 grote pauze	11	0	- /
20-03-17 kleine pauze	10	1 <i>Leerling 9 boos (ruzie in de aula gehad)</i>	- Leerling 8 benoemt alleen leerling 6 terwijl er meer fiches liggen - Leerling 7 geeft aan dat zij lichtoranje voelt, wil niet vertellen waarom
20-03-17 grote pauze	11	0	- Leerling 7 geeft weer aan dat zij lichtoranje voelt. Wil niet vertellen wát er is; alleen dat het met thuis te maken heeft. Later die dag vraagt ze om een gesprekje een-op-een. - Leerling 9 loopt boos weg (ruzie in de klas met een klasgenoot). Komt terug en wijst rode emotie aan, vertelt verder niks.
21-03-17 kleine pauze	10	1 <i>Leerling 11 rusten</i>	- Leerling 6 is lichtoranje wegens thuissituatie. Vertelt hier open over. - Leerling 5 is oranje, heeft buikpijn - Leerling 7 weet niet hoe ze zich voelt - Leerling 9 duurt lang voor hij zijn kaart pakt, was boos in de pauze. Legt alleen rood neer
23-03-17 kleine pauze	8	3 <i>Leerling 2 logopedie</i> <i>Leerling 9 rusten</i> <i>Leerling 11 rusten</i>	- Leerling 6 heeft ruzie met leerling 8, is rood want hij is boos. Wil een gesprekje buiten de klas. - Leerling 8 zegt dat hij groen is maar lijkt oranje. Zegt niks over de ruzie.

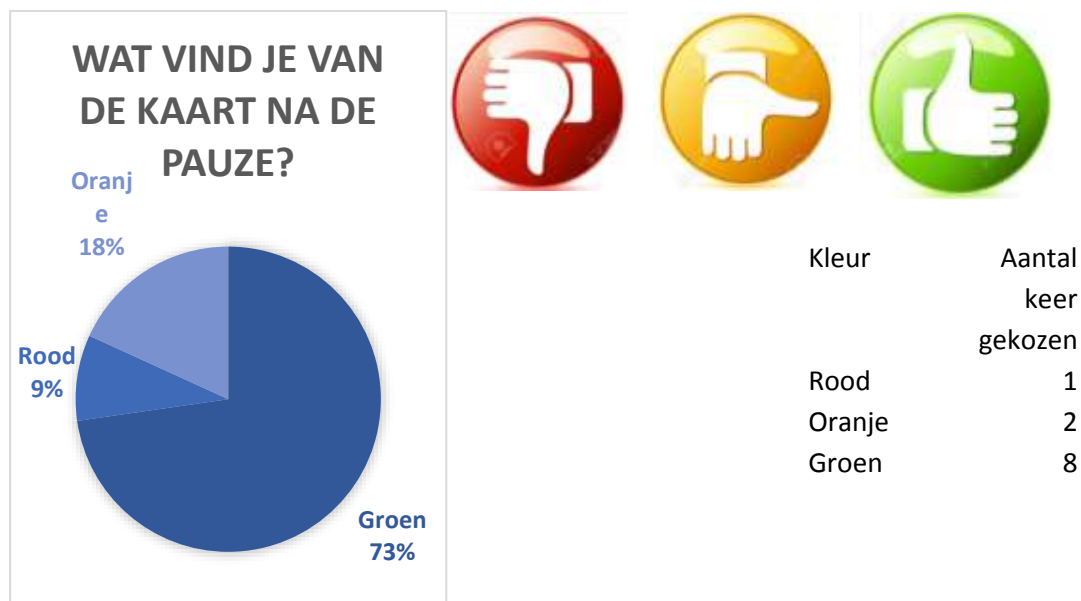
			- Leerling 4 is rood, mocht niet met leerling 11 mee doen. Leerling 11 is rusten; gesprek wordt later voortgezet
23-03-17 grote pauze	8	3 <i>Leerling 5 en leerling 9 buiten de klas voor een opdracht</i> <i>Leerling 3 rusten</i>	- Leerling 6 is lichtoranje en leerling 8 is donkergroen, beide geschrokken van een ruzie tussen andere leerlingen tijdens de pauze - Leerling 4 is rood, werd in de pauze buiten gesloten door leerling 11 - Leerling 11 is lichtoranje, was niet haar bedoeling om leerling 4 buiten te sluiten
24-03-17 kleine pauze	8	3 <i>Leerling 11 rusten</i> <i>Leerling 4 en 7 afwezig</i>	-
24-03-17	8	3 <i>Leerling 3 rusten</i> <i>Leerling 4 en 9 afwezig</i>	-

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6	Leerling 7	Leerling 8	Leerling 9	Leerling 10	Leerling 11
15-03 Kleine pauze	X	X	X	X	X	X	X	X	Wil niet	X	X
16-03 Kleine pauze	X	Logopedie	X	X	X	X	X	X	X	X	Rusten
16-03 Grote pauze	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17-03 Kleine pauze	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Rusten
17-03 Grote pauze	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
20-03 Kleine pauze	X	X	X	X	X	X	X	X	Wil niet	X	X
20-03 Grote pauze	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
21-03 Kleine pauze	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Rusten
23-03 Kleine pauze	X	Logopedie	X	X	X	X	X	X	Rusten	X	Rusten

23-03 Grote pauze	X	X	Rusten	X	Opdracht	X	X	X	Opdracht	X	X
24-03 Kleine pauze	X	X	X	Afwezig	X	X	Afwezig	X	X	X	Rusten
24-03 Grote pauze	X	X	Rusten	Afwezig	X	X	Afwezig	X	X	X	X

Bijlage 10 Evaluatie leerlingen aanwijskaart

Wat vind je van de kaart na de pauze?



Helpt het jou bij het vertellen?

De leerlingen konden kiezen uit JA of NEE.

9 van de 11 leerlingen hebben deze vraag met JA beantwoord. De andere 2 leerlingen hebben hun eigen invulling gegeven en beantwoorden de vraag met SOMS.

Hoe helpt het jou?

- Soms, als ik boos ben geweest in de pauze
- Als ik blij ben wel, als ik boos ben niet
- Alleen als ik boos ben

- Makkelijker
- Als ik het vergeet
- Ik vind het fijn met muntje en kaart
- Soms weet ik niet meer wat ik gedaan heb, dan helpt de kaart
- Als ik boos ben of ik vergeet wel eens wat ik gedaan heb te vertellen
- Fiches
- Soms vergeet ik het
- Aanwijzen met wie ik speel

Concluderend:

- 3 leerlingen geven aan de kaart fijn vinden om te gebruiken wanneer zij boos zijn. 1 leerling benoemt dat wanneer deze boos is het juist niet fijn vindt.
- 5 leerlingen geven aan dat het helpt om te vertellen omdat ze het anders vergeten
- 3 leerlingen geven aan het fijn te vinden om fiches/muntjes te gebruiken (zelf structuren/visueel)

Wat heb je niet nodig op de kaart?

- De negatieve emoties worden door 4 leerlingen rood gekleurd. Zij gaven als toelichting dat ze het niet fijn vinden om die te gebruiken omdat ze liever groen (vrolijk) willen zijn.
- 9 leerlingen kleuren de afbeeldingen *ruzie* en *pesten* rood, zij gaven dezelfde toelichting als bij de emoties. Ze willen deze niet gebruiken omdat ze geen ruzie willen of niet gepest willen worden.
- De afbeelding *klas* wordt door 5 leerlingen rood gekleurd. Deze gebruiken ze niet. Andere kleuren deze niet.
- De afbeeldingen van de activiteiten worden verschillend gekleurd door de leerlingen. Deze zijn erg persoonsafhankelijk, welke ze wel of niet nodig hebben op de kaart.

Wat missen de leerlingen op de kaart?

- Voetbaltafel
- Nintendo
- Pc/laptop
- Eten
- Telefoon
- Voetballen
- Knutselen
- Ipad/ipod

- Samen/alleen
- Familie (opa/oma)

Concluderend:

Hieruit kan men opmaken dat de leerlingen voornamelijk de activiteiten die zij uitvoeren concreet op de kaart willen hebben. De afbeelding *spelen* is te abstract, de leerlingen willen graag aanwijzen wát ze precies hebben gedaan.

Wanneer willen de leerlingen de kaart verder gebruiken?

- 7 leerlingen geven aan de kaart ook graag buiten school om te willen gebruiken. Hierbij wordt *thuis* vaak genoemd, ze willen de kaart gebruiken om te vertellen wat zij op school hebben gedaan. Dit vergeten zij vaak wanneer ze weer thuis zijn.
- 2 leerlingen geven aan na elk lesuur de kaart te willen gebruiken. Zij gaven als toelichting om dan alleen de emoties te gebruiken omdat het anders wel veel is.
- 1 leerling geeft aan alleen maar de emoties nodig te hebben. De overige visualisaties zijn voor hem overbodig. Zijn toelichting: *Dan kan iedereen zien hoe ik me voel en of ze me met rust moeten laten of niet.*
- 2 leerlingen geven aan de kaart verder niet nodig te hebben.

Tips:

- 1 leerlingen geeft aan meer visualisaties te willen hebben
- 1 leerling geeft aan meer te willen vertellen
- 3 leerlingen geven als tip om de kaart vaker te gebruiken

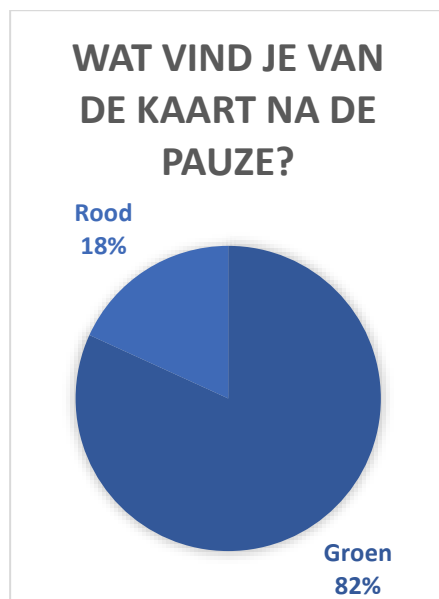
Bijlage 11 Logboek whiteboard

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6	Leerling 7	Leerling 8	Leerling 9	Leerling 10	Leerling 11	Aantal schrift	Aantal tekenen	Combi	Smiley gebruik
27-03 Grote pauze	X Geteken d Bijschrijf t Smiley	X Schrift Smiley	Rusten	X Geteken d bijschrijf t	X Schrift	X Schrift	X Geteken d initialen	X Geteken d initialen	X Smiley	X Schrift	Afwezig	4	0	4	3
28-03 kleine pauze	X Geteken d Initialen	X Schrift met poppetjes	X Geteken d met bijschrijf t	X Geteken d bijschrijf t	X Geteken d met bijschrijf t	X Schrift	X Geteken d en smiley	X Schrift, poppetjes en smiley	X Schrift en smiley	X Schrift	Rusten	3	1	6	3
28-03 grote pauze	X Geteken d bijschrijf t Smiley	X Schrift en smiley	Rusten	X Geteken d bijschrijf t	X Geteken d bijschrijf t Smiley	X Schrift	X Geteken d Smiley	X Geteken d bijschrijf t smiley	Logopedie	X Schrift smiley	X Geteken d bijschrijf t Smiley	3	1	5	7
30-03 kleine pauze	X Geteken d bijschrijf t	X Schrift smiley	X Geteken d bijschrijf t	X Geteken d bijschrijf t	X Schrift met poppetjes	X Schrift	X Geteken d Smiley	X Geteken d bijschrijf t	X Smiley	X Geteken d	Afwezig	2	2	5	3

30-03 grote pauze	X Geteken d bijschri ft smiley	X Schrift en Smiley	Rusten	X Geteken d	X Geteken d bijschri ft	X Geteken d	X Geteken d Smiley	X Geteken d bijschri ft	Gesprek met ortho pedagoog wegens emotie, wil niet gebruik en	X Schrift en Smiley	Afwezig	2	3	3	4
31-03 kleine pauze	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
31-03 grote pauze	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
03-04 kleine pauze	X Geteken d bijschri ft Smiley	X Schrift en Smiley	X Geteken d bijschri ft	X Geteken d bijschri ft	X Schrift geteken d en smiley	X Schrift	X Geteken d en smiley	X Schrift en smiley	X Geteken d	X Schrift en smiley	Rusten	4	2	4	6
03-04 grote pauze	X Geteken d bijschri ft Smiley	X Schrift en Smiley	Rusten	X Geteken d bijschri ft	X Schrift en smiley	X Schrift en smiley	X Geteken d en smiley	X Schrift en smiley	Wil niet	X Schrift en smiley	X Geteken d bijschri ft Emotie geschre ven	5	1	3	7 leerling 11 heeft emotie geschrev en i.p.v. smiley

04-04 kleine pauze	X Geteken d en Smiley	X Schrift en Smiley	X Geteken d bijschrijf t Smiley	X Geteken d bijschrijf t	X Geteken d bijschrijf t Smiley	X Schrift	X Geteken d	X Geteken d bijschrijf t Smiley	X Geteken d en smiley	X Schrift	Rusten	3	3	4	6
04-04 grote pauze	X Geteken d bijschrijf t Smiley	X Schrift en Smiley	Rusten	X Geteken d bijschrijf t Smiley	X Geteken d bijschrijf t Smiley	X Schrift	X Schrift en smiley	X Geteken d bijschrijf t Smiley	Logoped ie	X Schrift en smiley	X Geteken d bijschrijf t	4	0	5	7
06-04 kleine pauze INVALLE R	X Geteken d bijschrijf t	X Geteken d bijschrijf t	X Geteken d bijschrijf t	X Smiley	X Geteken d bijschrijf t	X Geteken d bijschrijf t	Ziek	X Geteken d bijschrijf t	X Schrift	X Geteken d bijschrijf t	Rusten	1	0	7	1
06-04 grote pauze INVALLE R	X Geteken d	X Geteken d bijschrijf t	Rusten	X Smiley	X Geteken d bijschrijf t	X Schrift	Ziek	X Geteken d bijschrijf t	Wil niet	X Geteken d bijschrijf t	X Geteken d bijschrijf t	1	1	5	1

Wat vind je van het bordje na de pauze?



Kleur	Aantal keer gekozen
Rood	2
Oranje	0
Groen	9

Helpt het jou bij het vertellen?

De leerlingen konden kiezen uit JA of NEE.

9 van de 11 leerlingen hebben deze vraag met *JA* beantwoord. De andere 2 leerlingen beantwoorden de vraag met *NEE*.

Hoe helpt het jou?

Samengevatte antwoorden

NEE:

- Alleen om mensen op te noemen
- Niet fijn, omdat ik met de aanwijskaart beter kan aanwijzen wat ik bedoel. Bord kan dat niet.

JA:

- Teken en
- Het vergeten en tekenen
- Schrijven
- Om het goed uit te leggen
- Om iets uit te leggen
- Teken en
- Word ik rustig van
- Teken en moeilijk om te onthouden
- Teken en schrijven om te onthouden

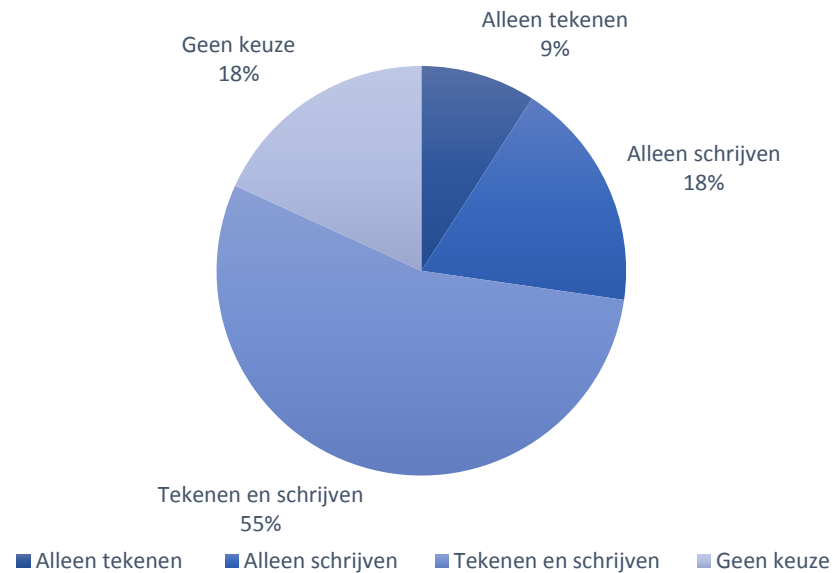
Concluderend:

- 1 leerling geeft aan liever de aanwijskaart te willen gebruiken omdat ze het graag wil aanwijzen i.p.v. zelf visualiseren
- 1 leerling geeft aan dat hij het bordje alleen maar wil gebruiken om mensen op te noemen. Verder is het niet nodig.
- 5 leerlingen benoemen dat het tekenen helpt. 2 leerlingen benoemen het schrijven.
- 3 leerlingen geven aan dat het helpt bij het onthouden, anders vergeten ze wat ze willen vertellen.
- 2 leerlingen benoemen dat het helpt om iets uit te leggen.
- 1 leerling geeft aan dat hij er rustig van wordt.

Wat vind jij fijn?

Keuze	Leerlingen
<i>Alleen tekenen</i>	1
<i>Alleen schrijven</i>	2
<i>Teken en schrijven</i>	6
<i>Geen keuze</i>	2

gebruik



	KEUZE	GEBRUIK	AFWIJKEND
Leerling 1	Tekenen en schrift	Tekenen en schrift	
Leerling 2	Schrift	Schrift	
Leerling 3	Geen keuze	Tekenen en schrift	X
Leerling 4	Tekenen en schrift	Tekenen en schrift	
Leerling 5	Tekenen en schrift	Tekenen en schrift	
Leerling 6	Schrift	Schrift	
Leerling 7	Geen keuze	Tekenen	X
Leerling 8	Tekenen en schrift	Tekenen en schrift	
Leerling 9	Tekenen en schrift	Tekenen	X
Leerling 10	Tekenen	Schrift	X
Leerling 11	Tekenen en schrift	Tekenen en schrift	

Daarnaast werd ook het gebruik van smileys gevraagd. Alle 11 leerlingen hebben deze aangekruist.

Wanneer willen de leerlingen de kaart verder gebruiken?

- Weekendgesprek en tussendoor gevoel
- Weekendgesprek
- Weekend vertellen en hoe de les is geweest
- Weekend
- Nee
- Over opa en oma
- Weekend vertellen
- Weekend
- Heel de dag
- Als ik thuis ben en in het weekend
- Om weekend te vertellen

Concluderend:

- 5 leerlingen geven aan het bordje bij het weekendgesprek te willen gebruiken. Op die manier willen zij hun weekendverhalen vertellen.
- 1 leerling geeft aan het bord thuis (en in het weekend) in te willen zetten om daar te kunnen vertellen.
- 2 leerlingen hebben alleen “weekend” aangegeven, het is onduidelijk of zij het weekend zelf of het weekendgesprek bedoelen.
- 1 leerling geeft aan dat het fijn is om het gevoel te benoemen
- 2 leerlingen geven aan het bord na iedere les/de hele dag te willen gebruiken.

Tips:

- Magneten
- Plaatjes
- Groter bord

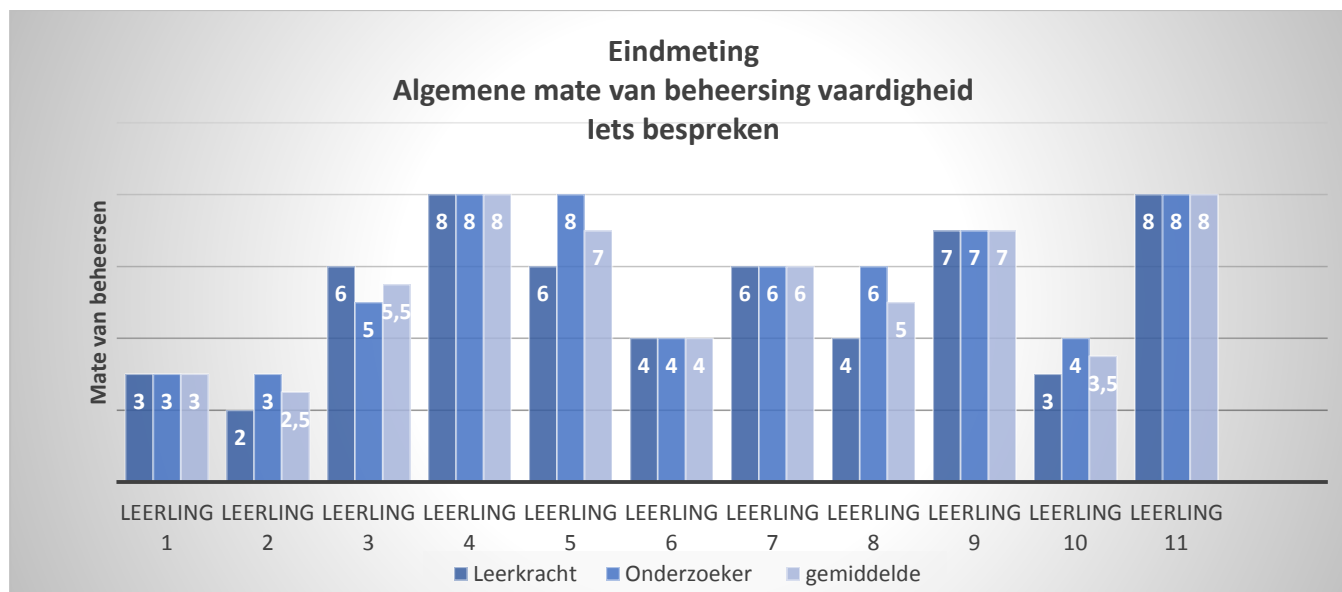
Bijlage 13 Logboek eigen keuze

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6	Leerling 7	Leerling 8	Leerling 9	Leerling 10	Leerling 11	Aantal kaart	Aantal bord	Smiley gebruik
10-04 grote pauze	Bord Getekend bijschrift smiley	Bord schrift smiley	Rusten	Bord getekend bijschrift smiley	Bord Schrift smiley	Bord Smiley	Ziek	Bord Schrift smiley	Wil niet	Bord Getekend bijschrift	Bord Getekend bijschrift smiley	0	8	7
11-04 kleine pauze	Kaart	Bord Schrift smiley	Kaart	Kaart	Bord Schrift smiley	Kaart	Ziek	Kaart	Bord Schrift smiley	Kaart	Rusten	6	3	3
11-04 grote pauze	Bord Getekend bijschrift smiley	Bord Schrift smiley	Rusten	Bord Getekend bijschrift smiley	Kaart	Bord Schrift	Ziek	Bord Getekend bijschrift	Logopedi e	Kaart	Bord Getekend bijschrift smiley	2	6	4
12-04 kleine pauze	Bord Getekend bijschrift smiley	Bord Schrift smiley	Kaart	Bord Getekend bijschrift Smiley	Bord Schrift smiley	Bord Schrift	Ziek	Kaart	Vertelt zonder	Kaart	Afwezig	3	5	4
13-04 kleine pauze INVALLER	Bord Getekend bijschrift	Bord	Kaart	Bord Getekend bijschrift	Kaart	Kaart	Bord Tekenen smiley	Kaart	Vertelt zonder	Kaart	Afwezig	5	4	1
14-04 kleine pauze	Bord Getekend bijschrift smiley	Bord Schrift smiley	Kaart	Afwezig	Bord Schrift smiley	Kaart	Bord Schrift en smiley	Kaart	Afwezig	Kaart	Afwezig	4	4	4

Bijlage 14 Vergelijking resultaten eindmeting

Leerling	Algemeen leerkracht	Algemeen onderzoeker	Conclusie
<i>Leerling 1</i>	3	3	De leerling heeft baat bij de emotiemeter en het gebruik van smileys. Zonder dat hij het hoeft te verwoorden maakt hij kenbaar hoe hij zich voelt. Hij zet het whiteboard in ter ondersteuning om iets uit te leggen. Door het te visualiseren kan hij het beter verwoorden. Het verplaatsen in het standpunt of het gevoel van een ander blijft voor leerling 1 lastig.
<i>Leerling 2</i>	2	3	De leerling neemt meer initiatief tot vertellen. Het gebruik van de ondersteuningsmiddelen maakt dat zij uitgebreider vertelt over haar pauzes. Ze benoemt op de kaart alleen de visualisaties, met het whiteboard ondersteunt zij haar verhaal via schrift. In een gesprek met anderen is haar afwachtende houding nog wel terug te zien. Ze zal niet snel vragen stellen aan een ander. Wel is ze gegroeid in het verder praten in een gesprek. Wanneer de gesprekspartner vragen aan haar stelt reageert zij hier adequater op.
<i>Leerling 3</i>	6	5	Tijdens het gestructureerde moment kan de leerling een uitgestelde beurt aan. Haar boodschap wordt gestructureerd bij het gebruik van de aanwijskaart. Zij geeft hier zelf de voorkeur aan. Buiten dit moment blijft de leerling inadequaar haar boodschap zenden zonder afstemming met de gesprekspartner. De ruimte bieden voor de mening van een ander blijft lastig. Ze kan op momenten waar ze het met iets niet mee eens is bazig reageren op anderen. Ze heeft nog steeds de sturing van een volwassene nodig om haar bewust te maken van haar reactie om zichzelf te kunnen verbeteren.
<i>Leerling 4</i>	8	8	De leerling is sterk in haar communicatieve vaardigheden zoals het aangeven dat je iets wil bespreken, het wachten op het juiste moment en het verwoorden van haar boodschap. Tevens geeft zij aan wanneer zij graag op een ander moment iets wil bespreken. Zij is gegroeid in het vertellen wat haar dwars zit. De emotiemeter en het gebruik van smileys ondersteunen haar in het uiten van haar gemoedstoestand.
<i>Leerling 5</i>	6	8	De leerling is sterk in zijn verbale communicatie, hij luistert en reageert betrokken op anderen. Wanneer hij iets wil bespreken kan hij dit goed aangeven, tevens kan hij wachten tot het moment daar is wanneer de ander tijd heeft. Waar de leerling wel eens warrig vertelde en zichzelf verbeterde in het structureren van zijn verhaal, is dit ten tijde van de ondersteuningsmiddelen niet meer het geval. Wel geeft hij zaken aan die niet op de kaart staan. Hij kletst graag en dit is voor hem wel een middel om even lekker te kletsen. Voor de leerlingen is het leggen van fiches op de kaart dan ook een spel waarbij hij er veel weg legt. Hij kan dan goed en lang vertellen wat hij heeft gedaan.
<i>Leerling 6</i>	4	4	De leerling structureert zijn verhaal met de kaart. Hij vertelt niet meer dan nodig. Hij vertelt wat hij heeft gedaan en geeft met de smiley aan wat hij ervan vond. Als je gaat doorvragen komt er wel meer uit, maar vanuit zichzelf komt er vaak een zelfde soort verhaal vanuit de pauze. Het whiteboard gebruikt hij om voor zichzelf lijstjes te maken van punten die hij wil vertellen

			(namen, moeilijke onderwerpen). Het kiezen van geschikt moment blijft een lastig punt voor leerling 6, evenals het ruimte bieden voor de mening van een ander.
<i>Leerling 7</i>	6	6	De kaart helpt de leerling bij het vertellen van het verhaal. Het stotteren wordt minder wanneer zij het verhaal vooraf neer legt. Ze kan beter een geschikt moment kiezen en aangeven wanneer zij iets wel of niet wil bespreken. Waar de leerling voorheen niet vaak haar gevoel kenbaar maakte ondersteunt de emotiemeter haar hierin. Vanuit hier is het makkelijker voor de begeleider om in gesprek te gaan met de leerling. Ze heeft nog steeds moeite met ruimte bieden voor de mening van anderen en reageert hier dan ook niet altijd op een adequate manier op.
<i>Leerling 8</i>	4	6	De leerling kan goed naar anderen luisteren en hier op reageren, hij is betrokken bij het gesprek. Hij neemt vaak zelf initiatief in een klassikale situatie en kan goed zijn beurt afwachten. De leerling vertelt middels de ondersteuningsmiddelen helderder door het structureren van zijn verhaal. Daarbij kan de leerling beter zijn eigen mening verwoorden wanneer iets hem dwars zit.
<i>Leerling 9</i>	7	7	De leerling kan goed communiceren als hij zich veilig voelt. Hij luistert naar de ander en vraagt verder of geeft zijn mening. Als deze in een 'paniek' situatie zit kan hij niet meer communiceren. Hij behaalt dan op alle punten een 1. Hij moet dan vaak tot rust komen en dan door veel door te vragen kom je tot het antwoord.
<i>Leerling 10</i>	3	4	Leerling 10 vertelt met de ondersteuningsmiddelen rustiger en gestructureerder. Het participeren in gesprekken is nog lastig voor de leerling. Hij zal weinig initiatief nemen tot een gesprek en zal niet snel een tegenantwoord geven. Wel kan hij beter omgaan met de gevestigde aandacht, waar hij voorheen blokkeerde valt hij nu terug op zijn ondersteuningsmiddel. De aanwijkskaart helpt hem bij het herinneren.
<i>Leerling 11</i>	8	8	De leerling is communicatief sterk en kan goed haar boodschap verwoorden. De leerling heeft voornamelijk baat bij het opschrijven/neerleggen van haar verhaal waardoor ze beter kan omgaan met een uitgestelde beurt. Wel is het vragen naar en het bieden van ruimte voor de mening van de ander nog lastig voor haar. Ze voelt zich dan snel aangevallen en kan heftig/bozig/vol onbegrip reageren op een andere mening.



Figuur 5 Vergelijking eindmeting algemene beheersing vaardigheid: iets bespreken

Bijlage 15 Vergelijking vertellen wat je wilt zeggen

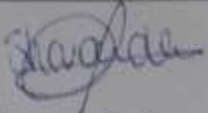
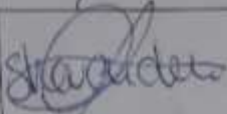
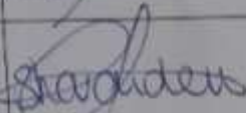
Leerling	Nulmeting Sharon	Eindmeting Sharon	Nulmeting Marieke	Eindmeting Marieke	Conclusie
<i>Leerling 1</i>	8	8	7	8	De leerling heeft baat bij de emotiemeter en het gebruik van smileys. Zonder dat hij het hoeft te verwoorden maakt hij kenbaar hoe hij zich voelt. Hij zet het whiteboard in ter ondersteuning om iets uit te leggen. Door het te visualiseren kan hij het beter verwoorden. Bij beide gevallen gaat hij niet de diepte in, wel is hij aan de juf 'kwijt' wat hij graag wil vertellen.
<i>Leerling 2</i>	1	3	1	5	Leerling 2 neemt meer initiatief tot vertellen. Wat wel zo is, is dat ze nu meer vertelt, omdat ze een beurt krijgt en meer gedwongen wordt. Het gebruik van de ondersteuningsmiddelen maakt dat zij uitgebreider vertelt over haar pauzes. Ze benoemt op de kaart de visualisaties, met het whiteboard ondersteunt zij haar verhaal via schrift.
<i>Leerling 3</i>	4	6	5	8	Tijdens het gestructureerde moment kan de leerling een uitgestelde beurt aan. De leerling heeft baat bij het gebruik van de aanwijskaart. Hiermee kan zij haar boodschap structureren. Zij geeft hier zelf de voorkeur aan. Het luisteren naar anderen vindt ze lastig. Ze luistert wel, alleen weet dan het verhaal zo te draaien dat het betrekking op haarzelf heeft.
<i>Leerling 4</i>	8	8	7	8	De leerling is communicatief sterk. Haar zelfbeeld is negatief waardoor ze blokkeert in haar communicatie wanneer deze op haar emotie gaat zitten. Zij is gegroeid in het vertellen wat haar dwars zit. De emotiemeter en het gebruik van smileys ondersteunen haar in het uiten van haar gemoedstoestand. Met de kaart durft ze wel meer aan te geven hoe ze zich voelt. Het biedt haar duidelijk ondersteuning./
<i>Leerling 5</i>	6	6	8	8	Waar de leerling wel eens warrig vertelde en zichzelf verbeterde in het structureren van zijn verhaal, is dit ten tijde van de ondersteuningsmiddelen niet meer het geval.

<i>Leerling 6</i>	4	4	6	6	De leerling benoemt in zijn verhalen alleen de activiteit m.b.t. zijn beste vriend, de andere betrokkenen zoals klasgenoten niet. Hij geeft aan hen “vergeten” te zijn. Het gebruik van de emotiemeter en smileys is wisselend. Wanneer de leerling zich niet prettig voelt zet hij deze in, anders niet. De leerling structureert zijn verhaal met de kaart. Het whiteboard gebruikt hij om voor zichzelf lijstjes te maken van punten die hij wil vertellen (namen, moeilijke onderwerpen)
<i>Leerling 7</i>	7	7	6	8	De kaart helpt leerling 7 bij het vertellen van het verhaal. Het stotteren wordt minder wanneer zij het verhaal vooraf neer legt. Wel vertelt de leerling regelmatig hetzelfde verhaal. Waar de leerling voorheen niet vaak haar gevoel kenbaar maakte ondersteunt de emotiemeter haar hierin. Vanuit hier is het makkelijker voor de begeleider om in gesprek te gaan met de leerling.
<i>Leerling 8</i>	4	4	6	7	De leerling vertelt middels de ondersteuningsmiddelen helderder door het structureren van zijn verhaal. Daarbij kan de leerling beter zijn eigen mening verwoorden wanneer iets hem dwars zit.
<i>Leerling 9</i>	8	8	7	8	Leerling 9 kan goed communiceren als hij zich veilig voelt. Hij luistert naar de ander en vraagt verder of geeft zijn mening. Als Leerling 9 in een ‘paniek’ situatie zit kan hij niet meer communiceren. Hij maakt nu gebruik van de emotiemeter om zijn gemoedstoestand aan te geven.
<i>Leerling 10</i>	3	4	6	6	Leerling 10 vertelt met de ondersteuningsmiddelen rustiger en gestructureerder. Tevens kan hij beter omgaan met de gevestigde aandacht, waar hij voorheen blokkeerde valt hij nu terug op zijn ondersteuningsmiddel. De aanwij斯卡art helpt hem bij het herinneren.
<i>Leerling 11</i>	8	8	8	8	Leerling 11 heeft voornamelijk baat bij het opschrijven/neerleggen van haar verhaal waardoor ze beter kan omgaan met een uitgestelde beurt.

Bijlage 16 Presentaties van het onderzoek

Naam LIO-student: Manieke de Raad

Verklaring over gerealiseerde presentaties:

	Handtekening	Eventueel (kort) commentaar
presentatie 1 oktober 2016		Introductie, uitleg scriptie onderzoek
presentatie 2 januari 2017		onderzoeks ontwerp input communicatiemid
presentatie 3 april 2017		presentatie Resultaten