



Taaltraining

‘Semantisch-pragmatische vaardigheden’ bij ZML-Kinderen met ASS

Mariska Janssen-Hübner
Studentnummer: 2157479

Master Special Educational Needs (Master SEN)
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Fontys Hogeschool Sittard-Eindhoven

Onderzoeksbegeleider: Drs. Jan Schrurs

Juni, 2013

Dankwoord

Langs deze weg wil ik graag een aantal mensen bedanken voor de steun in de afgelopen twee jaar.

Ik dank mijn onderzoeksbegeleider **Drs. Jan Schrurs** voor zijn professionele begeleiding en zijn geweldige lessen binnen de onderwijseenheden 'Autisme'.

Ik dank mijn leerwerkplekbegeleider **Roel Graus** voor de leerzame tijd in SO4. Ik heb veel van hem geleerd als het gaat om de wijze van communiceren met kinderen met ASS. Met het vele geduld, zijn nuchter blik op aspecten en zijn humor is hij een topleerkracht!

Via deze weg wil ik ook de logopediste van SO4, **Lotte Gijsen**, bedanken. Zij heeft haar volle medewerking verleend binnen mijn onderzoek. Ze heeft trainingslessen uitgevoerd en mij wekelijks feedback gegeven. De eerste versie van mijn werkboek heeft ze nagekeken. Mede dankzij haar is de tweede versie van het werkboek tot stand gekomen.

Natuurlijk wil ik ook de **leerlingen van SO4 en hun ouders** bedanken voor het deelnemen binnen mijn onderzoek. Het was voor mij een verrijking om de taallessen te mogen geven aan deze bijzondere en unieke leerlingen. De blijde en enthousiaste reacties van de leerlingen tijdens de lessen zal ik nooit vergeten. De ouders wil ik danken voor het nemen van de tijd om de observatielijsten in te vullen.

Mijn dank gaat uit naar mijn critical friend **Esther Roos**. Ze heeft een objectieve kijk op zaken. Ze heeft altijd de tijd genomen voor mijn vragen en verslagen. Ze is eerlijk en direct in haar feedback en zeer behulpzaam. Zonder haar had ik het nooit gered. Het was een privilege om Esther als critical friend te hebben.

Mijn dank gaat tevens uit naar mijn critical friend **Mariel Schmeits**. Ik heb veel van haar geleerd. Zoals zij zaken kan relativeren en nuchter kan benaderen, siert haar als persoon. Ze heeft een goed hart en we hebben samen veel gelachen. Wat had ik, tijdens de studie, zonder haar gemoeten. Ik heb haar als vriendin opgenomen in mijn hart.

Ik wil mijn collega **Aimee van Loo** van Zuyd Hogeschool bedanken. Met haar heb ik vele momenten gedeeld als ik het even moeilijk had. Ze heeft me vele tips gegeven, met me meegekeken en meegedacht en haar medewerking verleend aan enkele verwerkingsopdrachten.

Lieve **Ian en Noa**, de laatste 2 jaar was niet altijd even gemakkelijk. Jullie hebben veel geduld met me gehad als ik voor de studie weer achter de laptop moest gaan zitten. Na elke behaalde toets waren jullie net zo blij als ik dat was. De lieve schouderklopjes en de vele knuffels tijdens het studeren verwarmde mijn hart. Lieve kanjers, ik hou van jullie.

Als laatste wil ik mijn **man** bedanken. Rob, je was mijn grote steun en toeverlaat. Wat had ik zonder je gemoeten. In moeilijke tijden sleepte je me erdoor heen en je steunde me onvoorwaardelijk. Alle tijd die je me hebt moeten missen, maak ik met je goed. Dank je wel voor alles!

Inhoudsopgave

Dankwoord	2
Samenvatting.....	5
Inleiding	6
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling.....	7
1.1. Contextbeschrijving.....	7
1.2. Aanleiding.....	7
1.3. Probleemstelling.....	7
1.4. Doel van het onderzoek	8
1.5. Onderzoeksvraag.....	8
1.6. Inbedding onderzoeksonderwerp	8
1.7. Relevantie beroepspraktijk	9
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	10
2.1. Autisme	10
2.2. Communicatie	11
2.3. Interactie	12
2.4. Communicatie en interactie bij kinderen met ASS.....	12
2.5. Taalmodaliteiten	12
2.6. Taaltraining bij kinderen met ASS	14
2.7. Coöperatief leren	16
2.8. Transferproblemen bij kinderen met ASS	16
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	18
3.1. Onderzoeksstrategie	18
3.2. Onderzoeksmethoden.....	20
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten.....	23
4.1. Vooronderzoek	23
4.2. Ontwerpfase.....	29
4.3. Evaluatiefase.	31
Hoofdstuk 5 Discussie, conclusies en aanbevelingen	36
5.1. Discussie en conclusies.....	36
5.2. Aanbevelingen.....	39
5.3. Beantwoording onderzoeksvraag.	40
5.4. Kritische reflectie onderzoeksmethodologie	40
5.5. Leeropbrengst professionele context	40
Hoofdstuk 6 Kritische reflectie.....	41
6.1. Change-agent	41
6.2. Dublin-descriptoren	41

6.3. Professionele ontwikkeling	42
Literatuur.....	43
Bijlage 1 Indeling taalmodaliteiten en resterende taal- en communicatie-problematiek.	45
Bijlage 2 Observatielijst taal.....	47
Bijlage 3 Inter-betrouwbaarheid verrichtte observaties.	51
Bijlage 4 Totaaloverzicht communicatieve functies, luisteren en spreken	53
Bijlage 5 Enquête interne en externe logopedisten	83
Bijlage 6 Analyse enquête	87
Bijlage 7 Classificatie werkvormen	93
Bijlage 8 Totaaloverzicht gebruik doelen, materialen, werkvormen en verduidelijking	94
Bijlage 9 Inhoudelijke evaluatie trainingslessen	103
Bijlage 10 Evaluatie taal door ouders	114
Bijlage 11 Analyse evaluatie taal door ouders april 2013	118

Samenvatting

Kinderen met ASS kunnen taalproblemen hebben binnen alle taalmodaliteiten. Echter op het gebied van de semantiek en pragmatiek worden vaak de grootste problemen waargenomen. Dit is tevens zichtbaar bij de ZML-kinderen van SO4 van de Parkschool. Ze willen wel graag met elkaar communiceren en in interactie gaan met elkaar, maar door hun cognitieve beperking, ASS en semantisch-pragmatische problemen wordt dit vaak bemoeilijkt. Hierdoor kunnen er misverstanden en onduidelijkheden ontstaan tussen de kinderen onderling, maar ook tussen de kinderen met ASS en personen zonder ASS. Het is de taak van professionals, om mensen met ASS de juiste begeleiding en training te geven, die elke individu aangeeft nodig te hebben. In mijn geval, als logopediste, is dit het geven van een taaltraining op het gebied van de semantiek en pragmatiek.

De doelstelling van dit onderzoek is om een bijdrage te leveren aan de verbetering van de expressieve woordenschat en communicatieve functies bij ZML-kinderen met ASS.

Met als onderzoeksvraag: 'Welke werkvormen, leermaterialen en werkwijze binnen een taaltraining dragen bij aan de ontwikkeling en transfer van de expressieve woordenschat en de communicatieve functies bij ZML-kinderen met ASS?

Naar aanleiding van observaties, afname van twee logopedische meetinstrumenten en een enquête voor logopedisten is een eerste versie van het werkboek Taaltraining 'semantisch-pragmatische vaardigheden' ontwikkeld. Dit werkboek is uitgeprobeerd gedurende een periode van drie maanden, waarbij er twee keer per week trainingslessen uit het werkboek gegeven zijn.

Na drie maanden is het werkboek geëvalueerd en een tweede aangepaste versie gemaakt. Uit de evaluatie blijkt dat het gebruik van verschillende werkvormen haalbaar is, mits er verduidelijking plaatsvindt. Werkbladen, concreet materiaal en functionele oefeningen zijn geschikte leermaterialen voor kinderen met ASS. Binnen een taaltraining kunnen doelen op het gebied van de semantiek en pragmatiek behaald worden mits er een nauwe samenwerking is tussen de leerkracht, logopediste, ouders en overige betrokken disciplines. Persoonlijk contact met ouders is hierbij een vereiste. Er dient rekening gehouden te worden met het feit dat vorderingen op het gebied van de communicatie en sociale interactie bij kinderen met ASS veel geduld en tijd vergt. Aansluiten bij de persoonlijke belevingswereld, de mogelijkheden en behoeften van de kinderen met ASS is van essentieel belang.

Inleiding

*Zijn er maar meer mensen die leren begrijpen wat er in mijn hoofd omgaat,
ik kan het zelf niet uitleggen, omdat ik niet goed over mijn gevoelens praat.*

*Dus heb ik begeleiding nodig die me goed observeert,
zodat hij kan voelen en zien, wat er in mijn hoofd bivaakkeert.*

*Als ik je niet begrijp, raak ik de controle over mijn lichaam kwijt,
dan kan ik gaan schreeuwen, slaan of bijten, wat me achteraf enorm spijt.*

*Ik wil je geen pijn doen, dus hoop ik dat je het niet persoonlijk opvat!
het is mijn manier van uiten, dat er iets niet goed zat.*

*Ik probeer altijd kritisch te kijken, naar jouw houding en lichaamstaal,
want elke beweging, die je onbewust maakt, is voor mij een onduidelijk signaal.*

*Elk signaal dat jij geeft, komt bij mij veel sterker binnen dan bij een "normaal" mens,
dus probeer goed in de gaten te houden: Wat is mijn grens.*

*Als jij mij de goede begeleiding kan geven,
dan heb ik de mogelijkheid om te kunnen genieten van mijn leven.*

(www.gedichten-freaks.nl, z.d.)

Kijkende naar de laatste twee regels van bovenstaand gedicht, vond ik na een aantal cursussen gevolgd te hebben op het gebied van ASS, dat ik nog steeds niet de juiste begeleiding kon geven aan kinderen met ASS. Graag wilde ik theoretisch en praktische nieuwe inzichten krijgen om deze om te kunnen zetten naar mijn beroepspraktijk. Met alle kennis mijn steentje bijdragen aan kinderen met ASS; hulp bieden, op welke manier dan ook, zodat zij zich kunnen handhaven in onze chaotische, snelle maatschappij. Dit is mijn motief waarom ik aan de MasterSEN begonnen ben.

Sinds 16 jaar ben ik logopediste en sinds 7 jaar ben ik parttime werkzaam als docent Logopedie bij Zuyd Hogeschool. Voor de MasterSEN werk ik tevens 1 dag per week op een leerwerkplek. Het eerste jaar van de studie op een cluster 4 school voor kinderen met ASS met een gemiddelde intelligentie. Het tweede studiejaar op een cluster 3 school in een klas met ZML-kinderen met ASS. Als logopediste en assistent leerkracht ondersteun ik de leerkracht in alle activiteiten en lessen.

Kinderen met ASS kunnen taalproblemen hebben binnen alle taalmodaliteiten. Echter op het gebied van de semantiek en pragmatiek worden vaak de grootste problemen waargenomen. Dit is van grote invloed op de communicatie en sociale interactie. Middels mijn onderzoek hoop ik een bijdrage te leveren door enerzijds het geven van een taaltraining op het gebied van de semantiek en pragmatiek aan de ZML-kinderen van SO4. Anderzijds door mijn collega's van de Parkschool handvatten te geven hoe zij de leerlingen hierin kunnen ondersteunen en stimuleren.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1. Contextbeschrijving

Mijn onderzoek vindt plaats in SO4 van de Parkschool. De leeftijd van de kinderen in SO4 varieert tussen de 9 en 13 jaar. Allen zijn zij gediagnosticeerd met een vorm van ASS. Daarnaast is er bij een groot gedeelte van de leerlingen sprake van bijkomende problemen. Dit loopt uiteen van ADHD, kenmerken van ODD, tweetaligheid en sociaal-emotionele problemen. De intelligentie van de kinderen ligt tussen de 50 en 70. Deze kinderen worden in de wet ZML-kinderen (ZMLK) genoemd.

‘De Parkschool biedt een vorm van speciaal onderwijs aan ZML-kinderen. Er wordt gestreefd om een stimulerend en uitlokkend klimaat te bieden. Een sfeer van geborgenheid en veiligheid is de basis van het leren. De school gaat uit van de mogelijkheden en beperkingen van alle individuele kinderen. Respect voor elk kind staat voorop.

De school tracht door onderwijs, vorming en opvoeding, een voor het ZML-kind, optimaal bereikbare zelfstandigheid na te streven. Het doel is om een leerling een aantal voor hem¹ zinvolle, functionele en doelmatige vaardigheden en attitudes bij te brengen die van wezenlijk belang zijn om tot een persoonlijk niveau van zelfstandig functioneren te komen.

De school kent twee afdelingen: het Speciaal Onderwijs (SO) en het Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO). Voor een belangrijke mate wordt de indeling van de groepen bepaald door leeftijd. Echter, speciale hulpvragen spelen ook een belangrijke rol bij de groepsindeling. Met name voor leerlingen met een aandoening uit het spectrum van autistische stoornissen zijn zowel in het speciaal onderwijs als ook in het voortgezet speciaal onderwijs aparte groepen gevormd’ (Parkschool, 2011).

1.2. Aanleiding

Kinderen met ASS hebben vaak een vertraagde taalontwikkeling op het gebied van de semantiek en de pragmatiek. Bij de semantiek gaat het om de betekenisorganisatie van woorden afzonderlijk en om de betekenis van woorden binnen grotere woordgroepen. De pragmatiek richt zich op de manier waarop taal gebruikt wordt in het dagelijks leven: het adequaat en praktisch toepassen van taal in sociale situaties. Binnen dit onderzoek zullen de communicatieve functies, onderdeel van de pragmatiek, meegenomen worden. In hoofdstuk twee zullen de begrippen semantiek en pragmatiek nader toegelicht worden.

Er zijn al een heleboel logopedische taalprogramma’s op de markt, die men van A tot Z zou kunnen doorlopen om de taalontwikkeling te kunnen stimuleren en/of te verbeteren. Vooral voor de taalmodaliteiten semantiek of syntaxis zien we er genoeg. Wil je een taaltraining echter functioneel maken, dan heeft het geen zin om eerst de ene taalmodaliteit aan te pakken en separaat daarna de volgende taalmodaliteit. In mijn ogen moet een taaltraining uniek zijn, waarbij er gekeken moet worden naar de specifieke behoeften en leerdoelen van elk kind binnen de groep.

Uit literatuurstudie blijkt, dat er voor kinderen met ASS ouder dan vier jaar, die bepaalde communicatieve functies (pragmatiek) niet beheersen, er jammer genoeg tot op heden geen standaardinterventies beschreven zijn. Die moeten in goed overleg tussen een logopedist, gedragswetenschapper en leerkracht, bedacht worden.

1.3. Probleemstelling

De problemen binnen de semantiek en de pragmatiek zijn ook zichtbaar bij de kinderen van SO4 van de Parkschool. Ze willen wel graag met elkaar communiceren en in interactie gaan met elkaar, maar door hun cognitieve beperking, ASS en semantische en pragmatische problemen wordt dit vaak bemoeilijkt.

¹ Indien in de tekst een verwijzing wordt gemaakt naar ‘hij/hem’ wordt hier tevens ‘zij/haar’ mee bedoeld.

Hierdoor kunnen er misverstanden en onduidelijkheden ontstaan tussen de kinderen onderling, maar ook tussen de kinderen met ASS en personen zonder ASS.

‘Er is echter nauwelijks iets bekend over het effect van frequentie en duur van taaltherapie, in relatie tot de stoornis en de leeftijd van het kind’ (Gerrits, 2011).

Vergeleken met het aantal publicaties over de symptomen en oorzaken van taalstoornissen, zijn er maar weinig effectstudies te vinden over de effectiviteit van taaltraining.

‘Daarnaast zijn er helaas nog geen Nederlandse protocollen of richtlijnen voor interventie bij kindertaalstoornissen’ (Gerrits, 2011).

Vanuit bovenstaand gegeven heb ik ervoor gekozen om binnen mijn onderzoek een werkboek te ontwikkelen waarmee de semantische vaardigheden en communicatieve functies op groepsniveau getraind worden. Er zullen wekelijks twee trainingslessen plaatsvinden waarbij er tevens een transfer gemaakt zal worden naar de sociale context van de kinderen.

1.4. Doel van het onderzoek

De doelstelling van dit onderzoek is om een bijdrage te leveren aan de verbetering van de expressieve woordenschat en communicatieve functies bij ZML-kinderen met ASS.

1.5. Onderzoeksvraag

Vanuit de aanleiding en het praktijkprobleem komt onderstaande onderzoeksvraag naar voren:

Welke werkvormen, leermaterialen en werkwijze binnen een taaltraining dragen bij aan de ontwikkeling en transfer van de expressieve woordenschat en de communicatieve functies bij ZML-kinderen met ASS?

Deelvragen behorende bij de onderzoeksvraag zijn:

1. Welke werkvormen, leermaterialen en werkwijze zijn geschikt voor ZML-kinderen met ASS?
2. Zijn de oefeningen binnen het werkboek zinvol en haalbaar voor ZML-kinderen met ASS?
3. Zal er een transfer plaatsvinden van de getrainde semantische vaardigheden en communicatieve functies naar de sociale context van het kind? Zo ja, in welke mate is dit zichtbaar?

1.6. Inbedding onderzoeksonderwerp

Vanuit de literatuur komt naar voren dat er, zowel nationaal als internationaal, nog maar relatief weinig onderzoek gedaan is naar de effectiviteit van logopedische behandeling bij taalstoornissen.

El Dib en Atallah (2006) geven n.a.v. een literatuuronderzoek aan dat er nog niet genoeg wetenschappelijk bewijs beschikbaar is om het effect van logopedische behandeling in verschillende klinische situaties aan te tonen. Naar het effect van behandeling op de verschillende taalaspecten is meer onderzoek gedaan en daaruit zijn wel voorzichtige conclusies rondom effectiviteit te trekken.

Een kanttekening die ik hierbij plaats, is dat er in de literatuur veelal gesproken wordt over taalstoornissen bij kinderen met een normale intelligentie. Daarnaast is er nog weinig onderzoek gedaan naar taalbehandelingen bij kinderen met ASS.

Er wordt in de literatuur gesproken over “we moeten roeien met de riemen die we hebben” en logopedisch handelen op basis van wetenschappelijke evidentie bij kinderen met taalstoornissen blijkt nog erg “in de kinderschoenen te staan”. In hoofdstuk twee zal er dieper ingegaan worden op de effectiviteit als het gaat om taalbehandeling bij kinderen met taalstoornissen. Daarnaast wordt er een vertaalslag gemaakt naar ZML-kinderen met ASS.

1.7. Relevantie beroepspraktijk

‘Door de wereld van mensen met ASS via communicatie meer te ordenen en daardoor meer beheersbaar te maken, helpen we personen met ASS om mee te doen en zelf verwachtingen te hebben over activiteiten en sociale relaties. Het aanleren van de sociale communicatieve vaardigheden aan personen met ASS biedt hen de voordelen en het plezier van het aangaan van sociale contacten’ (Mesibov, Shea & Schopler, 2005).

Ik ben van mening dat het mijn professionele taak is om de kinderen van SO4 de juiste begeleiding en training te geven, die elke individu aangeeft nodig te hebben. In mijn geval, als logopediste, is dit het geven van een taaltraining, aan de hand van een zelfontworpen werkboek, op het gebied van de semantiek en de communicatieve functies. Daarnaast heeft het werkboek een toegevoegde waarde voor de leerkracht en de logopediste van SO4². Het kan elk jaar geïntegreerd worden binnen de lessen. Het levert een langdurig inzetbaar product op.

² Indien in de tekst staat: ‘De logopediste van SO4’, dan wordt hiermee de vaste logopediste van de groep bedoeld in dienst van de Parkschool. Zij zal binnen dit onderzoek aangeduid worden met ‘logopediste’. Ikzelf (van oorsprong tevens logopediste) zal aangeduid worden met onderzoeker.

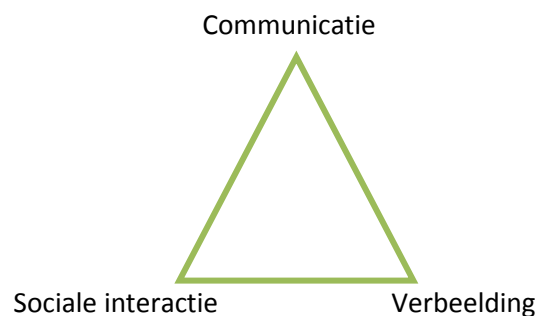
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zullen de kernbegrippen autisme, communicatie en interactie en de taalverwerving theoretisch uitgelegd worden met daarin tevens een link naar mijn beroepspraktijk en mijn mening en visie als persoon.

2.1. Autism

‘Autisme is een stoornis in de informatieverwerking van de hersenen. Informatie die via de zintuigen binnenkomt, wordt bij mensen met ASS anders verwerkt. Zij hebben moeite om de details, die zij waarnemen te verwerken tot een samenhangend geheel. Ze nemen de wereld om hen heen anders waar en geven hieraan een andere betekenis’ (www.autisme.nl, z.d.).

‘Gemeenschappelijk bij alle kinderen die een diagnose ASS krijgen, is de zogenaamde triade van Wing, die kwalitatieve stoornissen in de sociale interactie, de communicatie en de verbeelding omvat’ (Roeyers, 2009). De triade is zichtbaar in figuur 1.



Figuur 1. De Triade van Beperkingen (Wing, 1992)

Binnen dit onderzoek ligt het accent op de sociale interactie en de communicatie bij kinderen met ASS. Enkele kenmerken die zichtbaar kunnen zijn, zijn weergegeven in figuur 2.

Sociale interactie	Communicatie
•Beperkt oogcontact. •Weinig gebruik van non-verbale communicatie en moeite met de interpretatie van het sociaal gedrag van anderen. •Onvermogen om relaties te ontwikkelen: geen vrienden, geen sociaal inzicht. •Gebrek aan sociaal-emotionele wederkerigheid, gebrek aan ToM, weinig invoelend vermogen. •Gebrek aan sociale en emotionele reciprociteit (Gelijke behandeling over en weer, wederzijdse gelijkwaardige uitwisseling).	•Achterstand in of geen taal. •Moeite om gesprek te initiëren of te onderhouden, gebrek aan wederkerigheid. •Taal letterlijk nemen, moeite met grappen en uitdrukkingen. •Stereotiepe wijze van taalgebruik: echolalie, pedant taalgebruik. •Zwakke beheersing van stemgebruik: ritme, intonatie en klemtoon.

Figuur 2. Schematisch overzicht sociale interactie en communicatie.

In de literatuur kom je veel verschillende benamingen tegen voor autisme. Binnen dit onderzoek wordt de term ‘ASS’ gehanteerd. Hiermee worden alle kinderen met een vorm van autisme bedoeld.

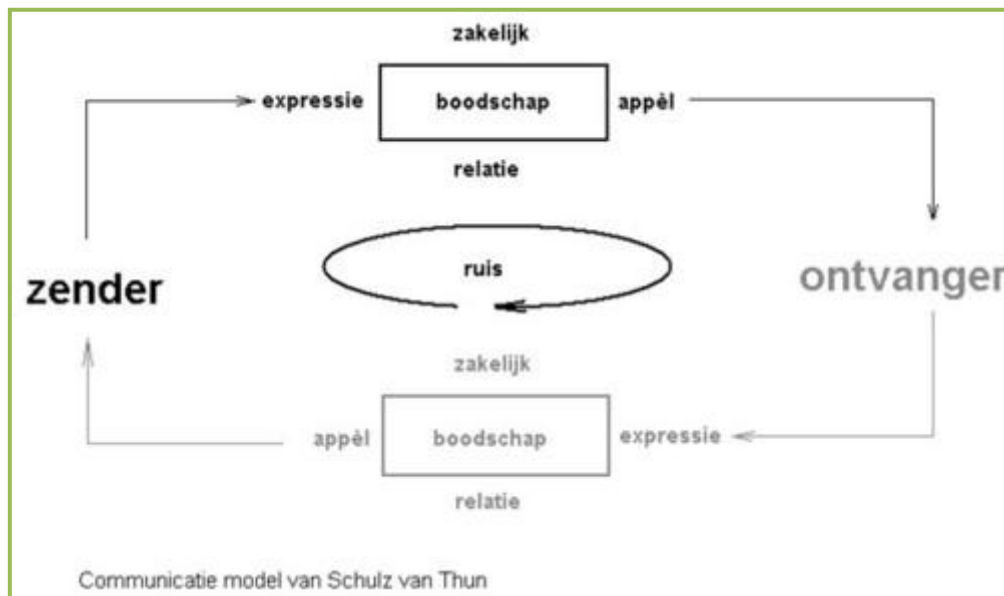
2.2. Communicatie

Over het onderwerp communicatie is in de literatuur al veel geschreven. Dat is op zich geen vreemd gegeven. Communicatie is in onze samenleving erg belangrijk; het verbindt ons gemeenschappelijk met elkaar. Daarnaast is het proces van communicatie erg complex. Al zo lang men zich kan heugen, proberen wetenschappers dit proces te verduidelijken aan de hand van bijvoorbeeld schema's en definities. Binnen dit onderzoek heb ik gekozen voor de in mijn ogen alles omvattende definitie van Oomkes (2003):

'Communicatie is de uitwisseling van symbolische informatie tussen mensen die zich van elkaars onmiddellijke of gemedieerde aanwezigheid bewust zijn. Deze informatie wordt deels bewust, deels onbewust gegeven, ontvangen en geïnterpreteerd'.

Wanneer er twee of meer mensen in elkaars aanwezigheid zijn, is er altijd communicatie. Met al ons gedrag zenden wij boodschappen uit naar elkaar. Het is een proces van wederkerigheid. Het sturen van een signaal van zender naar ontvanger plus feedback (Dalemans, 2012). Hoe men ook zijn best doet, men kan niet niet communiceren. Zelfs als wij in het geheel niet met elkaar praten, is er toch communicatie.

Schulz von Thun (2010) heeft dit proces van wederkerigheid als volgt weergegeven (figuur 3):



Figuur 3. Communicatiemodel (Schultz von Thun, 2010)

2.2.1. De boodschap

Schulz von Thun (In van der Molen & Kluijtmans, 2011) onderscheidt in dit model vier aspecten aan een boodschap die van de ene persoon naar de andere gaat:

Het zakelijke aspect:

- De inhoud van de boodschap, de 'feiten'.

Het expressieve aspect:

- Informatie die naar voren komt over de zender zelf.

Het relationele aspect:

- Informatie over hoe de zender tegenover de ontvanger staat, wat hij van hem vindt.

Het appellerende aspect:

- De invloed die de zender wil uitoefenen op de ontvanger.

Elk gedrag, verbaal en non-verbaal, in de aanwezigheid van anderen waarvan we ons bewust zijn, is communicatie.

2.2.2. Verbale communicatie

Verbale communicatie is al het gedrag wat wij overbrengen door het uiten van woorden. Vooral de zakelijke boodschap wordt door verbale communicatie kenbaar gemaakt. Dit kan op verschillende manieren; in een persoonlijk gesprek, via de telefoon, door het schrijven van een sms, een what's app, een mail of een brief. Ongeveer 20% van al onze communicatie verloopt verbaal.

2.2.3. Non-verbale communicatie

Dat houdt in dat 80% van al onze communicatie non-verbaal gebeurt. Non-verbale communicatie vindt plaats via iemands houding, wat hij doet, zijn gezichtsuitdrukking, het stemvolume, de klank van de stem en het moment waarop hij iets doet. Binnen de non-verbale communicatie is vooral de expressieve boodschap zichtbaar.

Conclusie communicatie: Hoe voelen, proeven, ruiken, horen, zien, tasten wij? Iedereen doet dat op een andere manier vanuit zijn eigen levenservaring, zijn eigen context. Iedereen leeft vanuit zijn eigen werkelijkheid. De waarheid bestaat niet. Dit geeft meteen de complexiteit weer van communicatie. Iedereen communiceert vanuit zijn eigen perspectief en je kunt alleen maar hopen dat de ontvanger je boodschap begrijpt zoals je het bedoeld hebt (Dalemans, 2012).

2.3. Interactie

Communicatie is signaaluitwisseling waardoor interactie ontstaat tussen de uitwisselaars. Interactie is altijd tweezijdig. De zender en ontvanger hebben elkaar nodig om in interactie te zijn.

Interactie en communicatie zijn dus onlosmakelijk met elkaar verbonden.

2.4. Communicatie en interactie bij kinderen met ASS

Via communicatie delen wij basisbehoeften, wisselen wij informatie uit, behoren wij tot sociale groepen. Goede communicatieve vaardigheden en het initiëren van sociale interactie zijn voor kinderen met ASS niet vanzelfsprekend. Kinderen met ASS hebben vaak moeite hebben met de communicatie en sociale interactie.

Met name tekortkomingen in de semantisch-pragmatische vaardigheden belemmeren de communicatie tussen een kind met ASS, ouders en omgeving.

*Hoe redden deze kinderen zich als ze de aansluiting missen
bij de communicatie van mensen zonder ASS,
maar ook bij de communicatie van mensen met ASS?*

Autisme is niet te genezen! Wel kunnen professionals proberen om de communicatie en de interactie te optimaliseren door het geven van de juiste begeleiding en training.

De communicatieproblemen bij kinderen met ASS variëren van individu tot individu. Voordat er ingegaan kan worden op de semantische en pragmatische stoornissen bij kinderen met ASS, is het van belang om allereerst te kijken naar de taal in het algemeen en de bijbehorende taalmodaliteiten.

2.5. Taalmodaliteiten

Binnen het taalverwervingsproces zijn er 5 taalmodaliteiten: fonologie, syntaxis, morfologie, semantiek en pragmatiek. Goorhuis & Schaerlaekens (1997) hanteren de volgende definities:

- De fonologie of de klankleer beschrijft de prosodie en het klanksysteem van een bepaalde taal.
- De syntaxis bestudeert de zinsopbouw: het samenvoegen van woorden in groepen, die op hun beurt als delen van een zin functioneren.

- De morfologie bestudeert de vormveranderingen die de woorden van een bepaalde taal kunnen ondergaan.
- De semantiek omvat onder meer het lexicon en de woordenschat. Het beschrijft de betekenisorganisatie van woorden die tot de taal behoren.
- De pragmatiek richt zich op de manier waarop taal gebruikt wordt in het dagelijks leven.

Als aanvulling op bovengenoemde taalmodaliteiten is in bijlage 1 weergegeven wat er zowel receptief (begrip/passief) als productief (actief) verworven wordt binnen de verschillende taalmodaliteiten.

In de paragrafen 2.5.1. en 2.5.2. zullen de begrippen semantiek en pragmatiek verder uitgelegd worden waarbij er tevens een link wordt gelegd naar de semantische en pragmatische ontwikkeling bij kinderen met ASS.

2.5.1. Semantiek

Goorhuis & Schaerlaekens (1997) definiëren de semantiek als volgt: 'Onder semantiek wordt onder andere het lexicon en de woordenschat verstaan. Hierbij gaat het zowel om de betekenis van afzonderlijke woorden als ook om de betekenis van woorden die geplaatst kunnen worden binnen grotere woordgroepen'. Kinderen met ASS hebben vaak onvoldoende kennis over objecten, gebeurtenissen en relaties. Ze kunnen moeite hebben met woorden of begrippen waarin de betekenis varieert in tijd, in ruimte en in persoon (Van Berckelaer-Onnes, 1992). Generaliseren van betekenissen is moeilijk en er is rigiditeit in betekenisverlening.

Rigiditeit in betekenisverlening

Een boekenplank is voor een kind met autisme alleen bestemd voor boeken. Wanneer er voorgesteld wordt er andere dingen op te plaatsen, wordt deze suggestie zeer beslist van de hand gewezen: 'Een boekenplank is een plank voor boeken; dat zegt het woord toch zelf al!'

(Goorhuis & Schaerlaekens, 1997)

Fascinatie voor een specifieke interesse

Alex is een jongen van vijf jaar. Hij gebruikt veel éénwoorduitingen en geeft zelden antwoord op gerichte vragen. Alex is gefascineerd door monsters, krokodillen en wilde dieren. Wanneer het gesprek hierover gaat, wordt hij verbaal bijzonder vloeiend. Hij kent alle subcategorieën van reptielen en roofdieren. Hij heeft een vaardigheid ontwikkeld om bij elk gesprek in deze richting te sturen. Vraag je hem of hij al eens met de trein heeft gereisd, dan zal hij je vertellen dat hij met de trein naar de dierentuin is geweest. Om vervolgens alle reptielen en wilde dieren te noemen en te beschrijven.

(Goorhuis & Schaerlaekens, 1997)

Een en ander heeft tot gevolg dat ze uitdrukkingen en gezegden slecht begrijpen. Bij sommige kinderen met ASS is er sprake van een heel specifieke interesse voor bepaalde aspecten van de werkelijkheid. Hierover bouwen ze opmerkelijk veel taalinhoud op, die dan echter schril contrasteert met hun doorsnee semantische kennis (Goorhuis & Schaerlaekens, 1997).

Het hanteren van 'ik' en 'jij' kan moeilijk zijn en men ziet dat kinderen met ASS lang over zichzelf spreken in de tweede of derde persoon. Wat betreft de vraagstelling, zijn vooral retorische vragen hoorbaar beginnend met 'wanneer', en 'waarom'. Het jonge kind met ASS gebruikt vaak nog echolalie³, oudere kinderen met ASS spreken vaak veel en er is weinig begrip van overdrachtelijke taal, sarcasme, ironie en humor. Kinderen met ASS vatten taal vaak letterlijk op, waardoor er misverstanden kunnen ontstaan.

³ Het onmiddellijk herhalen van wat er gezegd is en het stereotiep herhalen van zinnen die vroeger tegen het kind gezegd zijn (van den Dungen & Verboog, 1991).

2.5.2. Pragmatiek

De pragmatiek richt zich op de manier waarop taal gebruikt wordt in het dagelijks leven (Goorhuis & Schaerlaekens, 1997). Het omvat de regels voor passend en doelmatig gebruik van zinnen en combinaties van zinnen in een bepaalde sociale context (Van Berckelaer-Onnes, 1993). De taalinhoud en het taalgebruik moeten zinvol afgestemd zijn op de context/situatie waarin men zich bevindt.

Kinderen met ASS hebben veel moeite met deze afstemming. Dit uit zich onder meer in moeilijkheden binnen de luisterhouding, beurtwisseling en het inhoudelijk blijven binnen de context. Kinderen met ASS kunnen vaak hun taal niet aanpassen aan de situatie en de andere partij in de dialoog; zij gaan niet in op de spreker.

Te weinig informatieverstrekking binnen de boodschap

Erik (8 jaar) gaat vandaag logeren bij een vriendje. Voordat ze gaan, zegt moeder tegen Erik dat, als er kleine klusjes gedaan moeten worden, hij wel moet helpen. Als Erik aankomt bij zijn vriendje zegt hij tegen die moeder: 'Hallo, hier ben ik, als ik kan helpen afwassen, graag hoor'.

(Goorhuis & Schaerlaekens, 1997)

De pragmatiek kan onderverdeeld worden in een aantal aspecten: de conversatievaardigheden, de communicatieve functies en verhaalopbouw. Binnen dit onderzoek zullen de communicatieve functies op de voorgrond treden. Zowel nationaal als internationaal worden er verschillende parameters gehanteerd om de communicatieve functies te onderscheiden. Ik heb gekozen om de indeling van Wells (In Kingma-van den Hoogen, 2010) aan te houden, omdat deze het meest gehanteerd worden binnen de Logopedie in Nederland.

De categorieën, zoals door Kingma-van den Hoogen (2010) gedefinieerd, binnen de communicatieve functies zijn:

- Representatiefuncties: deze worden gebruikt om kennis van de wereld op te doen door informatie te vragen en te geven over de wereld.
- Expressiefuncties: deze dienen om over het eigen gevoel of over dat van een ander te praten.
- Interactiefuncties: deze worden gebruikt om de interactie op gang te brengen en te houden op het moment dat er sprake is van onduidelijkheden.
- Controlefuncties: deze dienen om grip te krijgen op de omgeving door vragen te stellen, verklaringen te geven of gedrag te rechtvaardigen.

Als verdieping op de bovengenoemde definities van de communicatieve functies, is in bijlage 1 is een weergave zichtbaar welke aspecten binnen de communicatieve functies onderverdeeld worden.

Daarnaast is samenvattend in bijlage 1 een overzicht zichtbaar van de resterende taal- en communicatieproblematiek, op het gebied van de taalinhoud en het taalgebruik, bij kinderen met ASS.

2.6. Taaltraining bij kinderen met ASS

Ik ben van mening, dat je als professional de wereld van kinderen met ASS meer kunt ordenen via communicatie en dat dit een positieve weerslag zal hebben op de sociale interactie van kinderen met ASS. Toch zal men zich moeten afvragen wat een taaltraining oplevert voor kinderen met ASS.

In de literatuur kom je verschillende (effect)studies tegen, die getracht hebben een antwoord te vinden wat betreft de effectiviteit van taaltraining bij kinderen met ASS.

Law, Garrett en Nye (2004) merken op dat een taaltraining, die meer dan acht weken duurt, effectiever is dan een taaltraining die minder dan acht weken duurt. En als er gedurende langere tijd taaltraining wordt geboden, dan is de taaltraining gedurende de eerste vier à vijf maanden effectiever dan een taaltraining die daarop volgend gegeven wordt, namelijk van vijf tot negen maanden (Fey, Claeve & Long, 1997).

Uit andere effectstudies blijkt dat een jaar taaltherapie door de logopedist bij circa 35% van de kinderen leidt tot een significante verbetering van het taalniveau (Law, Garret & Nye, 2004; Leemrijse e.a., 2004). Deze uitkomst is echter moeilijk te interpreteren. De effectiviteit van taaltherapie is bijvoorbeeld groter bij kinderen die alleen een stoornis hebben in de expressieve taal dan bij kinderen met een stoornis in taalproductie én taalbegrip.

Een kanttekening bij bovengenoemde studies is, dat er helaas alleen gekeken wordt naar de effectiviteit van taaltraining bij kinderen zonder ASS waarbij tevens de cognitieve ontwikkeling normaal verlopen is.

Goorhuis-Brouwer en Knijf (2001) hebben een onderzoek gedaan naar de effectiviteit van logopedie bij 7-jarige kinderen met SLI⁴ en bij kinderen met een taalstoornis in combinatie met een verminderde intelligentie. Hieruit kwam naar voren dat voor kinderen met SLI taaltherapie effectief is. Kinderen met SLI en een lagere intelligentie zijn gebaat bij plaatsing binnen het Speciaal Onderwijs eventueel in combinatie met taaltherapie (Kingma, 2007). Ook vanuit dit onderzoek heb ik nog niet voldoende gegevens over de effectiviteit van een taaltraining bij ZML-kinderen met ASS.

Hancock en Kaiser (2002) stellen dat de gedragsmatige symptomen die in verband staan met autisme ernstiger worden en de ontwikkeling van het individu en het dagelijks leven verstoord zonder effectieve interventies gericht op de sociale communicatie. Hierbij kan ik alleen maar aansluiten. Wekelijks zie ik dit op mijn leerwerkplek gebeuren. De onmacht die de leerlingen van SO4 hebben binnen de sociale interactie onderling leidt vaak tot gedragsproblemen. Daarnaast zijn ze vaak niet in staat om deze gedragingen zonder hulp te reguleren.

Law en Conti-Ramsden (2000) geven aan dat vroegtijdige, intensieve en langdurige behandeling bij kinderen met ernstige taalstoornissen nodig is om effect te kunnen bereiken. Een kanttekening hierbij is, dat de termen 'intensief en langdurig' niet geconcretiseerd worden, waardoor er geen eenduidigheid gecreëerd wordt voor taaltherapeuten.

Er wordt in de literatuur gesproken over "we moeten roeien met de riemen die we hebben" en logopedisch handelen op basis van wetenschappelijke evidentie bij kinderen met taalstoornissen blijkt nog erg "in de kinderschoenen te staan". Ook Gerrits (2011) bevestigt dit en stelt als lector Logopedie, verbonden aan de Hogeschool Utrecht, dat er nauwelijks iets naar voren komt als het gaat over het effect van frequentie en de duur van de therapie in relatie tot de stoornis en de leeftijd van het kind. Daarnaast zijn er helaas nog geen Nederlandse protocollen of richtlijnen voor interventie bij taalstoornissen in het algemeen en bij taalstoornissen bij kinderen met ASS.

Ik betreur het, dat er internationaal en nationaal nog geen eenduidigheid bestaat over de effecten van het geven van taaltraining bij kinderen met taalstoornissen in het algemeen en in het bijzonder bij ZML-kinderen met ASS. In mijn ogen is dit geen reden om dan maar geen taaltraining te geven! Is het niet de taak van professionals, om mensen met ASS de juiste begeleiding en training te geven, die elke individu aangeeft nodig te hebben?

Vanuit literatuurstudie, mijn logopedische ervaring en na gesprekken met de leerkracht en de logopediste heb ik ervoor gekozen om voor het werkboek een tijdsduur van drie maanden te hanteren, waarbij er twee keer per week een trainingsles uit het werkboek gegeven zal worden. Één keer per week door de logopediste en één keer per week door mijzelf in samenwerking met de leerkracht en de onderwijsassistente.

⁴ Specific Language Impairment: 'Een primaire taalstoornis die niet aantoonbaar het gevolg is van een andere primaire stoornis, bv. in de intelligentie, in het gehoor of als gevolg van sociaal-emotionele of gedragsproblemen' (De Jong, 1997).

2.7. Coöperatief leren

In de Nederlandse taal vinden we veel verschillende synoniemen voor het woord 'werkvormen'. Förrer, Jansen & Kenter (2004) schrijven in hun publicatie dat het gebruik van werkvormen geschikt is voor alle leerlingen. Zij spreken over coöperatief leren en omschrijven dit als volgt: 'Het is een onderwijsleersituatie waarin leerlingen in kleine heterogene groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren, maar ook op dat van hun groepsgenoten. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar'. Een aantal aspecten in het gebruik van werkvormen bij kinderen met ASS worden in deze publicatie expliciet benadrukt: activiteiten dienen functioneel te zijn en gericht op kennis en vaardigheden die zij later nodig zullen hebben om (zo) onafhankelijk (mogelijk) te kunnen functioneren. Tevens zal er goed gekeken moeten worden om leerstof en activiteiten te vereenvoudigen om te voldoen aan eventuele (cognitieve) mogelijkheden van individuele leerlingen.

2.8. Transferproblemen bij kinderen met ASS

Bij kinderen met ASS moet er rekening gehouden worden met het feit dat ze het geleerde vaak niet kunnen toepassen in verschillende contexten.

Kingma-van de Hoogen (2010) beweert dat een goede samenwerking met de ecologie van de persoon in acht genomen moet worden om de slagingskansen van taaltraining te vergroten. Ik ben van mening dat dit zowel geldt voor de pragmatiek, maar ook voor de semantiek. Het lexicon en de woordenschat heb je nodig om zinnen te formuleren die je kunt inzetten binnen verschillende sociale contexten. Met het oog op de ecologie van elke leerling is een taaltraining van de semantische en pragmatische vaardigheden het meest effectief als dit gebeurt op participatieniveau.

2.8.1. SCERTS-Model

Werken op participatieniveau zou je kunnen bewerkstelligen door bijvoorbeeld gebruik te maken van het SCERTS-model van Prizant et al. (In O'Neill et al., 2010). Het SCERTS-model wordt als volgt omschreven: *'SCERTS® is an innovative educational model for working with children with autism spectrum disorder and their families. It provides specific guidelines for helping a child become a competent and confident social communicator, while preventing problem behaviors that interfere with learning and the development of relationships. It also is designed to help families, educators and therapists work cooperatively as a team, in a carefully coordinated manner to maximize progress in supporting a child'*.

Het principe van het SCERTS-model sluit goed aan bij het feit, dat als professionals de juiste begeleiding geven op het gebied van communicatie en interactie, het kinderen met ASS de voordelen biedt en het plezier van het aangaan van sociale contacten (Mesibov, Shea & Schopler (2005).

In het SCERTS-model zijn grote invloeden van Vygotsky (1978) zichtbaar. Vygotsky gaat ervan uit dat de cognitieve ontwikkeling voor een belangrijk deel afhankelijk is van interactie. Bij kinderen heeft de taal een sociale functie: met anderen communiceren. Hij veronderstelt dat de individuele ontwikkeling (vooral de mentale ontwikkeling) van een kind het resultaat is van het milieu en de cultuur waarin het opgroeit. Volgens Vygotsky leren kinderen door problemen op te lossen. Daarnaast hebben kinderen sociale partners nodig om met succes te leren en vaardigheden te verwerven.

Basisprincipes SCERTS-model

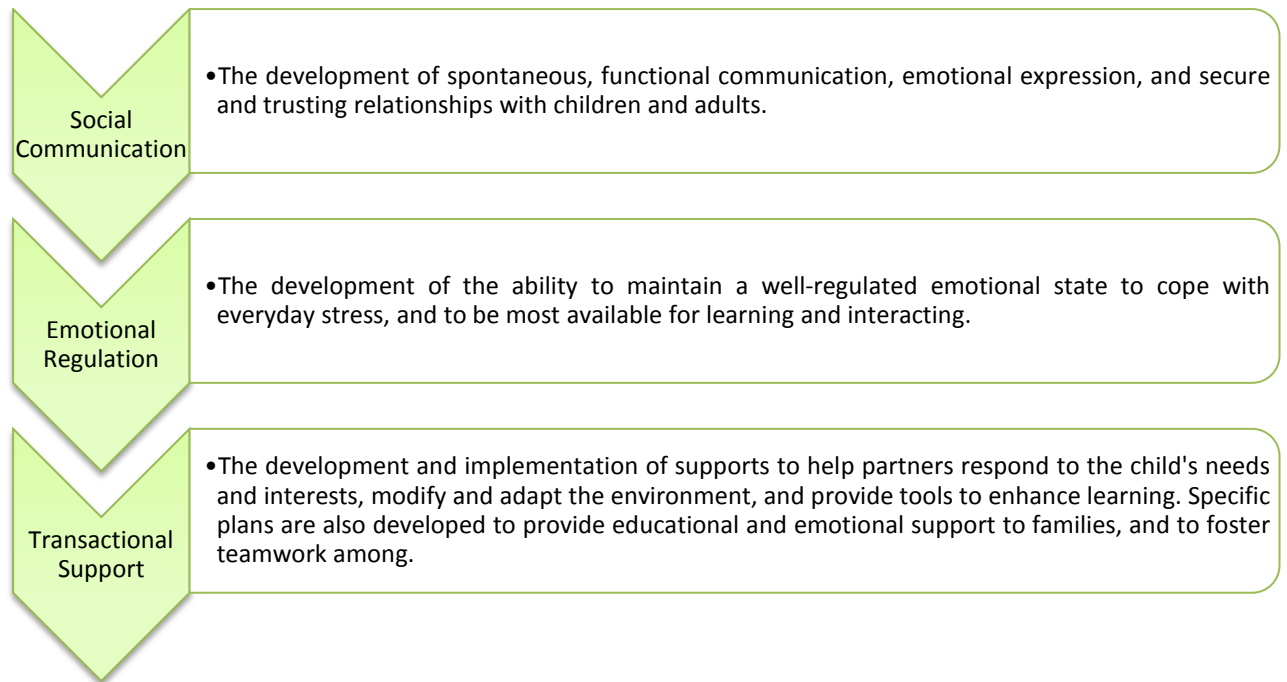
Het SCERTS-model hanteert een aantal basisprincipes:

- Bevorderen van de spontane, functionele communicatie moet worden gezien als de prioriteit voor kinderen met ASS.
- Doelen en activiteiten moeten passend en functioneel zijn, afgestemd op de capaciteiten van een kind voor het maximaliseren van genot, succes en onafhankelijkheid.

- Natuurlijke routines in huis, in de school en in de omgevingen moeten educatieve contexten en behandeling bieden voor leren.
- Al het gedrag moet doelgericht zijn.
- Sociale partners moeten gezien worden als deel van het probleem, maar ook als onderdeel van de oplossing.

Domeinen SCERTS-model

Het SCERTS-model bevat een drietal domeinen (figuur 4) waaraan gewerkt wordt. Deze drie domeinen zullen binnen het werkboek een belangrijke plaats innemen. In hoofdstuk 5 zal de wijze van integratie van deze domeinen binnen het werkboek nader toegelicht worden.



Figuur 4. Domeinen binnen het SCERTS-model (Prizant et al, 2003).

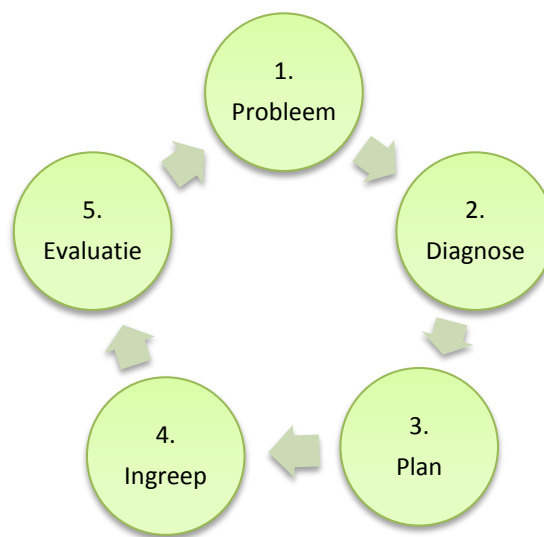
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1. Onderzoeksstrategie

Middels mijn onderzoek wil ik een bijdrage leveren aan de verbetering van de communicatie en sociale interactie van ZML-leerlingen met ASS. Daar ik een werkboek voor de semantische en pragmatische vaardigheden zal gaan ontwikkelen, heb ik gekozen voor ontwerponderzoek. De definitie van Plomp en Nieveen (2007), met een vertaalslag naar mijn eigen beroepspraktijk, luidt als volgt: 'De systematische studie, de ontwikkeling en de evaluatie van het werkboek zou oplossingen moeten bieden voor de problemen op het gebied van communicatie en de sociale interactie bij de ZML-leerlingen van SO4. Tevens heeft mijn onderzoek als doel om de kennis, die daaruit voortvloeit te delen met mijn collega's binnen de school.

3.1.1. De regulatieve cyclus

Binnen ontwerponderzoek wordt er gebruik gemaakt van de regulatieve cyclus, figuur 5.



Figuur 5. De regulatieve cyclus (van Strien, 1984).

1. Kinderen met ASS hebben vaak problemen met de semantische en pragmatische vaardigheden waardoor ze de aansluiting missen bij de communicatie van mensen zonder ASS, maar ook bij de communicatie van mensen met ASS.
2. Aan de hand van observaties, gesprekken met de leerkracht en leerlingen en aan de hand van resultaten verkregen door afname van twee logopedische meetinstrumenten wordt de aard van het probleem vastgesteld en een groepsplan gemaakt.
3. De eerste versie van het werkboek wordt ontwikkeld.
4. Het werkboek wordt 3 maanden in SO4 getoetst en uitgeprobeerd.
5. Het werkboek wordt geëvalueerd en de evaluaties en feedback worden geïntegreerd in een tweede versie van het werkboek.

Ontwerponderzoek bestaat uit 3 fases: vooronderzoek, ontwerpfase en een evaluatiefase. Alle fases zullen binnen dit onderzoek aan bod komen. Vanwege de tijdsduur van mijn onderzoek is het helaas niet haalbaar om de tweede versie van het werkboek uit te proberen.

3.1.2. Voordelen ontwerponderzoek

- Het werkboek heeft een toegevoegde waarde voor de leerkrachten en logopedisten binnen de school.
 - Daar er themagericht gewerkt wordt en het aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen, kan het werkboek elk jaar geïntegreerd worden binnen de lessen.

- Het werkboek levert een langdurig inzetbaar product op.
- Verbetering van de beroepspraktijk.
 - Verbetering van de semantisch-pragmatische vaardigheden van de individuele leerling met een integratie naar de sociale context.

3.1.3. Ethische aspecten

Ik moet als onderzoeker mijn wijze van handelen gedurende het onderzoek te allen tijde kunnen verantwoorden en mijn attitude als onderzoeker moet integer en betrouwbaar zijn. In figuur 6 zijn de ethische aspecten genoemd, waarmee ik binnen dit onderzoek rekening dien te houden, met tevens een relatie naar de betreffende participanten.



Figuur 6. Overzicht ethische aspecten binnen dit onderzoek.

3.1.4. Triangulatie

Binnen een onderzoek is het van groot belang dat er een triangulatie van bronnen en methoden plaatsvindt. Bronnentriangulatie houdt in dat er informatie verzameld wordt vanuit verschillende invalshoeken en verschillende bronnen. Triangulatie van methoden houdt in dat er gebruik gemaakt wordt van verschillende onderzoeksmethoden.

Verantwoording gekozen bronnen

- Interne en externe logopedisten:
Door middel van een enquête zullen er 3 interne en 3 externe logopedisten gevraagd worden, die al jarenlang ervaring hebben met het behandelen van kinderen met ASS. Ik hoop gegevens te verkrijgen over geschikte leermiddelen voor kinderen met ASS, het belang van een taaltraining bij kinderen met ASS en de vorderingen die zij ervaren bij een taaltraining bij kinderen met ASS.
- Ouders en leerkracht:
Aan de ouders zal gevraagd worden om een observatielijst in te vullen over de communicatieve functies en de taal van hun kind. Ook de leerkracht en ik als onderzoeker zullen de kinderen

observeren aan de hand van deze observatielijst. Met de verkregen gegevens kunnen er doelen geformuleerd worden voor het groepsplan.

- **Leerkracht en logopediste:**
Twee keer per week zal er een trainingsles plaatsvinden. Elke dinsdag door mijzelf en elke woensdag door de logopediste. Na de trainingsles op dinsdag zal er mondeling geëvalueerd worden met de leerkracht. De evaluatie tussen de logopediste en mijzelf zal schriftelijk gebeuren.

Verantwoording gekozen onderzoeksmethoden

- **Enquête met gesloten en open vragen bij interne en externe logopedisten:**
Een enquête is in de drukke maatschappij van nu een relatief gemakkelijk middel om in te zetten tijdens een onderzoek. Daarnaast hoop ik dat de uitkomsten van de enquête mij een goed beeld geven van de meningen en ervaringen van de logopedisten, die werken met kinderen met ASS.
- **Gesloten, systematische en gestructureerde observaties:**
Ik heb gekozen voor een observatie, omdat de leerlingen hiervan weinig last ondervinden. Met de observatie wordt het gedrag van de leerlingen waargenomen vanuit verschillende invalshoeken (ouders, leerkracht en mijzelf). Het nadeel van het verrichten van observaties is, dat het gedeelte onder de waterspiegel in de metafoor van de ijsberg niet zichtbaar is.
- **Gestandaardiseerd logopedische meetinstrumenten:**
Met deze onderzoeksmethode verkrijg ik kwalitatieve data wat betreft de receptieve en expressieve semantiek. Dit is van belang om de beginsituatie van de semantische vaardigheden vast te stellen.
- **Literatuuronderzoek:**
Door verschillende (effect)studies binnen de literatuur te vergelijken en kritisch te analyseren hoop ik een antwoord te vinden op mijn eerste deelvraag.
✓ Welke werkvormen en leermaterialen zijn geschikt voor ZML-kinderen met ASS?

3.2. Onderzoeksmethoden.

In onderstaande figuren is een totaaloverzicht zichtbaar van de gebruikte onderzoeksmethodologie per deelvraag binnen dit onderzoek.

Beginsituatie bepalen wat betreft de communicatieve functies, de receptieve en expressieve semantiek, de communicatieve voorwaarden en de sociale interactie van de leerlingen.

Participanten	Dataverzameling	Data-analyse	Tijdpad
Onderzoeker zelf	Afnemen gestandaardiseerde logopedische meetinstrumenten: PPVT-III-NL en CELF-4-NL	Diagram met kwalitatieve gegevens van 4 leerlingen	December 2012 Januari 2013
Leerkracht, ouders en onderzoeker zelf	Gesloten, systematische en gestructureerde observaties	Diagram met kwantitatieve gegevens van 4 leerlingen	December 2012

Deelvraag 1: Welke werkvormen , leermaterialen en werkwijze zijn geschikt voor ZML-kinderen met ASS?

Participanten	Dataverzameling	Data-analyse	Tijdpad
Onderzoeker zelf	Bestudering Leerling-volgsysteem individuele leerlingen. Literatuurstudie.	Dossiers 4 leerlingen aanleggen waarbij OWB per leerling geaccentueerd worden. Verwerking in hoofdstuk 4.	December 2012
3 externe logopedisten en 3 interne logopedisten	Enquête met gesloten en open vragen.	Diagram met kwantitatieve gegevens.	Januari 2013

Deelvraag 2: Zijn de oefeningen binnen het werkboek zinvol en haalbaar voor ZML- kinderen met ASS?

Participanten	Dataverzameling	Data-analyse	Tijdpad
Onderzoeker zelf	Literatuurstudie	Eerste beschrijving in hoofdstuk 2, verwerking in hoofdstuk 4	December 2012 Januari 2013
Leerkracht en logopediste	Wekelijks schriftelijke evaluatie	Schriftelijke uitwerking	Januari 2013 t/m april 2013

Deelvraag 3: Zal er een transfer plaatsvinden van de getrainde semantische vaardigheden en communicatieve functies naar de sociale context van de leerling? Zo ja, in welke mate is dit zichtbaar?

Participanten	Dataverzameling	Data-analyse	Tijdpad
Onderzoeker zelf	Literatuuronderzoek	Eerste beschrijving in hoofdstuk 2, verwerking in hoofdstuk 4	December 2012 April 2013
Leerkracht, ouders en onderzoeker zelf	Gesloten, systematische en gestructureerde observaties	Diagram met kwantitatieve gegevens van vier leerlingen	Eind april 2013

Figuur 7. Totaaloverzicht onderzoeksmethoden per deelvraag.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk zullen de gebruikte onderzoeksmethoden en de daaruit vloeiende data en de resultaten per deelvraag (figuur 8) geanalyseerd en geïnterpreteerd worden. Afsluitend, na elke data-analyse, wordt er een korte conclusie beschreven op dataniveau.

Vooronderzoek	• Beginsituatie bepalen wat betreft de communicatieve functies, de receptieve en expressieve semantiek, de communicatieve voorwaarden en de sociale interactie van kinderen met ASS.
Ontwerpfase	• Deelvraag 1: Welke werkvormen, leermaterialen en werkwijze zijn geschikt voor ZML-kinderen met ASS?
Evaluatiefase	• Deelvraag 2: Zijn de oefeningen binnen het werkboek zinvol en haalbaar voor ZML-kinderen met ASS?
Evaluatiefase	• Deelvraag 3: Zal er een transfer plaatsvinden van de getrainde semantische vaardigheden en communicatieve functies naar de sociale context van de kinderen? Zo ja, in welke mate is dit zichtbaar?

Figuur 8. Overzicht deelvragen per onderzoeksfase.

4.1. Vooronderzoek.

In deze paragraaf worden alle verkregen data gepresenteerd, die nodig zijn om de oefeningen binnen het werkboek af te kunnen stemmen op de mogelijkheden en behoeften van de kinderen.

4.1.1. Beginsituatie bepalen wat betreft de communicatie en sociale interactie van de kinderen.

Om een werkboek voor de taaltraining te kunnen ontwikkelen en in de ontwerpfase uit te proberen is het noodzakelijk om allereerst een beeld te krijgen van het beginniveau van de kinderen wat betreft de communicatie (pragmatiek, receptieve en expressieve semantiek, communicatieve voorwaarden) en de sociale interactie.

Overeenkomsten en verschillen in de observaties tussen de observatoren.

Door middel van een brief is er aan 6 ouders gevraagd of hun kind mag deelnemen binnen mijn onderzoek. Hiervan hebben 4 ouders toestemming gegeven voor deelname en waren zelf ook bereid om een observatielijst (bijlage 2) in te vullen. Uit de inter-betrouwbaarheid van de verrichtte observaties (bijlage 3) komt het volgende naar voren:

Conclusie inter-betrouwbaarheid
• Van 3 ouders heb ik uiteindelijk de observatielijst weer terug ontvangen. Wat betreft de inter-betrouwbaarheid van de score kan ik concluderen dat deze ligt tussen de 18% en 25%. • Van 1 leerling heb ik gegevens verkregen van de leerkracht en mijzelf. Hierbij ligt de inter-betrouwbaarheid van de score op 54%.

Analyse verrichtte observaties

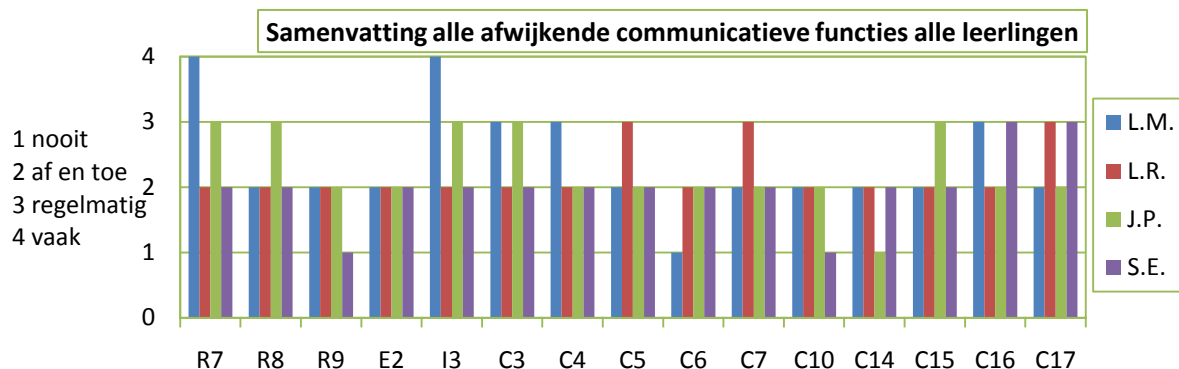
De samenvattingen van de observaties worden gepresenteerd, opgedeeld in communicatie (pragmatiek, receptieve en expressieve semantiek, communicatieve voorwaarden) en sociale interactie. Er zijn een heleboel analysestappen aan vooraf gegaan. Voor een uitleg van de gemaakte stappen binnen de analyses en alle datagegevens voortgekomen uit de observaties en resultaten van de meetinstrumenten verwijs ik naar bijlage 4.

Communicatie

Middels observaties en het gebruik van meetinstrumenten is getracht om een zo breed mogelijk beeld weer te geven van de communicatieve functies, de receptieve en expressieve semantiek en de communicatieve voorwaarden.

1. Pragmatiek (communicatieve functies).

Om binnen de pragmatiek de communicatieve functies in kaart te brengen, heb ik gebruik gemaakt van de gehele observatielijst van Kingma-van den Hoogen (2010). De categorieën binnen de communicatieve functies zijn: representatiefuncties, expressiefuncties, interactiefuncties en controlefuncties.



Conclusie alle afwijkende communicatieve functies alle leerlingen

- **R7 Het kind geeft een fysieke verklaring.** De leerlingen L.M. en J.P. hebben geen problemen met R7, de overige twee leerlingen wel.
- **R8 Het kind geeft een psychologische verklaring.** De leerling J.P. heeft geen problemen met R8, de overige leerlingen wel.
- **R9 Het kind geeft een sociale verklaring.** Alle leerlingen hebben problemen met R9.
- **E2 Het kind vraagt naar het gevoel of de fysieke toestand van een ander.** Alle leerlingen hebben problemen met E2.
- **I3 Het kind reageert op een vraag om verduidelijking van een referent.** Alle leerlingen hebben problemen met I3.
- **C3 Het kind vraagt om hulp.** De leerlingen L.M. en J.P. hebben geen problemen met C3, de overige twee leerlingen wel.
- **C4 Het kind stelt voor om iets te gaan doen.** De leerling L.M. heeft geen problemen met C4, de overige drie leerlingen wel.
- **C5 Het kind vraagt wat een ander wil.** De leerling L.R. heeft geen problemen met de C5, de overige drie leerlingen wel.
- **C6 Het kind vraagt door op de bedoeling van een ander.** Alle leerlingen hebben problemen met C6.
- **C7 Het kind vraagt wat een ander van plan is te gaan doen.** De leerling L.R. heeft geen problemen met C7, de overige drie leerlingen wel.

Vervolg conclusie alle afwijkende communicatieve functies alle leerlingen

- **C10 het kind stelt zelf regels op.** Alle leerlingen hebben problemen met C10.
- **C14 Het kind geeft iemand toestemming.** Alle leerlingen hebben problemen met C14.
- **C15 het kind geeft een morele rechtvaardiging.** De leerling J.P. heeft geen problemen met C15, de overige drie leerlingen wel.
- **C16 Het kind belooft iemand iets.** De leerlingen L.M. en S.E. hebben geen problemen met C16, de overige twee leerlingen wel.
- **C17 Het kind sluit een overeenkomst.** De leerlingen L.R. en S.E. hebben geen problemen met C17, de overige twee leerlingen wel.

2. Receptieve en expressieve semantiek.

Receptieve semantiek.

Binnen de taaltraining wordt er gewerkt aan de expressieve semantiek. Echter, vooraleer je beroep kunt doen op je expressieve woordenschat, worden woorden eerst receptief verworven. Daarom is het van belang om eerst het beginniveau van de receptieve woordenschat (het woordbegrip) te bepalen. Dit heb ik gedaan aan de hand de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL (PPVT-III-NL).

De PPVT-III-NL heeft een goede betrouwbaarheid en een voldoende begripsvaliditeit. De criteriumvaliditeit is onvoldoende.

Uit de testgegevens komt naar voren dat het woordbegripsquotiënt⁵ (WBQ) van de kinderen tussen 69 en 83 ligt. Uitgaande van het gemiddelde 100, kan er wat betreft het woordbegrip volgende conclusie getrokken worden:

Conclusie receptieve semantiek na afname PPVT-III-NL

- Vanuit de resultaten van de PPVT-III-NL wordt zichtbaar dat er grote verschillen zijn tussen de kinderen als het gaat om het woordbegrip. Leerling L.R. heeft een **lichte** achterstand, leerling J.P. heeft een **matige** achterstand en de leerlingen L.M. en S.E. hebben een **ernstige** achterstand.

Expressieve semantiek.

Bij twee van de vier kinderen (J.P. en L.R.) zijn er een aantal testonderdelen van de Clinical Evaluation of Language Fundamentals 4 NL (CELF-4-NL) afgenomen: de actieve woordenschat (AW), semantische relaties (SR) en woordcategorieën (WC2). De CELF-4-NL heeft een voldoende betrouwbaarheid en begripsvaliditeit. De criteriumvaliditeit is onvoldoende.

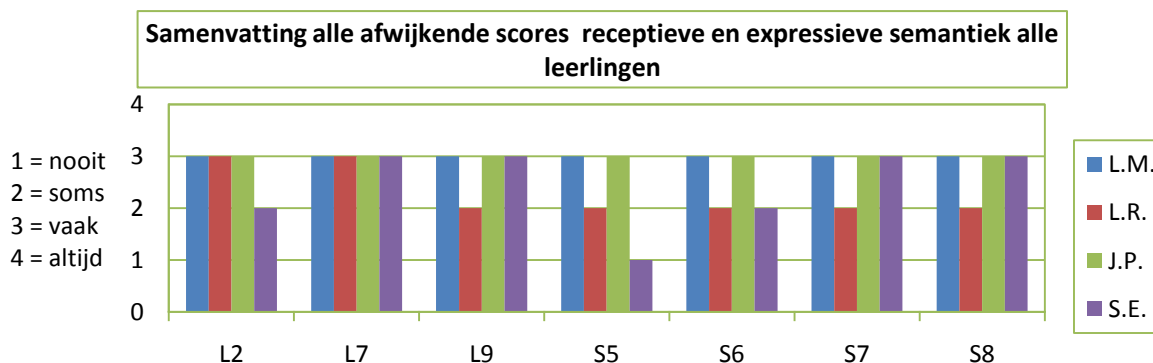
Jammer genoeg was het bij de kinderen L.M. en S.E. niet mogelijk om op dat moment de onderdelen af te nemen vanwege meerdere malen afwezigheid in verband met ziekte. Alhoewel de CELF-4-NL een gestandaardiseerd meetinstrument is, zijn niet alle procedures gevolgd om een betrouwbaar en valide beeld te verkrijgen van de resultaten. Dit met als reden dat het afnemen van de gehele test te veel tijd in beslag zou nemen. Uit bovengenoemde testonderdelen is een subjectieve analyse voortgevloeid.

⁵ De PPVT-III-NL test de receptieve kennis van de woordenschat. De standaardscores van de PPVT-III-NL hebben een normaalverdeling en worden omgerekend in een Woordbegripsquotiënt, WBQ (Pearson, z.d.).

Conclusie expressieve semantiek na afname testonderdelen AW, SR en WC2 (CELF-4-NL)

- Bij beide leerlingen zijn de grootste problemen waar te nemen binnen de onderdelen 'Semantische relaties' en 'Woordcategorieën'. Buiten het feit dat het een subjectieve analyse betreft zijn de verkregen gegevens te summier om daadwerkelijk een goed beeld te krijgen van de expressieve semantiek na afname van de onderdelen van de CELF-4-NL.

Als aanvulling bij de resultaten van de PPVT-III-NL en de testonderdelen AW, SR en WC2 van de CELF-4-NL zijn er observaties verricht door ouders, leerkracht en mijzelf. Hiervoor zijn de onderdelen 'luisteren' en 'spreken' van de niet-genormeerde vragenlijst van de CELF-4-NL gebruikt. Onderstaand is een samenvatting weergegeven.

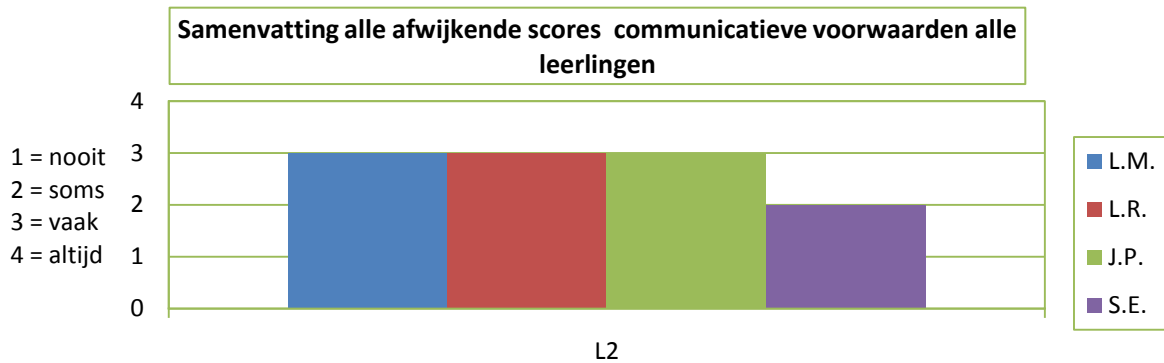


Conclusie alle afwijkende scores receptieve en expressieve semantiek alle leerlingen

- **L2 Het kind heeft moeite met het opvolgen van mondelinge aanwijzingen.** De leerling S.E. heeft geen problemen met L2, de overige drie leerlingen wel.
- **L7 Het kind heeft moeite met het begrijpen van nieuwe concepten.** Alle leerlingen hebben problemen met L7.
- **L9 Het kind heeft moeite met het begrijpen van gezichtsuitdrukkingen, gebaren of lichaamstaal.** De leerling L.R. heeft geen problemen met L9, de overige drie wel.
- **S5 Het kind heeft er moeite mee om tijdens het praten afwisselende woorden te gebruiken.** De leerlingen L.M. en J.P. hebben problemen met S5 en S6, de overige twee leerlingen niet.
- **S6 Het kind heeft er moeite mee om de juiste woorden te vinden.** De leerlingen L.M. en J.P. hebben problemen met S6, de overige twee leerlingen niet.
- **S7 Het kind heeft er moeite mee om gedachten goed te verwoorden.** De leerling L.R. heeft geen problemen met L7, de overige drie leerlingen wel.
- **S8 het kind heeft er moeite mee om dingen te beschrijven.** De leerling L.R. heeft geen problemen met L8, de overige drie leerlingen wel.

3. Communicatieve voorwaarden

Het is van essentieel belang om aandacht te besteden aan de communicatieve voorwaarden als je wilt werken aan de communicatie en sociale interactie. Uit observaties in de klas kwam naar voren dat alle kinderen moeite hebben met de communicatieve voorwaarden 'luisterhouding' en 'beurtwisseling'. Het observatieaspect L1 (onderdeel 'spreken', CELF-4-NL) onderbouwt deze observaties. Het volgende is zichtbaar:



Conclusie communicatieve voorwaarden alle leerlingen

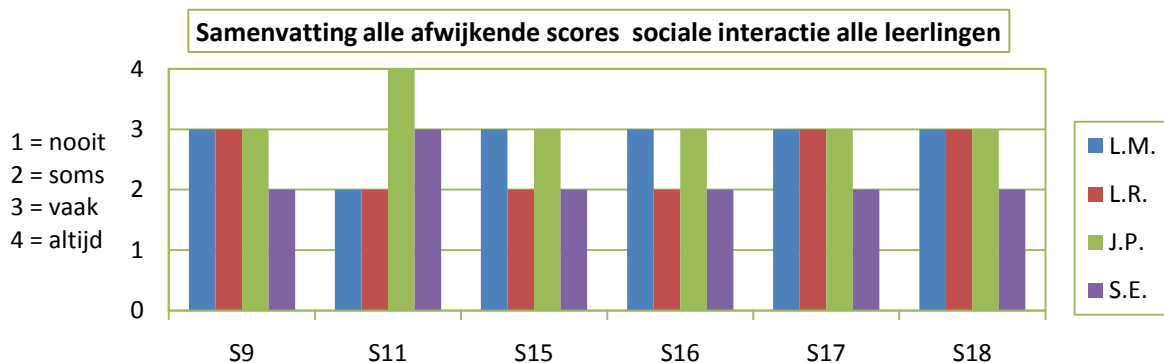
- **L1 Het kind heeft moeite met opletten.** Alle leerlingen hebben problemen met L1.

Conclusie observatie communicatieve voorwaarden in de klas alle leerlingen

- De leerlingen zijn veelal niet in staat om naar elkaar te luisteren en praten vaak door elkaar heen. Als een leerling de leerkracht iets wil vragen, roept hij vaak door de klas. Hij wacht niet totdat hij de aandacht van de leerkracht heeft, maar stelt direct zijn vraag. Daarnaast staan veel leerlingen eenvoudigweg op van hun stoel en lopen naar de leerkracht om iets te vragen of te vertellen. Hierdoor heerst er tijdens alle lessen veel onrust in de klas.

Sociale interactie.

Middels observaties van enkele observatieaspecten binnen het onderdeel 'spreken' (CELF-4-NL), is getracht een zo breed mogelijk beeld te krijgen van de sociale interactie bij de kinderen.



Samenvatting alle afwijkende scores sociale interactie alle leerlingen

- **S9 Het kind heeft er moeite mee om bij het onderwerp te blijven.** De leerlingen L.M., L.R. en J.P. hebben problemen met S9, de leerling S.E. niet.
- **S11 Het kind heeft er moeite mee om de juiste volgorde aan het houden bij het vertellen van een verhaal of van wat er is gebeurd.** De leerlingen J.P. en S.E. hebben problemen met S11, de overige twee leerlingen niet.
- **S15 Het kind heeft er moeite mee om uitgebreid antwoord te geven of in details te treden.** De leerlingen L.M. en J.P. hebben problemen met S15, de overige twee leerlingen niet.
- **S16 het kind heeft er moeite mee om met iemand een gesprek te voeren.** De leerlingen L.M. en J.P. hebben problemen met S16, de overige twee leerlingen niet.
- **S17 Het kind heeft er moeite mee om met een groep mensen te praten.** De leerlingen L.M., L.R. en J.P. hebben problemen met S17, de leerling S.E. niet.
- **S18 Het kind heeft er moeite mee om iets op een andere manier te zeggen wanneer iemand het niet begrijpt.** De leerlingen L.M., L.R. en J.P. hebben problemen met S18, de leerling S.E. niet.

4.1.2. Het groepsplan.

Nadat alle observaties en testafnames verricht en geanalyseerd zijn, zijn de problemen van de kinderen op het gebied van de communicatie en de sociale interactie duidelijk geworden. In overleg met de leerkracht zijn onderstaande doelen gekozen om mee te nemen in het groepsplan voor de periode januari tot en met medio april.

Communicatieve voorwaarden

- Het kind is in staat om te luisteren naar een ander kind of naar de instructie van de leerkracht (S6).
- Het kind is in staat om op zijn beurt te wachten als de gesprekspartner aan het woord is (overig).
- Het kind is in staat om zijn vinger op te steken als hij de beurt wil hebben (overig).

Expressieve woordenschat

- Het kind is in staat om zelfstandig naamwoorden te benoemen binnen de thema's winter, carnaval, uiterlijke verzorging en lente (S6).
- Het kind is in staat om zelfstandig naamwoorden te beschrijven binnen de thema's winter, carnaval, uiterlijke verzorging en lente (S8).
- Het kind is in staat om semantisch netwerk uit te breiden binnen de thema's winter, carnaval, uiterlijke verzorging en lente (overig).

Communicatieve functies

- **Representatiefunctie:**
 - Het kind is in staat om een psychologische verklaring te geven (R8).
- **Controlefunctie:**
 - Het kind is in staat om hulp te vragen aan de leerkracht of ouders/verzorgers (C3).
 - Het kind is in staat om aan te geven wat hij wil gaan doen in de pauze (C1).
 - Het kind is in staat om te vragen wat een ander wil gaan doen op het schoolplein (C5).

Sociale interactie

- Het kind is in staat om een gesprek te voeren over alledaagse onderwerpen met één bekende gesprekspartner (S16).
- Het kind is in staat om bij het vertellen van een verhaal of van wat er gebeurd is de oriëntatie van persoon, plaats en tijd aan te geven (S11).

Figuur 9. Groepsplan SO4, periode januari t/m medio april 2013.

4.2. Ontwerpfase.

Uit de analyse van de beginsituatie is duidelijk geworden welke doelen in het groepsplan opgenomen moeten worden. Nu kan er gekeken worden welke werkvormen en materialen passend bij de doelen en voor de doelgroep geschikt zijn. Deelvraag 1 zal hiermee beantwoord worden.

4.2.1. Deelvraag 1: Welke werkvormen, leermaterialen en werkwijze zijn geschikt voor ZML-kinderen met ASS?

In paragraaf 2.6. is er dieper ingegaan op de effectiviteit en de tijdsduur van een taaltraining bij kinderen met ASS. Echter niet alleen de tijdsduur, maar ook de werkvormen, leermaterialen en werkwijze binnen een taaltraining moeten afgestemd zijn op de mogelijkheden en behoeften van ZML-kinderen met ASS. Vanuit literatuurstudie en gegevens, voortgekomen uit de enquête voor de logopedisten, zal deze deelvraag beantwoord worden.

Materialen en programma's.

Literatuurstudie

Uit literatuuronderzoek blijkt dat de beste resultaten met een taaltraining bereikt worden met methoden die productie uitlokken en met methoden die diverse en natuurlijke contexten aanbieden bij de taaluitingen (Leonard, 1998). Daarnaast schrijft dezelfde auteur dat niet één specifieke taalmethode duidelijk effectiever en meer ideaal is dan een andere voor alle kinderen met taalstoornissen en voor alle taalaspecten. Niet de taalmethoden of programma's zijn bepalend, maar de vorm waarin de taaltraining wordt gegeven is van essentieel belang. Een taaltraining moet:

Interactief zijn
•Er moet spelateriaal en situaties gekozen worden, zodat er interactie tot stand kan komen. De achterliggende reden is een interactieve visie op taalverwerving: de normale taalverwerving vindt plaats in de interactie van een kind met relevante volwassenen (Snow, 2000).
Doelgericht zijn
•Leonard (1998) schrijft dat het werken met SMART geformuleerde doelen het meest effectief is, omdat de training doelgericht wordt. Door het formuleren van SMART doelen kan er na elke les geëvalueerd worden of doelen behaald zijn en indien nodig kunnen doelen voor een volgende les aangepast worden.
Functioneel zijn
•Lahey (1988), Fey (1986) en Fey, Long en Finestack (2003) benadrukken dat het essentieel is om bij taaltherapie contexten en werkvormen te kiezen waarin het kind het doelwoord ook echt nodig heeft. Taaltraining wordt hierdoor functioneel.

Figuur 10. Voorwaarden taaltraining.

Uit diverse studies blijkt dat generalisatie van geleerde talige doelen naar de ecologie van het kind moeilijk te verwezenlijken is (Fey, geciteerd in van den Dungen, 2008). Echter, door ouders en leerkracht actief te betrekken bij de taaltraining wordt bijvoorbeeld een pragmatische functie of doelwoord sneller en beter geleerd door het kind als deze in het gehele dagelijkse leven wordt aangeboden of uitgelokt wordt.

Enquête logopedisten

In de enquête voor de interne en externe logopedisten (bijlage 5) is de vraag gesteld welke behandelmaterialen gebruikt worden voor de behandeling van de semantiek en pragmatiek. Uit vraag 12 van de enquête (bijlage 6) blijkt dat er gebruik wordt gemaakt van meerdere methoden en materialen wat varieert van voorleesboeken, prentenboeken, verschillende spellen, concreet materiaal, foto en woordkaarten, logische reeksen tot rollenspellen.

Conclusie gebruik van materialen en programma's vanuit literatuurstudie en de enquête

- Alle kinderen gaan vooruit door taaltraining, ongeacht de methode die wordt gebruikt. Niet de taalmethoden of programma's zijn bepalend, maar de persoon die taaltraining geeft, dient een interactieve houding en een doelgerichte instelling te hebben waarbij er oefeningen moeten worden gezocht die functioneel zijn. Uit het werkveld blijkt dat logopedisten verschillende materialen en methoden gebruiken en met elkaar combineren.

Werkvormen

Literatuurstudie

Uit literatuurstudie blijkt dat een aantal aspecten in het gebruik van werkvormen bij kinderen met ASS van belang zijn. Förrer, Jansen & Kenter (2004) noemen onder andere: activiteiten dienen functioneel te zijn, gericht op kennis en vaardigheden die zij later nodig zullen hebben om (zo) onafhankelijk (mogelijk) te kunnen functioneren. Tevens zal er goed gekeken moeten worden om leerstof en activiteiten te vereenvoudigen om te voldoen aan eventuele (cognitieve) mogelijkheden van individuele kinderen. Als het gaat om het trainen van sociale interactie en leren om samen te werken, dan zijn Förrer, Jansen & Kenter (2004) van mening dat men bij kinderen met ASS het beste kan beginnen met werkvormen waarbij de kinderen in tweetallen werken.

Volgens Hoogeveen & Winkels (2008) is het van belang dat er een variatie wordt aangebracht in het gebruik van werkvormen. Enerzijds om tegemoet te komen aan alle leerstijlen van de kinderen en anderzijds doordat de motivatie van kinderen verhoogd wordt door een verscheidenheid aan werkvormen. In bijlage 7 is zichtbaar welke classificatie van didactische werkvormen zij hanteren.

Alhoewel het boek van Hoogeveen & Winkels oorspronkelijk niet geschreven is voor Speciaal Onderwijs, is het naar mijn mening mogelijk om op een creatieve wijze dit boek ook te gebruiken als het gaat om het zoeken van gepaste werkvormen bij kinderen met ASS. Een aanpassing van de werkvormen is dan wel wenselijk.

Ook van Bruggen (z.d.) schrijft in zijn artikel dat een verscheidenheid aan werkvormen zou kunnen bijdragen aan het vergroten van de competentie van kinderen. Actief verworven kennis wordt beter onthouden, wordt gemakkelijker gereproduceerd en kan flexibeler worden gebruikt in meerdere en wisselende situaties. Hij verwijst naar de leerpiramide van Bales (1996), zichtbaar in bijlage 7. Deze piramide laat zien dat meer variatie, waarbij kennis op verschillende manieren wordt aangeboden en waarbij kinderen zelf actief bezig zijn met 'de stof' een hoger rendement hebben. Daarnaast bevestigt van Bruggen dat er met verschillende en gevarieerde werkvormen tegemoet gekomen wordt aan de verschillende leerstijlen van kinderen.

Randvoorwaarden

Na bestudering van het Leerlingvolgsysteem en de handelingsplannen van de individuele leerlingen werd duidelijk dat er werkvormen gezocht moeten worden die aansluiten bij cognitieve, affectieve en sociale doelen van de leerlingen. Daarnaast dient er, bij het kiezen van werkvormen, rekening

gehouden te worden met de randvoorwaarden. Voorbeelden van randvoorwaarden zijn onder andere de inrichting van de klas, de groepsgrootte, de beschikbare tijd en het moment van de dag. In SO4 hebben we te maken met kinderen met ASS. Structuur, verduidelijking en veiligheid is voor hen zeer belangrijk.

Gesprekken met leerkracht en leerlingen

Uit gesprekken met de leerkracht en na het geven van een oefentaalles ben ik tot de conclusie gekomen dat de meeste kinderen niet in staat zijn om een gehele les alle oefeningen met de groep van 9 kinderen te doen. Ook uit gesprekken met enkele kinderen kwam naar voren dat ze vooral gebaat zijn bij een rustige, prikkelarme ruimte en het liefste oefenen in kleine groepjes.

Conclusie werkvormen vanuit literatuurstudie, LVS en enquête

- De werkvormen moeten aansluiten bij de behoeften en de individuele handelingsplannen van de kinderen. Een verscheidenheid in het gebruik van werkvormen is aan te raden om de motivatie te verhogen en aan te sluiten bij de verschillende leerstijlen van de leerlingen. Er moet rekening gehouden worden met de randvoorwaarden. In SO4 hebben we te maken met leerlingen met ASS. Structuur, verduidelijking en veiligheid is voor hen zeer belangrijk. Het is van belang dat er, wat betreft de randvoorwaarden, verduidelijking van tijd, werk en plaats is. Daarnaast zal er binnen de trainingslessen een balans aangebracht moeten worden tussen oefeningen met de hele groep en oefeningen in subgroepjes van 3 leerlingen.

4.3. Evaluatiefase.

Nadat er vanuit literatuuronderzoek en uit de enquête voor de logopedistes conclusies getrokken zijn wat betreft het gebruik van werkvormen en leermaterialen, is de ontwikkeling van het werkboek in gang gezet en uitgeprobeerd.

4.3.1. Deelvraag 2: Zijn de oefeningen binnen het werkboek zinvol en haalbaar voor ZML-kinderen met ASS?

De eerste versie van het werkboek bevat 20 lessen, waarvan er 11 door de leerkracht en 9 door de logopediste zowel inhoudelijk als ook qua lay-out geëvalueerd zijn. De wekelijkse lessen van de logopediste duurde 30 minuten waarin alle oefeningen klassikaal werden aangeboden. De wekelijkse lessen door mijzelf hadden een tijdsduur van 45 minuten waarin er zowel klassikaal als in subgroepjes is gewerkt.

Evaluatie van de leerkracht en de logopediste SO4

Deze deelvraag zal beantwoord worden aan de hand van evaluaties van de leerkracht en de logopediste. De uitgeschreven evaluaties per les zijn terug te vinden in bijlage 9. Het volgende komt naar voren:

Conclusie evaluatie werkboek door leerkracht en logopediste SO4

- Wat betreft de formulering van de wekelijkse doelen en de planning van de tijdsduur per oefening waren er geen opmerkingen. Echter bij de tijdsduur gaf de logopediste aan dat haar les vaak 10 minuten korter duurt vanwege binnenkomst leerlingen. Er is een vooruitgang waar te nemen in de beurtwisseling en luisterhouding. Het inzetten van een Timetimer is sterk aan te raden. De afwisseling in het werken in subgroepjes en klassikale oefeningen is effectief. In de subgroepjes is er de mogelijkheid om diepgang te creëren binnen de oefeningen. Er is meer aandacht voor de individuele leerling. Er is een voldoende balans aanwezig binnen het werkboek tussen werkbladen, concreet materiaal en functionele oefeningen. Van de 42 opgenomen oefeningen in het werkboek moeten er 12 oefeningen aangepast worden. Wat betreft de lay-out en de hanteerbaarheid worden door zowel de leerkracht als de logopediste geadviseerd om met tabbladen te werken en een korte gebruikershandleiding toe te voegen.

4.3.2. Deelvraag 3: Zal er een transfer plaatsvinden van de getrainde semantische vaardigheden en communicatieve functies naar de sociale context van de leerling met ASS? Zo ja, in welke mate is dit zichtbaar?

Voordat deze deelvraag beantwoordt zal worden, is het interessant om te kijken wat de meningen zijn van experts op het gebied van taaltraining bij kinderen met ASS. Hiervoor zijn er gegevens gebruikt, voortgekomen uit de enquête van de logopedisten uit het werkveld en gegevens voortgekomen uit literatuurstudie.

Enquête

Aan de interne en externe logopedisten is de vraag gesteld in hoeverre zij vorderingen ervaren op het gebied van de semantisch-pragmatische vaardigheden. Uit vraag 13 in bijlage 6 kwam het volgende naar voren:

Conclusie vanuit enquête logopedisten

- De vorderingen op het gebied van een training van de semantisch-pragmatische vaardigheden hangt af van het individu. Aspecten die hierbij onder andere een rol kunnen spelen, zijn: de cognitieve ontwikkeling, problemen binnen de concentratie, fascinatie voor specifieke interesses, problemen binnen de visuele prikkelverwerking en gebrek aan ToM. Daarnaast hebben ZML-kinderen met ASS veel herhaling nodig en zullen de doelen binnen de taaltraining klein moeten zijn.

Literatuurstudie

Zoals in paragraaf 2.8. reeds beschreven zal een goede samenwerking met de ecologie van de persoon in acht genomen moeten worden om de slagingskansen van een taaltraining te vergroten. Een taaltraining zal pas effectief zijn als er gewerkt wordt op participatieniveau. Bij kinderen met ASS moet er rekening gehouden worden met het feit dat ze het geleerde vaak niet kunnen toepassen in verschillende contexten. Dit laatste kan men bewerkstelligen door gebruik te maken van HGW, het ICF-CY of het SCERTS-model. Echter alle drie zijn een middel en geen doel. Welke methode men ook kiest, men moet te allen tijde uitgaan van het sociale model, waarbij er aangesloten wordt bij de mogelijkheden, kwaliteiten, onderwijsbehoeften en beleavingswereld van de leerlingen.

Conclusie transferproblemen vanuit literatuurstudie

- Bij kinderen met ASS moet er rekening gehouden worden met het feit dat er transferproblemen zijn. Samenwerking met personen binnen de ecologie van de leerling is daarom van essentieel belang. Door deze samenwerking kan er op participatieniveau gewerkt worden. Hierbij gaat men uit van het sociale model: Aanluiten bij de mogelijkheden, kwaliteiten, onderwijsbehoeften en beleavingswereld van het kind.

Evaluatie door ouders

Dit onderzoek is een ontwerponderzoek en geen effectstudie. Echter, om deze deelvraag te beantwoorden is het toch noodzakelijk om te evalueren of ouders een transfer van de geoefende taalaspecten ervaren binnen de thuissituatie.

Wekelijks is er na twee trainingslessen een brief meegegeven aan ouders met daarin een uitleg van de inhoud van de trainingslessen en adviezen wat betreft de semantiek en pragmatiek.

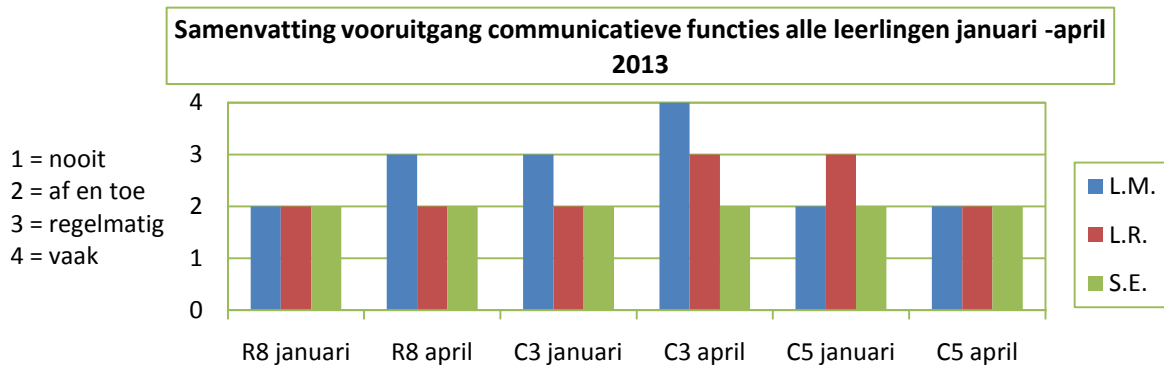
Na twintig uitgevoerde traininglessen is er aan de vier ouders gevraagd om een kort evaluatieformulier wat betreft de taal van hun kind in te vullen. Het evaluatieformulier bestaat uit twee gedeelten: een observatie van de taalaspecten die meegenomen zijn in het groepsplan en

vragen over de meegegeven adviezen. Voor het evaluatieformulier en de volledige analyse hiervan verwijs ik naar bijlage 10 en 11.

Van 3 ouderparen (leerling L.M., L.R. en S.E.) zijn alle gegevens, die vanuit de evaluatie naar voren gekomen zijn, meegenomen binnen het beantwoorden van deze deelvraag. Van de ouders van J.P. zijn alleen de gegevens van het tweede gedeelte bruikbaar (6 vragen naar aanleiding van de adviezen), omdat deze ouders de eerste observatie voor de bepaling van de beginsituatie niet ingevuld hebben. In dit geval is er geen vergelijkingsmateriaal tussen de eerste meting in januari 2013 en de evaluatie in april 2013. Uit de evaluatie van de ouders komt het volgende naar voren:

Observaties communicatie

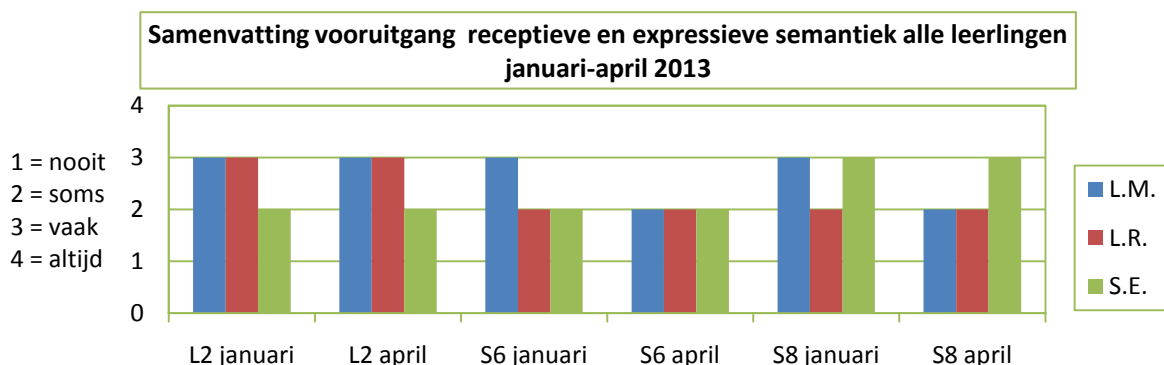
1. Pragmatiek (communicatieve functies).



Conclusie vooruitgang communicatieve functies

- **R8 Het kind geeft een psychologische verklaring.** R8 is verbeterd bij de leerling L.M., bij de leerlingen L.R. en S.E. niet.
- **C3 Het kind vraagt om hulp.** C3 is verbeterd bij de leerlingen L.M. en L.R., bij de leerling S.E. niet.
- **C5 Het kind vraagt wat een ander wil.** Geen enkele leerling laat een vooruitgang zien bij C5.

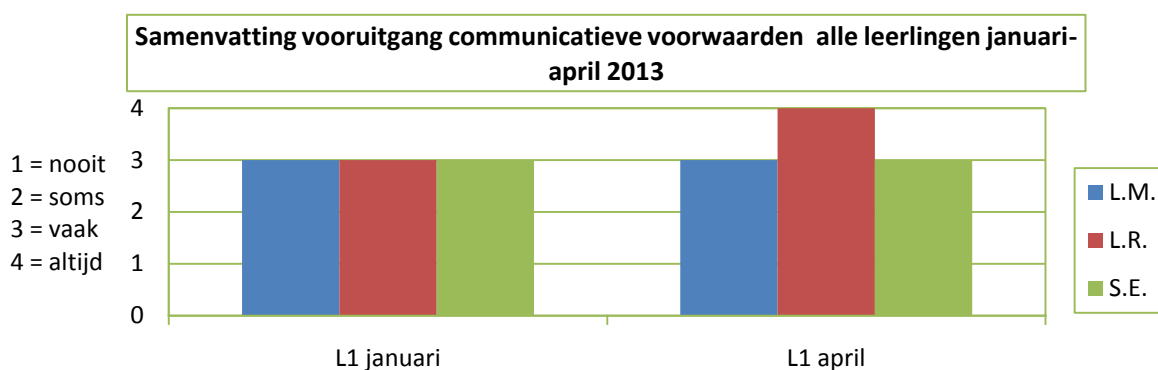
2. Receptieve en expressieve semantiek.



Conclusie vooruitgang receptieve en expressieve semantiek

- **L2 Het kind heeft moeite met het opvolgen van mondelinge aanwijzingen.** Geen enkele leerling laat een vooruitgang zien bij L2.
- **S6 Het kind heeft er moeite mee om de juiste woorden te vinden.** De leerling L.M. laat een vooruitgang zien bij S6, de leerlingen L.R. en S.E. niet.
- **S8 het kind heeft er moeite mee om dingen te beschrijven.** De leerling L.M. laat een achteruitgang zien bij S8, de leerlingen L.R. en S.E. hebben geen verandering in hun score.

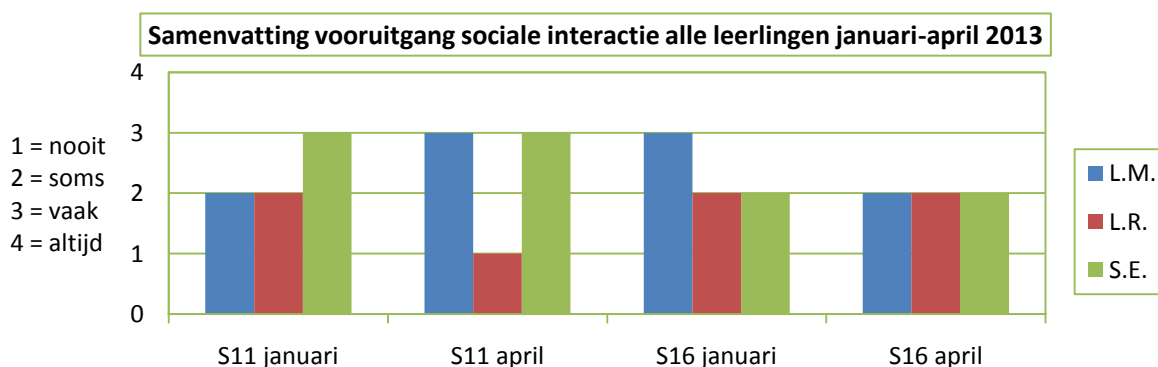
3. Communicatieve voorwaarden.



Conclusie vooruitgang communicatieve voorwaarden

- **L1 Het kind heeft moeite met opletten.** L1 is verbeterd bij de leerling L.R., bij de leerlingen L.M. en S.E. niet.

Observatie sociale interactie



Conclusie vooruitgang sociale interactie

- **S11 Het kind heeft er moeite mee om de juiste volgorde aan het houden bij het vertellen van een verhaal of van wat er is gebeurd.** S11 is verbeterd bij de leerling L.M., bij de leerling L.R. is er een achteruitgang te zien en bij de leerling S.E. is de score gelijk gebleven.
- **S16 het kind heeft er moeite mee om met iemand een gesprek te voeren.** Bij S16 is er een achteruitgang te zien bij de leerling L.M., bij de leerlingen L.R. en S.E. is de score gelijk gebleven.

Gegevens adviezen in de afgelopen drie maanden

In de afgelopen maanden zijn er adviezen, wat betreft taalstimulering, meegegeven aan ouders. Het inzetten van de adviezen zou kunnen bijdragen aan een transfer van de gegeven taaltraining naar de sociale context van de leerlingen. Uit de evaluatie van ouders blijkt dat:

Conclusie toepassen adviezen door ouders

- De ouders van L.M. hebben 3 van de 5 adviezen thuis toegepast. Tevens geven zij aan dat de zinnen van L.M. verbeterd zijn.
- De ouders van L.R. hebben 3 van de 5 adviezen thuis toegepast. De taal van hun zoon heeft zich niet verbeterd.
- De ouders van J.P. hebben geen enkel advies thuis toegepast. De taal van hun zoon heeft zich niet verbeterd.
- De ouders van S.E. hebben 3 van de 5 adviezen thuis toegepast. De taal van hun zoon heeft zich niet verbeterd.

Hoofdstuk 5 Discussie, conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de vooraf beschreven resultaten geïnterpreteerd en gekoppeld aan de deelvragen. Daarnaast worden er aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek en de beroepspraktijk en zal er antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag. Afsluitend volgt er een kritische reflectie op de onderzoeksmethodologie en wordt de leeropbrengst voor de professionele context beschreven.

5.1. Discussie en conclusies

5.1.1. Deelvraag 1.

Welke werkvormen, materialen en werkwijze binnen het werkboek zijn geschikt voor ZML-kinderen met ASS?

Na analyse van de beginsituatie is de eerste versie van het werkboek ontwikkeld en uitgetoetst in een periode van drie maanden.

Materialen en programma's.

Binnen de trainingslessen is een communicatieve taaltraining gehanteerd. Dit houdt in dat er gebruik is gemaakt van gecombineerde oefeningen en activerende werkvormen. De thema's van de klas en alledaagse aspecten hebben centraal gestaan. Meerdere logopedische programma's zijn geraadpleegd en binnen het werkboek is een mix ontstaan van bestaande oefeningen en zelfbedachte oefeningen, die ik heb geput uit mijn eigen ervaring als logopediste. Wat betreft de materialen is er een goede balans zichtbaar tussen werkbladen, concreet materiaal en functionele oefeningen.

In de literatuur wordt door Förrer, Jansen & Kenter (2004) en Mesibov, Shea & Schopler (2005) bevestigd dat kinderen met ASS gebaat zijn bij een gestructureerde leeromgeving. Dit is goed te bewerkstelligen door het inzetten van verduidelijking en visuele ondersteuning. In het werkboek zijn bij auditief aangeboden oefeningen structureel visuele hulpmiddelen ingezet door middel van het smartboard, een werkblad of concreet materiaal. Indien er gewerkt werd in subgroepjes zijn er altijd dezelfde werkplekken binnen de klas aangehouden om de positie in de klas te verduidelijken. Het afbakenen van tijd en het structureren van de inhoud van de les is een must! Gebruik van een timetimer en een werkschema voor de taallessen zijn hiervoor geschikte hulpmiddelen. De timetimer is standaard bij elke oefening gebruikt. Binnen de trainingslessen is er echter geen gebruik gemaakt van werkschema's, waardoor er geregeld vragen van leerlingen zijn gekomen tijdens de les over de invulling en de inhoud. Vanwege de beperkte tijdsduur van dit onderzoek is het niet haalbaar geweest om aan het werkboek werkschema's toe te voegen.

Werkvormen.

Zoals zichtbaar in bijlage 8 is er vooral gebruik gemaakt van de instructievorm, waarbij er een actieve deelname is gevraagd aan de leerlingen. De leerlingen van SO4 zijn niet in staat om individueel of in subgroepjes zelfstandig te werken. Verwijzend naar de Triade van beperkingen van Wing (2001) hebben kinderen met ASS problemen met de sociale interactie. Ook bij de leerlingen van SO4 verlopen gesprekken, zonder begeleiding, vaak moeizaam. Om deze redenen heeft er altijd begeleiding plaatsgevonden van de leerkracht, onderwijsassistente, logopediste en mijzelf. De interactievorm, opdrachtvorm en de spelvorm hebben tevens centraal gestaan binnen de trainingen. De samenwerkingsvorm is minder aan bod gekomen.

In de trainingslessen gegeven door mijzelf heeft er een samenwerking plaatsgevonden met de leerkracht en de onderwijsassistente waardoor er zowel klassikale oefeningen als oefeningen in subgroepjes gedaan konden worden. In de trainingslessen verzorgd door de logopediste zijn er alleen klassikale lessen gegeven. De afwisseling in het werken in subgroepjes en klassikale oefeningen wordt door de leerkracht als effectief ervaren. In de subgroepjes is er de mogelijkheid om diepgang te creëren binnen de oefeningen en is er meer aandacht voor de individuele leerling.

Werkwijze.

De tijdsduur van mijn trainingslessen was 45 minuten. Voor de trainingsles van de logopediste staat 30 minuten, maar in haar evaluatie geeft zij aan dat dit vaak niet haalbaar was. Doordat haar les bij aanvang school plaatsvindt, is ze vaak 10 minuten kwijt doordat leerlingen hun jas en tas moeten ophangen en tijd nodig hebben om rustig binnen te komen.

Vanaf schooljaar 2013-2014 zal er één groepsles per week gegeven worden door de logopediste, omdat mijn tijd op mijn leerwerkplek er dan helaas opzit. De vraag of het toereikend is voor de kinderen van SO4 om één keer per week 20 minuten groeplek met alleen klassikale oefeningen te krijgen, behoeft in mijn ogen enige discussie.

5.1.2. Deelvraag 2.

Zijn de oefeningen binnen het werkboek zinvol en haalbaar voor ZML-kinderen met ASS?

Uit de evaluatie van de leerkracht en de logopediste blijkt dat de oefeningen binnen het werkboek zinvol en haalbaar zijn voor de leerlingen van SO4. Van de 42 opgenomen oefeningen in het werkboek zijn er 12 oefeningen aangepast. Er hebben geen veranderingen plaatsgevonden als het gaat om het inzetten van andere werkvormen of het gebruik van ander materiaal. In de aangepaste oefeningen ging het om toevoegingen van moeilijkere of gemakkelijkere oefeningen of formuleringswijzigingen binnen de uitleg van de werkwijze van oefeningen.

Het ontwerpen en het uitproberen van het werkboek heeft plaatsgevonden van januari tot april. Om aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen is ervoor gekozen om de thema's winter, carnaval, uiterlijke verzorging en lente in het werkboek op te nemen. Vanwege de zeer korte periode heeft het werkboek helaas een beperkte inzetbaarheid.

Uit bijlage 8 wordt zichtbaar dat er meer aan de semantiek dan aan de pragmatiek is gewerkt. Uit de wekelijkse evaluatie is naar voren gekomen dat dit voor de leerlingen van SO4 het meeste aansluit bij hun onderwijsbehoeften. Echter, zoals reeds vermeldt blijkt uit literatuurstudie, dat er voor kinderen met ASS ouder dan vier jaar, die bepaalde communicatieve functies (pragmatiek) niet beheersen, er jammer genoeg tot op heden geen standaardinterventies beschreven zijn. De vraag welke werkvormen, leermaterialen en werkwijze bijdragen aan de ontwikkeling en transfer van de communicatieve functies bij ZML-kinderen met ASS is daarom in mijn ogen te summier beantwoord.

5.1.3. Deelvraag 3.

Zal er een transfer plaatsvinden van de getrainde semantische vaardigheden en communicatieve functies naar de sociale context van de leerling met ASS? Zo ja, in welke mate is dit zichtbaar?

Uit de enquête voor de logopedisten komt naar voren dat een training bij kinderen met ASS veel tijd en herhaling vergt. Daarnaast zijn de vorderingen op het gebied van de semantiek en pragmatiek sterk afhankelijk van het individu met ASS. Het is mogelijk dat dit laatste de transfer naar de sociale context van de kinderen negatief kan beïnvloeden.

Kingma-van de Hoogen (2010) vermeldt dat een goede samenwerking met de gehele ecologie van de persoon in acht genomen moet worden om de slagingskansen van taaltraining te vergroten.

Basisprincipes SCERTS-model.

Om te bewaken dat er binnen de taaltraining ook daadwerkelijk op participatieniveau gewerkt zou worden, hebben de basisprincipes van het SCERTS-model (Prizant et al, 2003) centraal gestaan.

Terugverwijzend naar de basisprincipes van het SCERTS-model kan er geconcludeerd worden dat:

- Er met de gekozen werkvormen, leermaterialen en werkwijze wel degelijk gewerkt is aan het bevorderen van spontane, functionele communicatie.
- De doelen en de activiteiten binnen het werkboek passend en functioneel zijn voor de leerlingen met ASS van SO4.
- Er educatieve contexten geboden zijn als het gaat om natuurlijke routines in de school en in de omgevingen.
- Alle oefeningen en activiteiten bijgedragen hebben aan doelgericht gedrag.
- De leerkracht, onderwijsassistente, logopediste en ikzelf te allen tijde een onderdeel waren van het probleem, maar ook een onderdeel van de oplossing.

Als het gaat om de drie domeinen van het SCERTS-model valt te zeggen, dat binnen dit onderzoek de eerste twee domeinen (Social Communication en Emotional Regulation) een groot draagvlak hebben gehad binnen de taaltrainingen.

Samenwerking met ouders.

Alle leerlingen worden voor en na schooltijd met busjes gebracht en gehaald. Hierdoor is er geen persoonlijk contact met de ouders tot stand gekomen, maar heeft de communicatie plaatsgevonden middels briefcontact. Wat betreft het derde domein (Transactional Support) kan er geconcludeerd worden dat er hier zeker nog hiaten liggen.

Transfer van de getrainde doelen naar de sociale context van de leerlingen.

Uit de evaluatie van de leerkracht en de logopediste blijkt dat de beurtwisseling en de luisterhouding van de leerlingen meer gestructureerd verloopt en de klas rustiger oogt. Tijdens de oefeningen is er gebruik gemaakt van een stip met een rode en een groene kant als verduidelijking. Het inzetten van deze stip blijft op het moment nog noodzakelijk wil de beurtwisseling meer gestructureerd verlopen. Zonder gebruik valt de visuele ondersteuning weg, waardoor leerlingen in hun oude patroon verzanden.

Uit evaluatie van de ouders blijkt dat er bij de vier leerlingen geen transfer is waar te nemen van de getrainde doelen naar de sociale context van de leerlingen. Bij één leerling is er enkel vooruitgang zichtbaar binnen de zinsbouw. Wat betreft de gegeven adviezen valt op, dat drie van de vier ouders de helft van de adviezen getracht heeft te integreren binnen hun eigen taalaanbod in relatie tot hun kind.

Fey, Claeve & Long (1997) beweren dat een taaltraining gedurende de eerste vier à vijf maanden effectiever is dan een taaltraining die daarop volgend gegeven wordt, namelijk van vijf tot negen maanden. De vragen die uit dit onderzoek naar voren komen zijn:

- ✓ In hoeverre draagt een taaltraining met een verlenging van twee maanden bij aan een transfer naar de sociale context van de 4 leerlingen van SO4?
- ✓ Of moet men ervan uit gaan dat ZML-kinderen met ASS baat hebben bij een taaltraining gegeven over een periode van vijf tot negen maanden?

5.2. Aanbevelingen

Aanbeveling 1.

Om de verduidelijking voor de leerlingen met ASS nog meer helder te krijgen is het aan te bevelen dat er werkschema's aan het werkboek toegevoegd worden, waarin de volgorde van de oefeningen aangegeven wordt inclusief een beschrijving van de inhoud van de oefeningen. Voor de leerlingen van SO4 is het aan te raden om in dit werkschema gebruik te maken van zowel pictogrammen als schriftbeeld.

Aanbeveling 2.

Tijdens de wekelijkse klassikale groepsles van de logopediste is het aan te raden om de leerkracht en de onderwijsassistente meer te betrekken bij de les. Er wordt zo meer balans aangebracht tussen klassikale oefeningen en oefeningen in subgroepjes.

Aanbeveling 3.

Het is aan te bevelen om de groepsles, gegeven door de logopediste, te verplaatsen naar een ander tijdstip van de dag waardoor de volledige 30 minuten benut kunnen worden. Daarnaast zou het aan te raden zijn om wekelijks twee groepslessen te laten plaatsvinden. Een training bij kinderen met ASS vergt veel tijd en herhaling. Een intensievere taaltraining is nodig om effect te kunnen bereiken.

Aanbeveling 4.

Het is aan te bevelen om met dezelfde werkvormen, materialen en werkwijze meerdere oefeningen binnen verschillende thema's te ontwikkelen en toe te voegen aan het werkboek. Aan te raden is dat dit door de logopediste gebeurt. Echter in nauwe samenwerking met de leerkracht.

Aanbeveling 5.

Het is aan te bevelen om binnen het werkboek, naast de oefeningen voor de semantiek, meer oefeningen voor de communicatieve functies toe te voegen. Aan te raden is dat dit door de logopediste gebeurt. Echter in nauwe samenwerking met de leerkracht.

Aanbeveling 6.

Het is ten eerste aan te bevelen om de samenwerking met ouders te intensiveren. Hierbij valt te denken aan het geven van een voorlichtingsavond door de logopediste waarin aan ouders informatie gegeven wordt over:

De taal van kinderen met ASS.

De uitleg van de taaltraining binnen de klas (doelen, werkwijze, werkvormen en materialen).

De wijze waarop ouders een bijdrage kunnen leveren aan de taal van hun kind.

Het belang van een goede samenwerking tussen ouders, leerkracht en logopediste.

Aanbeveling 7.

Het is aan te bevelen om de taaltraining, aan de hand van een met thema's aangevuld werkboek, over een langere tijd te geven. Aan te raden is om effectstudie te verrichten, door middel van een 0-meting en een nameting, om beter zicht te krijgen wanneer er een transfer van de trainingssessies naar de sociale context van de leerlingen plaatsvindt.

5.3. Beantwoording onderzoeksvraag.

Op basis van literatuurstudie, alle analyses en conclusies kan onderstaande onderzoeksvraag als volgt beantwoord worden.

Welke werkvormen, leermaterialen en werkwijze binnen een taaltraining dragen bij aan de ontwikkeling en transfer van de expressieve woordenschat en de communicatieve functies bij ZML-kinderen met ASS?

Het gebruik van instructievormen, interactievormen, opdrachtvormen en spelvormen, aangepast aan ZML-kinderen met ASS, is haalbaar mits er verduidelijking is door het gebruik van een timetimer, werkschema's en een prikkelarme vaste werkplek. Werkbladen, concreet materiaal en functionele oefeningen zijn als leermaterialen geschikt voor kinderen met ASS. Binnen een taaltraining kunnen doelen op het gebied van de semantiek en pragmatiek behaald worden mits er een nauwe samenwerking is tussen de ouders, leerkracht, logopediste en overige betrokken disciplines. Persoonlijk contact met de ouders is daarvoor een vereiste. Als professional moet men zich realiseren dat alle ZML-kinderen met ASS verschillend zijn. Vorderingen op het gebied van de taal is zeer afhankelijk van het individu. Aansluiten bij de persoonlijke belevingswereld, de mogelijkheden en behoeften van de ZML-kinderen met ASS is van essentieel belang.

5.4. Kritische reflectie onderzoeksmethodologie

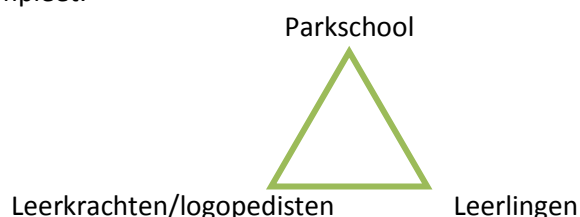
Wat betreft de aanpak van de onderzoeksmethoden ben ik niet tevreden. Binnen het onderzoek zijn er 6 logopedisten benaderd om de enquête in te vullen. Er haakte 3 logopedisten af, waardoor de informatie vanuit het werkveld erg summier is. Achteraf gezien had ik meer logopedisten moeten benaderen om het werkboek beter af te kunnen stemmen op wat werkt in de praktijk gebaseerd op ervaringen van experts. Daarnaast zaten er in de enquête te weinig vragen waarmee ik informatie verkreeg over de wijze van verduidelijking, gebruik van werkvormen en de werkwijze.

De wijze waarop ik de transfer van de taaltraining naar de sociale context van de leerlingen gemeten heb, kan veel beter belicht worden vanuit meerdere invalshoeken. Ook de leerkracht en ikzelf hadden de evaluatie moeten doen. De ecologie van de leerling heeft niet alleen betrekking op de thuissituatie, maar ook op de sociale context binnen de klas. Hier heb ik kansen laten liggen.

Alle analyses verkregen uit de observaties zijn naar mijn mening op een accurate en duidelijke wijze binnen dit onderzoek gepresenteerd. Er is gebruik gemaakt van overzichtelijke diagrammen en concreet geformuleerde conclusies op dataniveau.

5.5. Leeropbrengst professionele context

Het werkboek is zowel door de leerkracht als de logopediste goedgekeurd en zal vanaf schooljaar 2013-2014 ingezet worden binnen SO4. Samen met de leerkracht, de logopediste en de intern begeleider zal bekeken worden, welke leerkrachten dit werkboek nog meer kunnen gaan inzetten binnen de groepen. Dat betekent dat zowel leerkrachten als logopedisten mijn werkboek gaan inzetten om meerdere kinderen te begeleiden op het gebied van communicatie en sociale interactie. Er kan gesproken worden over een langdurig inzetbaar product voor zowel de Parkschool (instelling), de leerkrachten/logopedisten (beroep) en de leerlingen (persoon). Hiermee is de triade van de leeropbrengst compleet.



Hoofdstuk 6 Kritische reflectie

In dit hoofdstuk reflecteer ik op het onderzoeksproces en de ontwikkeling die ik hierin als persoon heb doorgemaakt.

6.1. Change-agent

Uit een van de conclusies in hoofdstuk 5 blijkt dat er meer aan de semantiek dan aan de communicatieve functies is gewerkt, omdat dit voor de leerlingen van SO4 op dat moment meer aansloot bij hun onderwijsbehoeften. Echter, ik stapte dit onderzoek in met de gedachte om juist meer het accent te leggen op de communicatieve functies. De motivatie hiervoor was dat vanuit de literatuur blijkt, dat er tot op heden geen standaardinterventies beschreven zijn voor kinderen met ASS ouder dan vier jaar, die bepaalde communicatieve functies niet beheersen. Graag wilde ik op deze wijze zowel een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de kinderen van SO4 als ook een interventie ontwikkelen op het gebied van de communicatieve functies voor de logopedie in Nederland. Hier had ik graag de change-agent willen zijn.

6.2. Dublin-descriptoren

(Toepassen) kennis en inzicht

Ik heb in mijn onderzoek laten zien dat ik de theoretische kennis, verworven in studiejaar 1 en 2, constructief en effectief gebruik. Ik heb binnen mijn onderzoek mijn eigen kennis en complexe materie (o.a. logopedie, ASS, autonomie en participatie leerlingen, HGW, OGW en het Speciaal Onderwijs) met elkaar in verbinding gebracht. Ik toon aan dat ik naast verplichte literatuur ook gebruik heb gemaakt van andere literatuur passend binnen het onderzoek.

Op basis van mijn logopedische achtergrond, mijn ervaringen op de leerwerkplek en de verworven theoretische kennis ben ik ervan overtuigd dat ik een bijdrage heb geleverd aan de kennisontwikkeling voor mijzelf, de school, mijn collega's en de leerlingen en hun omgeving. In mijn trainingslessen laat ik zien dat ik het participatieniveau van de leerling centraal stel en aangesloten heb bij de mogelijkheden en leerbehoeften van de individuele leerlingen.

Ik heb hulp en informatie gevraagd aan critical friends (bijlage 12), mijn collega's op mijn leerwerkplek en de docenten binnen de onderwijseenheden.

Oordeelsvorming

In mijn onderzoek laat ik zien dat ik een onderzoekende houding heb t.a.v. meningen en standpunten van andere auteurs. Ik zet bronnen tegen elkaar af en durf hierin mijn eigen standpunt te laten doorschemeren en keuzes te maken die relevant zijn voor mijn beroepspraktijk.

Communicatie

Ik ben in staat om uit alle literatuur en data-analyses conclusies te trekken en aanbevelingen te geven voor de beroepspraktijk en verder onderzoek.

Leervaardigheden

Binnen mijn functie als docent ben ik gewend om zelfsturend te werken. De MasterSEN was voor mij qua theorie en praktijk een verrijking. Het belangrijkste was dat ik de logopedie te allen tijde kon blijven integreren binnen de toetsing. Ik blijf een logopediste in hart en nieren. De passie voor autisme is alleen maar sterker geworden en binnen de logopedie wil ik hiermee verder gaan. De komende jaren wil ik ervaringen opdoen in het werken met mensen met autisme.

6.3. Professionele ontwikkeling

Voor mij was het uitvoeren van mijn onderzoek een weg, die gekenmerkt is door vallen en weer opstaan. Ervaringen opdoen, mijn eigen handelen kritisch bekijken, erachter komen dat iets niet werkt, nieuwe mogelijkheden zoeken en opnieuw proberen.

Terugblikkend op het onderzoek kan ik met zekerheid stellen dat ik grenzen heb verlegd door nieuwe theoretische inzichten te integreren naar mijn leerwerkplek. Maar ook op persoonlijk vlak heb ik een groei doorgemaakt. Met geen pen valt te beschrijven hoeveel ik geleerd heb van deze unieke kinderen. Het werken met de leerlingen van SO4 is een bijzonder hoofdstuk van mijn leven geworden. Ik ben veel meer in staat om rust te creëren in mijzelf, meer concreet en duidelijker te communiceren en mijzelf aan te passen aan de behoeften en mogelijkheden van kinderen met ASS. Als persoon ben ik expressief, verbaal sterk en zeer direct in mijn bewoording. Hierin ben ik niet veranderd. Echter, ik ben nu beter in staat om in te schatten wanneer ik hierin wat gas moet terugnemen.

Ik kan er niet omheen om ook te vermelden dat ik over mijn eigen grenzen heen ben gegaan. Voor mij is goed nooit goed genoeg. Ik ben perfectionistisch en heb veel doorzettingsvermogen. Dit zijn twee van mijn kwaliteiten. Echter, als kwaliteiten teveel gaan overheersen, kunnen deze kwaliteiten ook valkuilen worden. En van dat laatste is er zeker sprake geweest.

Tijdens het verrichten van dit onderzoek heb ik mezelf meerdere malen de vraag gesteld:

‘Doe ik het goede en doe ik het goed genoeg?’.

Ik blijf het een moeilijke vraag vinden. Ik weet dat ik het goed doe, maar ik vind dat het ook altijd weer beter kan. Ik wil eigenlijk altijd meer bereiken dan misschien nodig is.

Diep van binnen, in mijn logopedische hart, had ik erop gehoopt dat de leerlingen van SO4 een vooruitgang zouden boeken, op het gebied van de expressieve woordenschat en de communicatieve functies, na de trainingslessen uit mijn werkboek. Ik ben me ervan bewust dat dit mijn onderzoeksvraag niet was en dat mijn onderzoeksstrategie geen effectstudie is geweest. Vragen die n.a.v. mijn onderzoek bij mij naar boven komen, zijn:

- ✓ Zou ik een betere logopediste zijn, als er naast het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag, tevens een vooruitgang zichtbaar is bij de leerlingen van SO4?
- ✓ Heb ik tijdens dit onderzoek wel de juiste begeleiding gegeven, zoals zichtbaar in het gedicht in de inleiding, aan de leerlingen van SO4?
- ✓ Is het überhaupt haalbaar om in een zodanig korte tijd een programma te ontwikkelen voor de communicatieve functies voor kinderen met ASS?
- ✓ Heb ik daar, na twee jaar Master, genoeg kennis voor in huis?
- ✓ Is de Master niet de basis vanuit waar ik me nu verder moet ontplooien?

Als ik goed in mijn eigen spiegel kijk, dan weet ik eigenlijk het antwoord wel:

De Master is een eerste start, maar ik ben nog niet uitgeleerd als het gaat om autisme. Ik heb veel kennis wat betreft communicatie en sociale interactie, maar nog niet voldoende als het gaat om dat van kinderen met ASS. Als begeleider van deze kinderen heb ik veel geleerd, maar nog niet genoeg. Door meer ervaring op te doen, kan ik alleen maar meer groeien.

*Als de passie voor autisme eenmaal is aangewakkerd,
kun je niet meer terug.*

Literatuur

- Berckelaer-Onnes, I.A. van (1992). *Leven naar de letter*. Wolters-Noordhoff: Groningen.
- Berckelaer-Onnes, I.A. van (1993). Van een vork die niet lepelen kon... Taal en Autisme. In: I.A. van Berckelaer-Onnes en J. van Weelden (red), *Taal of Tekenen. Over de taalontwikkeling van kinderen met een handicap*. Garant: Leuven/Apeldoorn.
- Bruggen, E. van (z.d.) Over de relatie tussen competentievergroting en didactische werkvormen. Verkregen op 16 april 2013, via <http://www.evanbruggen.nl/pdf/Competentievergroting%20door%20werkvormen.pdf>
- Claasen, W., Brüine, E. de, Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, B. van (2009). *Inclusief bekwaam. LEOZ Deelproject 4*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Dalemans, R. (2012). Basisscholing in dialoog; module 1; gebundelde krachten. Heerlen: Zuyd Hogeschool.
- Dungen, L. van den & Verboog, M. (1991). *Kinderen met taalontwikkelingsstoornissen*. Muiderberg: Coutinho BV.
- Dunn, L.M. & Dunn, L.M. (2005). Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL. Pearson Assessment and Information B.V.
- El Dib, R.P. and A.N. Atallah (2006) *Evidence-based speech language and hearing therapy and the Cochrane's Library's Systematic Review* in: Sao Paulo Medical Journal, vol. 124:2, p. 51-54.
- Fey, M., Claeve, P. & Long, S. (1997). Two models of grammar facilitation in children with language impairments: Phase 2. In: Dungen van den, L. (2008). *Taaltherapie voor kinderen met taalontwikkelingsstoornissen*. Bussem: Uitgeverij Coutinho.
- Förner, M., Janssen, L. & Kenter, B. (2004). Coöperatief leren voor alle leerlingen! Praktische toepassingen voor leerlingen met speciale leerbehoeften. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Gerrits, E. (2011). Spreken we dezelfde taal, evidence based logopedie en de communicatie tussen onderzoek, onderwijs en praktijk. Openbare les uitgesproken ter gelegenheid van installatie als lector Logopedie aan Hogeschool Utrecht. Verkregen op 22 december 2012, via <http://www.innovatievanzorgverlening.onderzoek.hu.nl/~media/KENNISCENTRA/Documents/IVZ/Spreken%20we%20dezelfde%20taal%20Evidencebased%20logopedie%20en%20de%20communicatie%20tussen%20onderzoek%20onderwijs%20en%20praktijk.pdf>
- Goorhuis, S.M. & Knijff, W.A. (2002). Efficacy of speech therapy in children with language disorders: specific language impairment compared with language impairment in comorbidity with cognitive delay. In: Kingma, F. (red), *Evidence Based handelen binnen de logopedie*. Verkregen op 15 december 2012, via http://www.claudiablankenstijn.nl/publicaties/effectiviteit_van_logopedie_binnen_cluster_4_onderwijs.pdf
- Goorhuis, S.M. & Schaerlaekens, A.M. (1997). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Utrecht: Uitgeverij De Tijdstroom BV.
- Hancock, T.B. & Kaiser, A.P. (2002). The effects of Trainer Implemented Enhanced Milieu Teaching on the Social communication of Children with Autism. Verkregen op 4 januari 2013, via <http://kc.vanderbilt.edu/kidtalk/files/papers/Hancock2002.pdf>
- Heijden, C. van der (1994). *Ik ben al gauw in staat te zeggen: "Aardig weertje, beter dan gisteren!"*. Uitgave van het dr. Leo Kannerhuis: Oosterbeek.
- Hoogeveen, P. & Winkels, J. (2008). *Het didactische werkvormenboek*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Kingma, F. (2007). *Evidence based handelen binnen de logopedie*. Verkregen op 15 december 2012, via http://www.claudiablankenstijn.nl/publicaties/effectiviteit_van_logopedie_binnen_cluster_4_onderwijs.pdf
- Kingma- van den Hoogen, F. (2010). *Kinderen beter leren communiceren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant-Uitgevers n.v.
- Kort, W., Schittekatte, M. & Compaan, E. (2008). Clinical Evaluation of Language Fundamentals, CELF 4 NL, Pearson Assessment and Information BV.

- Lange de, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant Uitgevers n.v.
- Law, J. & Conti-Ramsden, G. (2000). Treating Children with speech and language impairment. *British Medical Journal*, vol 321, p. 908-909.
- Law, J., Garrett, Z. & Nye, C. (2004). The efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay/disorder: a meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, p. 1324-1339.
- Leemrijse, C., Steultjens, E., Dorgelo, M. & van den Ende, E. (2004). Prioritering van onderzoek naar de effectiviteit en doelmatigheid van ergotherapie en logopedie. *Utrecht: NIVEL*.
Verkregen op 5 januari 2013, via <http://www.nivel.nl/sites/default/files/bestanden/Prioritering-van-onderzoek-naar-de-effectiviteit-en-doelmatigheid-van-ergotherapie-en-logopedie.pdf>
- Leonard, L. (1998). The nature and efficacy of treatment. In: Dungen van den, L. (2008). *Taaltherapie voor kinderen met taalontwikkelingsstoornissen*. Bussem: Uitgeverij Coutinho.
- Mesibov, G.B., Shea, V. & Schopler, E. (2004). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer Science and Business Media.
- Molen, H. Van der & Kluijtmans, F. (2011). *Gespreksvoering-basisvaardigheden en gespreksmodellen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Nederlandse Vereniging voor Autisme (z.d). *Autisme in het kort*. Verkregen op 24 februari 2013, via <http://www.autisme.nl/autismealgemeen.html?mnu=tmain100:sovaut50&s=1&l=nl>
- Ninio, A., Snow, C.E. (1996). *Pragmatic Development*. Westview Press: Colorado. Verkregen op 28 december 2012, via <http://escholarship.org/uc/item/7z40n23v#page-1>.
- Oomkes, F. & Garner, A. (2003). *Communiceren*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- O'Neill et al. (2010). The SCERTS model: Implementation and evaluation in a primary special school. *Sunderland: GAP*, 11, 1, 2010.
- Parkschool (z.d.). *School voor speciaal en voortgezet speciaal onderwijs*. Verkregen op 18 december 2012, via <http://www.deparkschool.nl/site/home,1.html>
- Plomp, T. & Nieveen, N. (2007). *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO, verkregen op 4 januari 2013, via http://www.slo.nl/downloads/2009/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf/
- Roeyers, H. (2009). *Autisme: alles op een rijtje*. Leuven: Acco.
- Serra, M., Minderaa, R.B. (1996). Problemen in de sociale interactie en communicatie bij kinderen met een aan autisme verwante stoornis. *Kind en adolescent* 17 (2), 135-147.

Bijlage 1 Indeling taalmodaliteiten en resterende taal- en communicatieproblematiek.

	Receptie	Productie
Taalvorm		
Fonologie	Discriminatie van spraakklanken	- Klankvorming - Klankinpassing in woorden
Syntaxis	Begrip van woordvolgorde	Zinsopbouw
Morfologie	Begrip van vormveranderingen in woorden	- Woordvorming - Toepassing van vervoegingen en verbuigingen - Derivatie-morfologie
Taalinhoud		
Semantiek	Begrijpen en interpreteren van woorden, woordgroepen en zinnen	- Woordvinding - Benoemingsflexibiliteit - Relatie tussen betekenissen hanteren
Taalgebruik		
Pragmatiek	- Begrijpen van communicatieve functies - Begrijpen van conversatievaardigheden	- Taal gebruiken voor communicatieve functies - Conversatievaardigheden gebruiken - Taalgebruik in de sociale en pragmatische context

Overzicht taalmodaliteiten (Goorhuis & Schaerlaekens, 1997, van den Dungen & Verboog, 1991).



Onderdelen binnen de communicatieve functies (Kingma-van den Hoogen, 2010).

	Receptief	expressief
Inhoud	Woordenschat - Bepaalde woordenschat - verwarring van: - hier – daar - geven – nemen - ik – jij - onvoldoende conceptvulling	Woordenschat - bepaalde woordenschat - neologismen - moeite met homoniemen - moeite met het categoriseren naar betekenis Taal-denkrelaties - problemen met Taal-denkrelaties: - discrimineren (II) - categoriseren en onthouden van overeenkomsten (II) - beschrijven (II) - herkennen van het standpunt van de ander (III) - middel – doel (IV) - oorzaak – gevolg (IV) - voorspellen (IV) - motiveren (IV)
Gebruik	Verhaalopbouw - moeite om een verhaal te volgen - moeite met de onderliggende boodschap in een verhaal - te weinig kennis van de wereld Communicatieve functies - moeite met het begrip van communicatieve intenties Figuurlijk taalgebruik - figuurlijk taalgebruik wordt letterlijk geïnterpreteerd non-verbaal taalgebruik - moeite met de interpretatie van non-verbaal taalgebruik middels mimiek, gebaren, prosodie en intonatie	Verhaalopbouw - problemen met de verhaalopbouw: - moeite met het onderscheiden van hoofdzaak en bijzaak - snel afdwalen in associaties - moeite om een verhaal correct terug te vertellen Communicatieve functies - hiaten in de ontwikkeling van de communicatieve functies: - representatiefuncties - vragen om informatie: - alleen feitelijke informatie of data - in dienst van eigen behoeftebevrediging - minder hoe en waarom vragen - om uitleg vragen komt weinig voor - uitleg geven is heel moeilijk - niets toevoegen aan de uiting van een ander - controlefuncties - stellen niet voor om iets te gaan doen - overleggen is zwak, omdat ze hun eigen argumenten en die van een ander niet kennen - expressiefunctie - uitroepen, zoals 'au' hoor je niet - primaire gevoelens worden niet in taal geuit, noch in mimiek - regulatiefuncties: sturen en herstellen het communicatieverloop nauwelijks - sociale functies - kunnen worden aangeleerd, maar het is moeilijk ze flexibel toe te passen Conversatievaardigheden - moeite met conversatievaardigheden: - weinig initiatiefbeurten - moeite met het bedenken van onderwerpen - moeite met <u>topic-handhaving</u> - beurten sluiten niet aan - te veel of juist te weinig informatie overdracht - conversatie past niet binnen de omstandigheden of bij de personen

Resterende taal- en communicatieproblematiek bij kinderen met stoornissen in het autistisch spectrum op basis van literatuurstudie (van der Heijden, 1994, Ninio and Snow, 1996, Serra en Minderaa, 1996)

Bijlage 2 Observatielijst taal

Observatielijst taal (ouders/leerkracht/onderzoeker)

Naam kind:

Leeftijd kind (aantal maanden):

Onderzoeksdatum:

Ingevuld door:

Vul eerst in wat u weet op basis van ervaring en kennis van het kind en observeer vervolgens datgene waar u nog niet zeker van bent.

Nr.	Communicatieve functies	Voorbeeld	nooit	af en toe	regelmatig	vaak
Representatiefuncties						
1.	Stelt vragen met 'wat' en 'waar' binnen het hier en nu	'Wat doe jij'.				
2.	Geeft antwoord op een vraag	'Nee, ik heb een broertje'.				
3.	Vraagt om informatie met een ja/nee vraag	'Kun jij die maken'.				
4.	Vraagt naar de naam van iets	'Wat is dat?'				
5.	Vraagt om uitleg	'Hoe moet dat eruit?'				
6.	Vraagt om een verklaring	'Waarom mag ik dat niet'.				
7.	Geeft een fysieke verklaring	'Het is donker, want het licht is uit'.				
8.	Geeft een psychologische verklaring	'Ik doe dat, omdat ik jou lief vind'.				
9.	Geeft een sociale verklaring	'Ik maak deze tekening, omdat hij zijn arm heeft gebroken'.				
Opmerkingen:						

Nr.	Communicatieve functie	Voorbeeld	nooit	af en toe	regelmatig	vaak
Expressiefunctie						
1.	Drukt een fysieke toestand of een gevoel uit met woorden	'Ik ben boos'.				
2.	Vraagt naar het gevoel of de fysieke toestand van de ander	'Ben je moe?'				
Opmerkingen:						

Nr.	Communicatieve functie	Voorbeeld	nooit	af en toe	regelmatig	vaak
Interactiefunctie						
1.	Vraagt om herhaling wanneer iets niet verstaan of begrepen wordt	'Wat zeg je?'				
2.	Geeft aan gehoord te hebben geroepen of aangesproken te zijn	'Tom!' 'Ja!'				
3.	Reageert op een vraag om verduidelijking van een referent	'Die doet het niet'. 'Wat doet het niet?' 'Die lamp'.				
Opmerkingen:						

Nr.	Communicatieve functies	Voorbeeld	nooit	af en toe	regelmatig	vaak
Controlefunctie						
1.	Geeft aan wat het van plan is te gaan doen	'Ik ga buiten spelen'.				
2.	Vraagt om toestemming	'Mag ik naar buiten?'				
3.	Vraagt om hulp	'Wil je mij helpen'.				
4.	Stelt voor om iets te gaan doen	'Zullen we met de pop spelen'.				
5.	Vraagt wat een ander wil	'Waar wil je mee spelen?'				
6.	Vraagt door op de bedoeling van een ander	'Wie wil jij dat er mee gaat?'				
7.	Vraagt wat een ander van plan is te gaan doen	'Wat ga jij nu doen'.				

8.	Geeft een rechtvaardiging	'Hij mag wel op mijn verjaardag komen, omdat ik hem aardig vind'.				
9.	Vraagt een verklaring als iets niet mag	'Waarom mag ik niet fietsen'.				
10.	Stelt zelf regels op	'Als je geen zes gooit, ben je af'.				
11.	Vraagt om een rechtvaardiging	'Waarom mag hij wel naar het zwembad en ik niet?'				
12.	Geeft een psychologische rechtvaardiging	'Ik hoef nog niet naar bed; ik heb vanmiddag ook al geslapen'.				
13.	Waarschuwt iemand	'Kijk uit! Een auto'.				
14.	Geeft iemand toestemming	'Je mag wel even met mijn gameboy hoor'.				
15.	Geeft een morele rechtvaardiging	'Het is toch goed om veel geld te geven aan arme kinderen'.				
16.	Belooft iemand iets	'Ik zal het nooit meer doen'.				
17.	Sluit een overeenkomst	'Jij mag nu op de computer en dan mag ik na de pauze'.				
Opmerkingen:						

(Kingma- van den Hoogen, 2010)

De volgende beweringen geven communicatieproblemen aan die sommige kinderen hebben. Geef uw oordeel door het vakje aan te kruisen dat het best weergeeft hoe vaak dit probleem zich voordoet (nooit, soms, vaak, altijd).

Luisteren					
		nooit	soms	vaak	altijd
1.	Heeft moeite met opletten.				
2.	Heeft moeite met opvolgen van mondelinge aanwijzingen.				
3.	Heeft moeite met onthouden wat mensen zeggen.				
4.	Heeft moeite met het begrijpen van wat mensen zeggen.				

5.	Moet mensen vragen te herhalen wat ze hebben gezegd.				
6.	Heeft moeite met het begrijpen van de betekenis van woorden.				
7.	Heeft moeite met het begrijpen van nieuwe concepten.				
8.	Heeft er moeite mee om mensen bij het praten of luisteren aan te kijken.				
9.	Heeft moeite met het begrijpen van gezichtsuitdrukkingen, gebaren of lichaamstaal.				

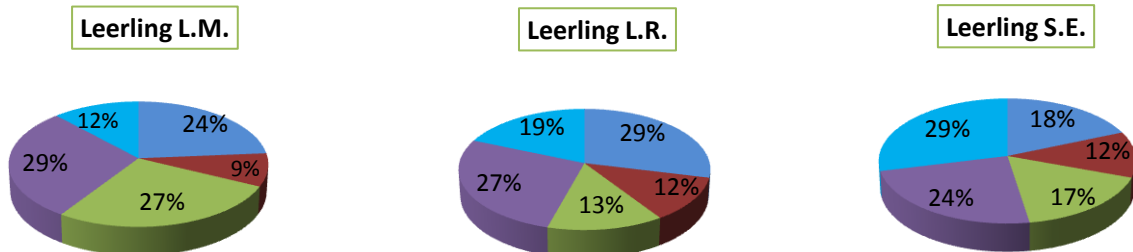
Spreken					
		nooit	soms	vaak	altijd
1.	Heeft er moeite mee om vragen te beantwoorden.				
2.	Heeft er moeite mee om vragen net zo snel te beantwoorden als andere kinderen.				
3.	Heeft er moeite mee om hulp te vragen als dat nodig is.				
4.	Heeft er moeite mee om vragen te stellen.				
5.	Heeft er moeite mee om tijdens het praten afwisselende woorden te gebruiken.				
6.	Heeft er moeite mee om de juiste woorden te vinden.				
7.	Heeft er moeite mee om gedachten goed te verwoorden.				
8.	Heeft er moeite mee om dingen te beschrijven.				
9.	Heeft er moeite mee om bij het onderwerp te blijven.				
10.	Heeft er moeite mee om ter zake te komen.				
11.	Heeft er moeite mee om de juiste volgorde aan het houden bij het vertellen van een verhaal of van wat er is gebeurd.				
12.	Maakt grammaticale fouten bij het spreken.				
13.	Heeft er moeite mee om in volledige zinnen te spreken.				
14.	Spreekt in korte, afgemeten zinnen.				
15.	Heeft er moeite mee om uitgebreid antwoord te geven of in details te treden.				
16.	Heeft er moeite mee om met iemand een gesprek te voeren.				
17.	Heeft er moeite mee om met een groep mensen te praten.				
18.	Heeft er moeite mee om iets op een andere manier te zeggen wanneer iemand het niet begrijpt.				
19.	Raakt van streek als mensen het niet begrijpen.				

(Clinical Evaluation of Language Fundamentals 4 NL, Pearson 2008)

Bijlage 3 Inter-betrouwbaarheid verrichtte observaties.

In de cirkeldiagrammen is een weergave zichtbaar in hoeverre er overeenkomsten en verschillen zijn tussen de verrichtte observaties door de observatoren.

Van 3 leerlingen heb ik observatiegegevens van drie partijen: leerkracht, ouders en mijzelf.



Weergave overeenkomsten en verschillen in observaties tussen observatoren.

Legenda: observatoren verrichtte observaties

- Leerkracht/ouders/logopediste
- Leerkracht/logopediste
- Ouders/logopediste
- Ouders/leerkracht
- Alle partijen afwijkend

Uit de cirkeldiagrammen van de leerlingen L.M., L.R. en S.E. kan ik de volgende conclusies afleiden:

Van de 59 vragen is er door bovengenoemde 3 partijen respectievelijk 24%, 29% en 18% hetzelfde gescoord.

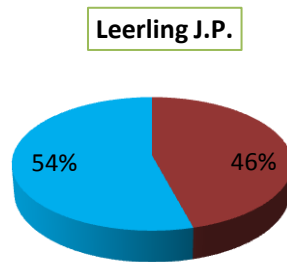
De leerkracht en de ouders komen het meest vaak overeen in hun antwoorden, respectievelijk 29%, 27% en 24%.

De ouders en logopediste hebben binnen de observaties respectievelijk 27%, 13% en 17% dezelfde antwoorden gegeven.

Bij respectievelijk 12%, 19% en 29% was er bij alle 3 partijen geen overeenkomsten waarneembaar binnen de observaties.

De logopedist en de leerkracht hebben het minst vaak hetzelfde antwoord gescoord, respectievelijk 9%, 12% en 12%.

Van 1 leerling heb ik gegevens verkregen uit een observatie door de leerkracht en mijzelf.



Weergave overeenkomsten en verschillen in observaties tussen observatoren.

Legenda

- **Leerkracht/logopediste**
- **Beide partijen afwijkend**

Uit het cirkeldiagram van de leerling J.P. komt de volgende conclusies naar voren:

Van de 59 vragen is er door de leerkracht en mijzelf 46% hetzelfde gescoord.

Bij 54% was er bij beide partijen geen overeenkomsten waarneembaar binnen verrichtte de observaties.

Bijlage 4 Totaaloverzicht communicatieve functies, luisteren en spreken

Uitleg denkstappen analyse verrichtte observaties

Om de leesbaarheid te vergemakkelijken wordt in onderstaand figuur een uitleg gegeven hoe de observaties verricht en geanalyseerd zijn:

Stap 1

De **individuele observaties** van de leerlingen L.M., L.R., J.P. en S.E. zijn verwerkt **per leerling in diagrammen** met daaronder een uitgeschreven tekst.

Verwerking van de observatiegegevens heeft als volgt plaatsgevonden:

Alle observaties met eenzelfde score door ouders, leerkracht en mijzelf zijn meegenomen in de analyses.

Bij alle observaties met geen enkele overeenkomst in de score tussen de observatoren is een gemiddelde uitgerekend. Een gemiddelde score van bijvoorbeeld 2,1 tot en met 2,4 is afgerond naar een score van 2. Een score van 2,5 tot en met 2,9 is afgerond naar een score van 3.

Als twee van de drie observatoren overeen kwamen in hun observatie bij de leerlingen L.M., L.R. en S.E. is de score van de twee gelijke observatoren doorslaggevend geweest.

Stap 2

Alle **individuele diagrammen van de leerlingen** zijn vervolgens samengevoegd in **een totaaloverzicht per communicatieve functie, luisteren en spreken voor alle leerlingen**.

Totaaloverzicht:

Vanuit dit **totaaloverzicht** is er gekeken of er **overeenkomsten** waren bij de leerlingen bij de afwijkende communicatieve functies en afwijkende aspecten binnen luisteren en spreken.

*Bij de analyse van de communicatieve functies (representatie, expressie, interactie en controle) zijn de observatieaspecten met een **score 'nooit' en 'af en toe'** als **afwijkend** geselecteerd.*

*Bij de analyse van de onderdelen luisteren en spreken zijn de observatieaspecten met een **score 'vaak' en 'altijd'** als **afwijkend** geselecteerd.*

Eindoverzicht:

Vanuit het totaaloverzicht is een nieuw diagram ontstaan met een **eindoverzicht** van alle problemen op het gebied van de communicatieve functies en problemen binnen de onderdelen luisteren en spreken. De overeenkomsten die geselecteerd zijn voor het eindoverzicht, zijn als volgt bepaald:

*Als twee van de vier leerlingen een score van **'nooit' of 'af en toe'** hebben bij de communicatieve functies, worden deze meegenomen in de bespreking met de leerkracht voor het groepsplan.*

*Als twee van de vier leerlingen een score van **'vaak' en 'altijd'** hebben bij de onderdelen luisteren en spreken, worden deze meegenomen in de bespreking met de leerkracht voor het groepsplan.*

Stap 3

Alle **eindoverzichten** van de afwijkende **scores** binnen de communicatieve functies, luisteren en spreken zijn samengevoegd in drie **samenvattende diagrammen**:

Pragmatiek

Receptieve en expressieve semantiek

Communicatieve voorwaarden en sociale interactie.

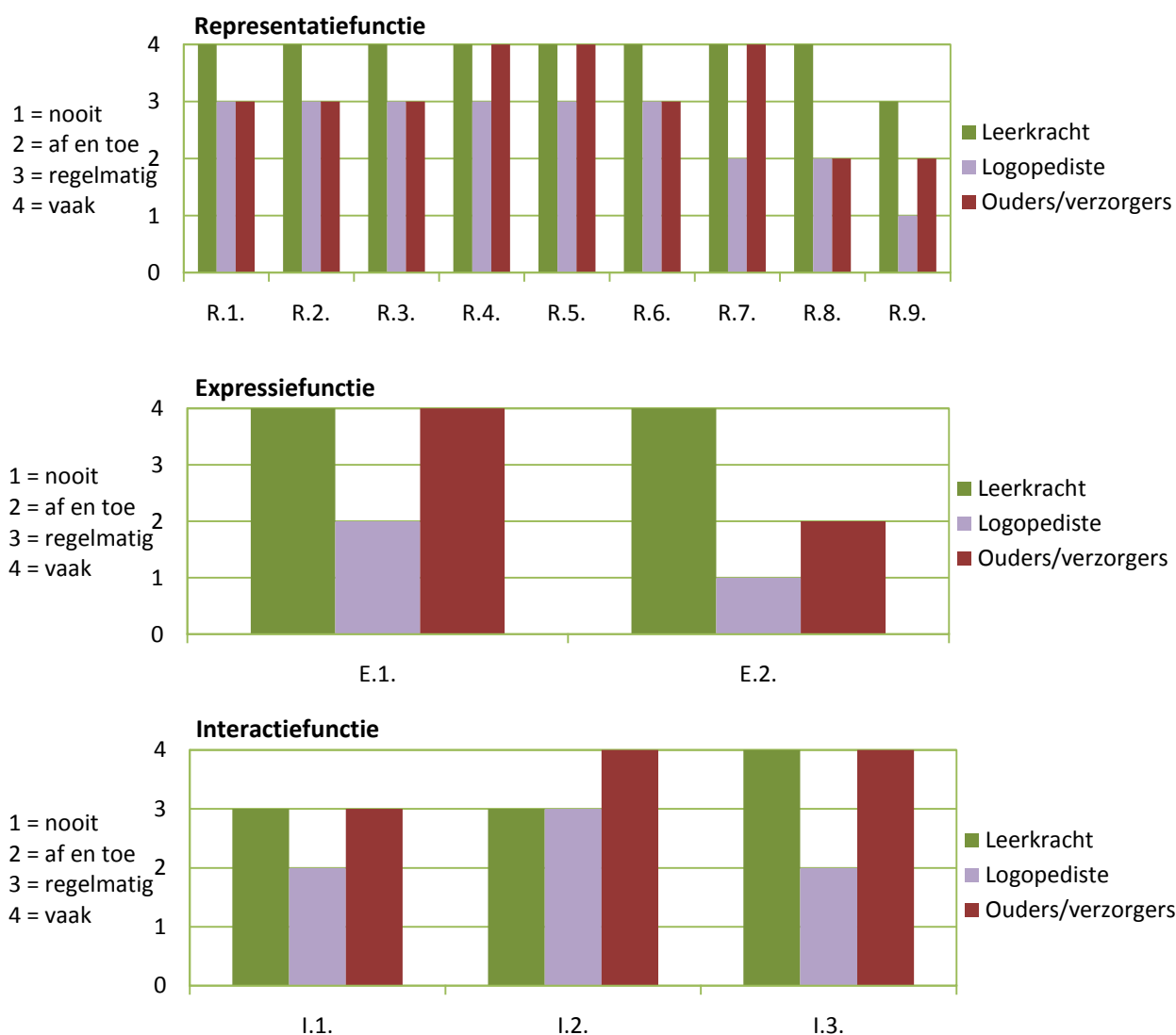
Stap 4

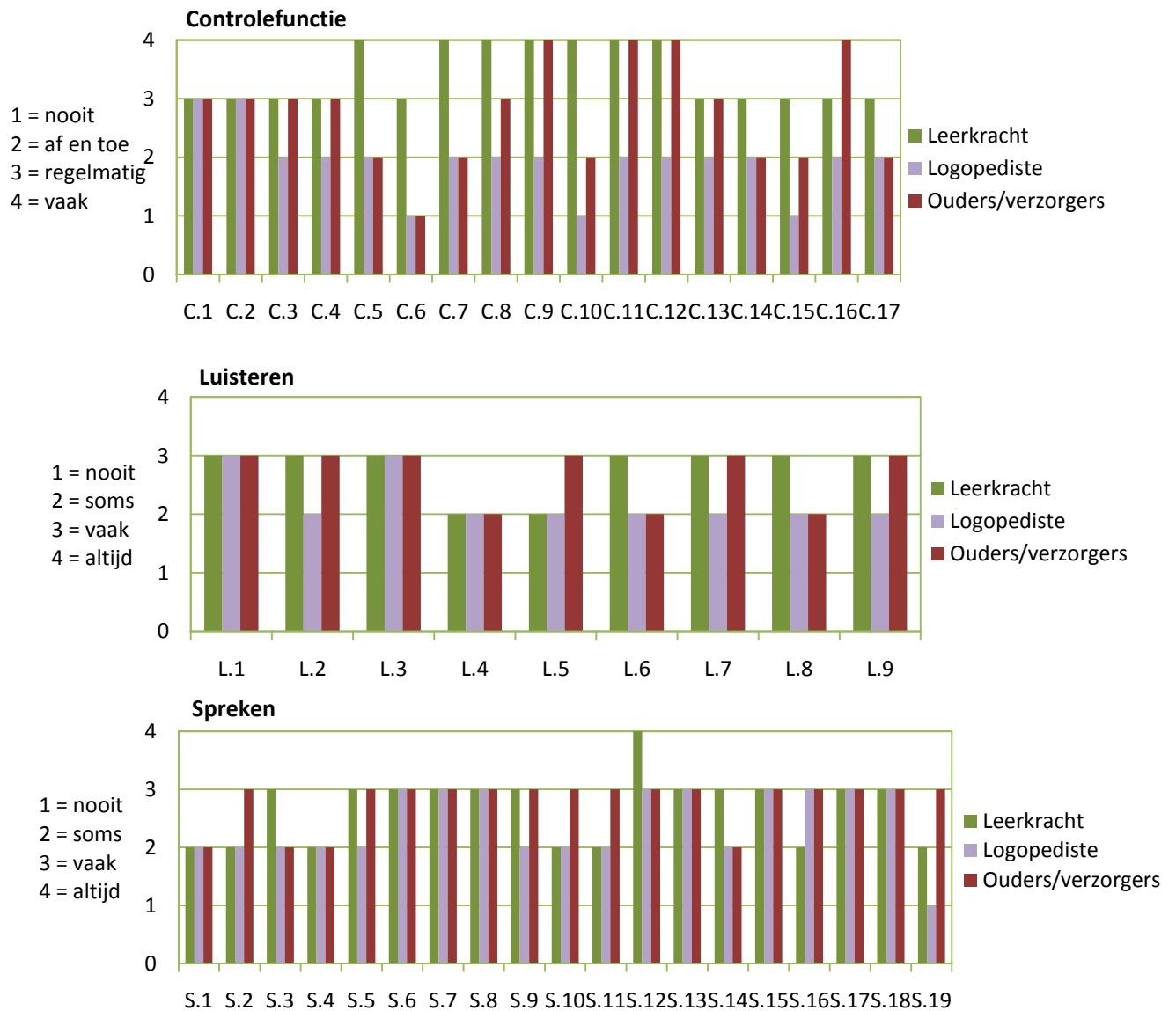
In overleg met de leerkracht is gekeken **welke doelen vanuit de samenvattende diagrammen** voor de periode medio januari tot en met medio april in het groepsplan meegenomen konden worden. Hierbij is er rekening gehouden met de cognitieve mogelijkheden van de leerlingen en hun autisme.

Stap 1

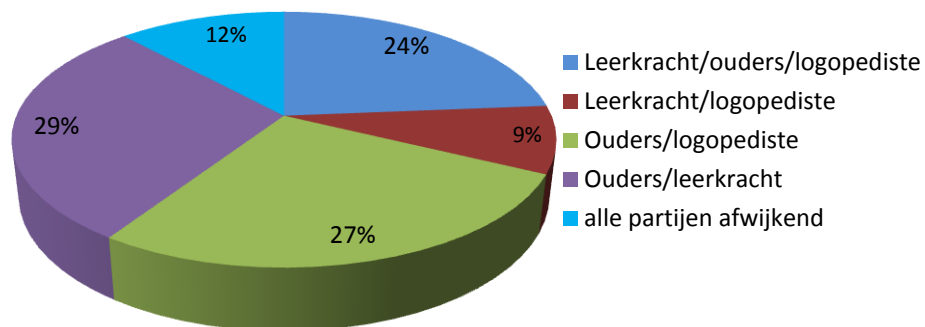
Analyse individuele leerling

1. Analyse observatie taal leerling L.M.





Overeenkomsten en verschillen in observaties van observatoren



Leerkracht/ouders/logopediste

Controlefunctie

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Geeft aan wat het plan is te gaan doen (regelmatig).
- Vraagt om toestemming (regelmatig).

Luisteren

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft moeite met opletten (vaak).
- Heeft moeite met onthouden wat mensen zeggen (vaak).
- Heeft moeite met het begrijpen van wat mensen zeggen (soms).

Spreken

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft er moeite mee om vragen te beantwoorden (soms).
- Heeft er moeite mee om vragen te stellen (soms).
- Heeft er moeite mee om de juiste woorden te vinden (vaak).
- Heeft er moeite mee om gedachten goed te verwoorden (vaak).
- Heeft er moeite mee om dingen te beschrijven (vaak).
- Heeft er moeite mee om in volledige zinnen te spreken (vaak).
- Heeft er moeite mee om uitgebreid antwoord te geven of in details te treden (vaak).
- Heeft er moeite mee om met een groep mensen te praten (vaak).
- Heeft er moeite mee om iets op een andere manier te zeggen wanneer iemand het niet begrijpt (vaak).

Leerkracht/ouders

Representatiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt naar de naam van iets (vaak, **regelmatig**).
- Vraagt om uitleg (vaak, **regelmatig**).
- Geeft een fysieke verklaring (vaak, **af en toe**).

Expressiefuncties

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Drukt een fysieke toestand of een gevoel uit met woorden (vaak, **af en toe**).

Interactiefuncties

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Vraagt om herhaling wanneer iets niet verstaan of begrepen wordt (regelmatig, **af en toe**).
- Reageert op een vraag om verduidelijking van een referent (vaak, **af en toe**).

Controlefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt om hulp (regelmatig, **af en toe**).
- Stelt voor om iets te gaan doen (regelmatig, **af en toe**).
- Vraagt een verklaring als iets niet mag (vaak, **af en toe**).
- Vraagt om een rechtvaardiging (vaak, **af en toe**).
- Geeft een psychologische rechtvaardiging (vaak, **af en toe**).
- Waarschuwt iemand (regelmatig, **af en toe**).

Luisteren

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft moeite met het opvolgen van mondelinge aanwijzingen (vaak, **soms**).
- Heeft moeite met het begrijpen van nieuwe concepten (vaak, **soms**).
- Heeft moeite met het begrijpen van gezichtsuitdrukkingen, gebaren of lichaamstaal (vaak, **soms**).

Spreken

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft er moeite mee om tijdens het praten afwisselende woorden te gebruiken (vaak, **soms**).
- Heeft er moeite mee om bij het onderwerp te blijven (vaak, **soms**).

Logopediste/ouders

Representatiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Stelt vragen met 'wat' en 'waar' binnen het hier en nu (regelmatig, **vaak**).
- Geeft antwoord op een vraag (regelmatig, **vaak**).
- Vraagt om informatie met een ja/nee vraag (regelmatig, **vaak**).
- Vraagt om een verklaring (regelmatig, **vaak**).
- Geeft een psychologische verklaring (af en toe, **vaak**).

Controlefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt wat een ander wil (af en toe, **vaak**).
- Vraagt door op de bedoeling van een ander (nooit, **regelmatig**).
- Vraagt wat een ander van plan is te gaan doen (af en toe, **vaak**).
- Geeft iemand toestemming (af en toe, **regelmatig**).
- Sluit een overeenkomst (af en toe, **regelmatig**).

Luisteren

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft moeite met het begrijpen van de betekenis van woorden (soms, **vaak**).
- Heeft er moeite mee om mensen bij het praten of luisteren aan te kijken (soms, **vaak**).

Spreken

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft er moeite mee om hulp te vragen als dat nodig is (soms, **vaak**).
- Maakt grammaticale fouten bij het spreken (vaak, **altijd**).
- Spreekt in korte, afgemeten zinnen (soms, **vaak**).
- Heeft er moeite mee om met iemand een gesprek te voeren (vaak, **soms**).

Logopediste/leerkracht

Interactiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Geeft aan gehoord te hebben geroepen of aangesproken te zijn (regelmatig, **vaak**).

Luisteren

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Moet mensen vragen te herhalen wat ze hebben gezegd (soms, **vaak**).

Spreken

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft er moeite mee om vragen net zo snel te beantwoorden als andere kinderen (soms, **vaak**).
- Heeft er moeite mee om ter zake te komen (soms, **vaak**).
- Heeft er moeite mee om de juiste volgorde aan te houden bij het vertellen van een verhaal of van wat er is gebeurd (soms, **vaak**).

Alle partijen afwijkend

Representatiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Geeft een sociale verklaring (**af en toe**, regelmatig, nooit).

Expressiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraag naar het gevoel of de fysieke toestand van de ander (**af en toe**, vaak, nooit).

Controlefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

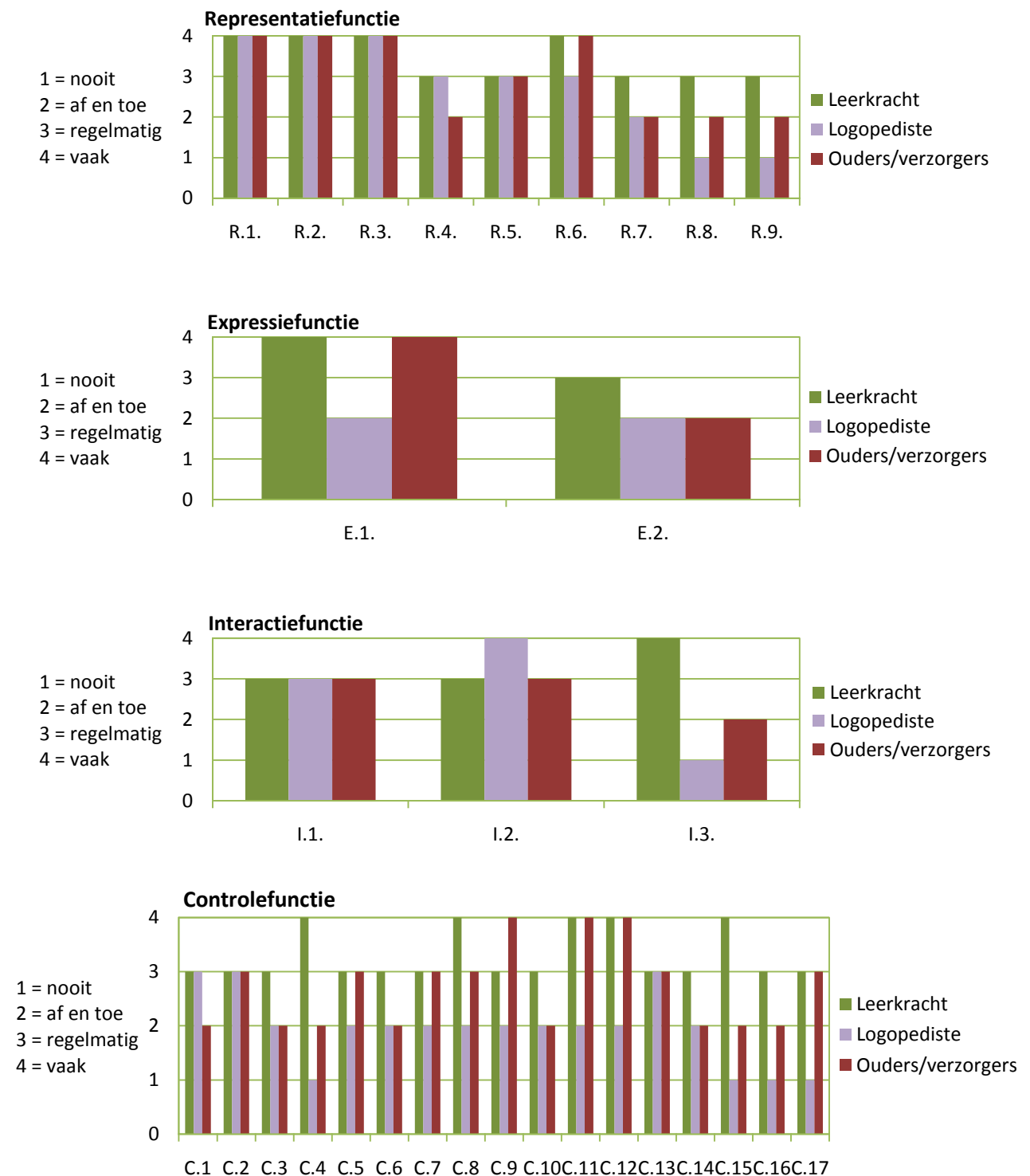
- Geeft een rechtvaardiging (regelmatig, vaak, **af en toe**).
- Stelt zelf regels op (**af en toe**, vaak, nooit).
- Geeft een morele rechtvaardiging (**af en toe**, regelmatig, nooit).
- Belooft iemand iets (**vaak**, regelmatig, **af en toe**).

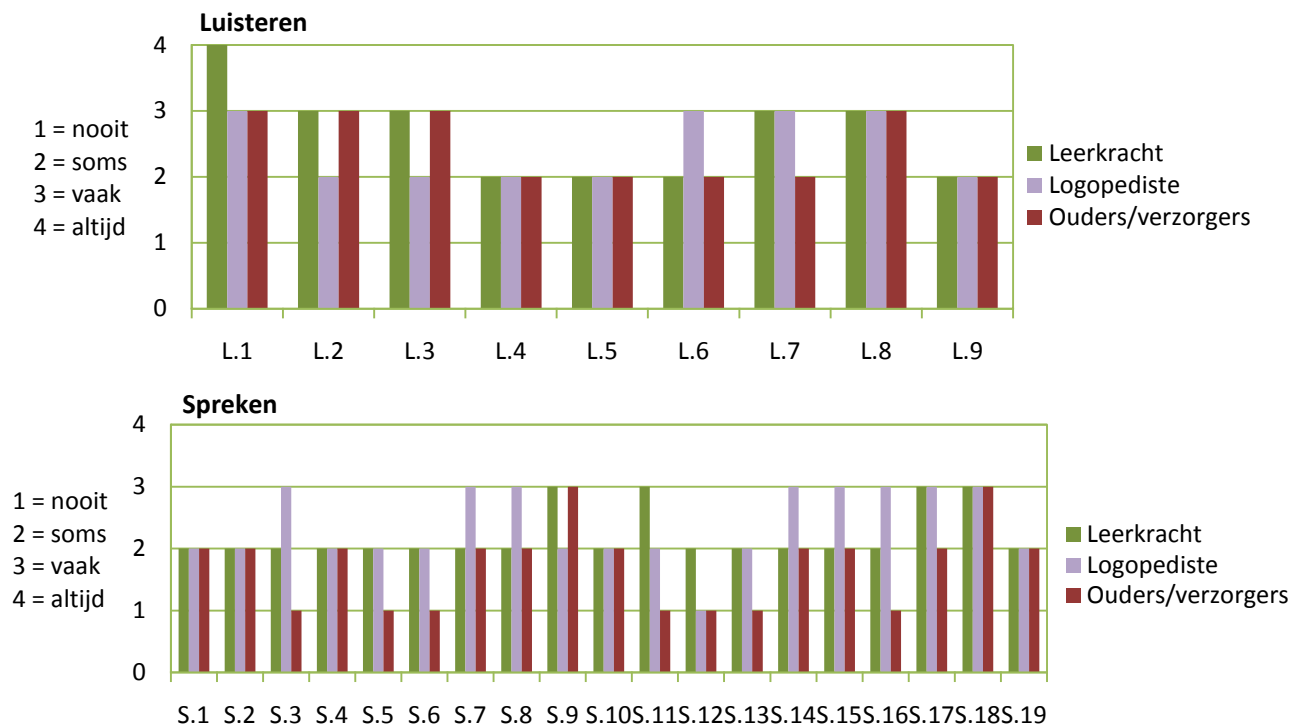
Spreken

(nooit, soms, vaak, altijd)

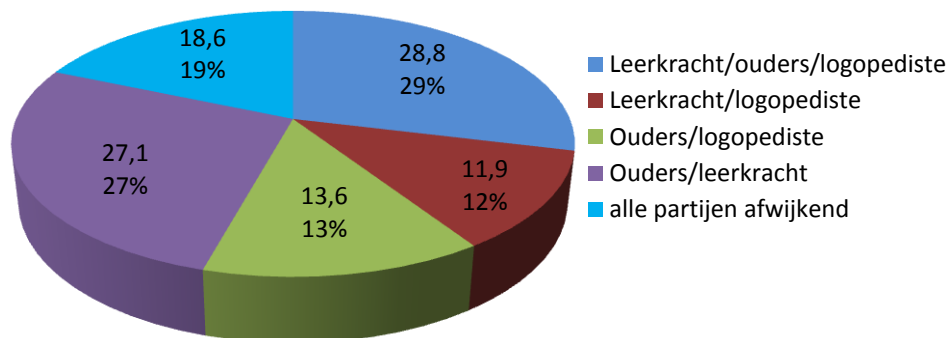
- Raakt van streek als mensen het niet begrijpen (**vaak**, soms, nooit).

2. Analyse observatie taal leerling L.R.





Overeenkomsten en verschillen in observaties van observatoren



Leerkracht/ouders/logopediste

Representatiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Stelt vragen met 'wat' en 'waar' binnen het hier en nu (vaak).
- Geeft antwoord op een vraag (vaak).
- Vraagt om informatie met een ja/nee vraag (vaak).
- Vraagt om uitleg (regelmatig).

Interactiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt om herhaling wanneer iets niet verstaan of begrepen wordt (regelmatig).

Controlefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt om toestemming (regelmatig).
- Waarschuwt iemand (regelmatig).

Luisteren

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft moeite met het begrijpen van wat mensen zeggen (soms).
- Moet mensen vragen te herhalen wat ze hebben gezegd (soms).
- Heeft er moeite mee om mensen bij het praten of luisteren aan te kijken (vaak).
- Heeft moeite met het begrijpen van gezichtsuitdrukkingen, gebaren of lichaamstaal (soms).

Spreken

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft er moeite mee om vragen te beantwoorden (soms).
- Heeft er moeite mee om vragen net zo snel te beantwoorden als andere kinderen (soms).
- Heeft er moeite mee om vragen te stellen (soms).
- Heeft er moeite mee om ter zake te komen (soms).
- Heeft er moeite mee om iets op een andere manier te zeggen wanneer iemand het niet begrijpt (vaak).
- Raakt van streek als mensen het niet begrijpen (soms).

Leerkracht/ouders

Representatiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt om een verklaring (vaak, **regelmatig**).

Expressiefuncties

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Drukt een fysieke toestand of een gevoel uit met woorden (vaak, **af en toe**).

Interactiefuncties

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Geeft aan gehoord te hebben geroepen of aangesproken te zijn (regelmatig, **vaak**).

Controlefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt wat een ander wil (regelmatig, **af en toe**).
- Vraagt wat een ander van plan is te gaan doen (regelmatig, **af en toe**).
- Vraagt om een rechtvaardiging (vaak, **af en toe**).
- Geeft een psychologische rechtvaardiging (vaak, **af en toe**).
- Sluit een overeenkomst (regelmatig, **nooit**).

Luisteren

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft moeite met het opvolgen van mondelinge aanwijzingen (vaak, **soms**).
- Heeft moeite met onthouden wat mensen zeggen (vaak, **soms**).
- Heeft moeite met het begrijpen van de betekenis van woorden (soms, **vaak**).

Spreken

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft er moeite mee om gedachten goed te verwoorden (soms, **vaak**).
- Heeft er moeite mee om dingen te beschrijven (soms, **vaak**).
- Heeft er moeite mee om bij het onderwerp te blijven (vaak, **soms**).
- Spreekt in korte, afgemeten zinnen (soms, **vaak**).
- Heeft er moeite mee om uitgebreid antwoord te geven of in details te treden (soms, **vaak**).

Logopediste/ouders

Representatiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Geeft een fysieke verklaring (af en toe, **regelmatig**).

Expressiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt naar het gevoel of de fysieke toestand van de ander (af en toe, **regelmatig**).

Controlefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt om hulp (af en toe, **regelmatig**).
- Vraagt door op de bedoeling van een ander (af en toe, **regelmatig**).
- Stelt zelf regels op (af en toe, **regelmatig**).
- Geeft iemand toestemming (af en toe, **regelmatig**).

Luisteren

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft moeite met opletten (vaak, **altijd**).

Spreken

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Maakt grammaticale fouten bij het spreken (nooit, **soms**).

Logopediste/leerkracht

Representatiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt naar de naam van iets (regelmatig, **af en toe**).

Controlefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Geeft aan wat het van plan is te gaan doen (regelmatig, **af en toe**).

Luisteren

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft moeite met het begrijpen van nieuwe concepten (vaak, **soms**).

Spreken

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft er moeite mee om tijdens het praten afwisselende woorden te gebruiken (soms, **nooit**).
- Heeft er moeite mee om de juiste woorden te vinden (soms, **nooit**).
- Heeft er moeite mee om in volledige zinnen te spreken (soms, **nooit**).
- Heeft er moeite mee om met een groep mensen te praten (vaak, **soms**).

Alle partijen afwijkend

Representatiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Geeft een psychologische verklaring (**af en toe**, **regelmatig**, **nooit**).
- Geeft een sociale verklaring (**af en toe**, **regelmatig**, **nooit**).

Interactiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Reageert op een vraag om verduidelijking van een referent (**af en toe**, **vaak**, **nooit**).

Controlefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

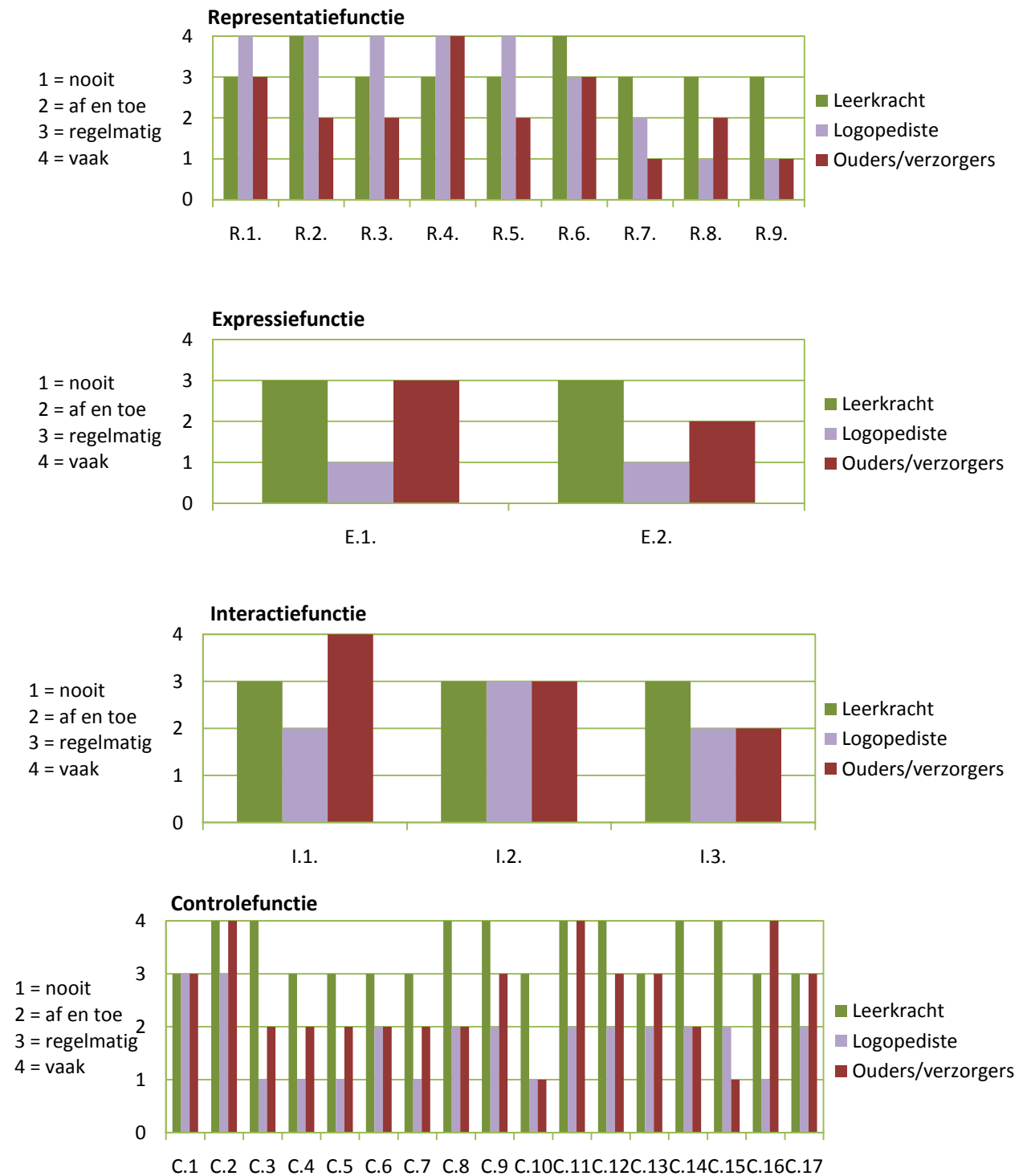
- Stelt voor om iets te gaan doen (**af en toe**, **vaak**, **nooit**).
- Geeft een rechtvaardiging (**regelmatig**, **vaak**, **af en toe**).
- Vraagt een verklaring als iets niet mag (**vaak**, **regelmatig**, **af en toe**).
- Geeft een morele rechtvaardiging (**af en toe**, **vaak**, **nooit**).
- Belooft iemand iets (**af en toe**, **regelmatig**, **nooit**).

Spreken

(nooit, soms, vaak, altijd)

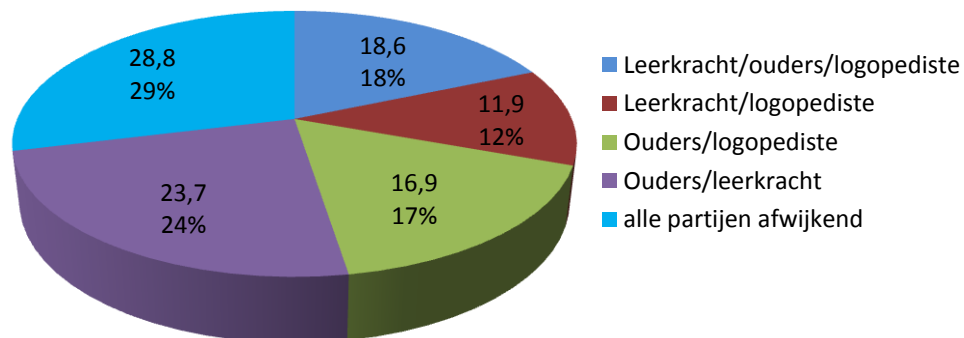
- Heeft er moeite mee om hulp te vragen als dat nodig is (**nooit**, **soms**, **vaak**).
- Heeft er moeite mee om de juiste volgorde aan te houden bij het vertellen van een verhaal of van wat er gebeurd is (**nooit**, **vaak**, **soms**).
- Heeft er moeite mee om met iemand een gesprek te voeren (**nooit**, **soms**, **vaak**).

3. Analyse observatie taal leerling S.E.





Overeenkomsten en verschillen in observaties van observatoren



Leerkracht/ouders/logopediste

Interactiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Geeft aan gehoord te hebben geroepen of aangesproken te zijn (regelmatig).

Controlefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Geeft aan wat het van plan is te gaan doen (regelmatig).

Luisteren

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft moeite met opvolgen van mondelinge aanwijzingen (soms).
- Heeft moeite met het begrijpen van wat mensen zeggen (soms).
- Moet mensen vragen te herhalen wat ze hebben gezegd (soms).
- Heeft moeite met het begrijpen van de betekenis van woorden (soms).
- Heeft er moeite mee om mensen bij het praten of luisteren aan te kijken (vaak).

Spreken

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft er moeite mee om vragen te beantwoorden (soms).
- Heeft er moeite mee om de juiste woorden te vinden (soms).
- Heeft er moeite mee om gedachten goed te verwoorden (vaak).
- Heeft er moeite mee om iets op een andere manier te zeggen wanneer iemand het niet begrijpt (soms).

Leerkracht/ouders

Representatiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Stelt vragen met 'wat' en 'waar' binnen het hier en nu (regelmatig, **vaak**).

Expressiefuncties

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Drukt een fysieke toestand of een gevoel uit met woorden (regelmatig, **nooit**).

Controlefuncties

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Vraagt om toestemming (vaak, **regelmatig**).
- Vraagt om een rechtvaardiging (vaak, **af en toe**).
- Waarschuwt iemand (regelmatig, **af en toe**).
- Sluit een overeenkomst (regelmatig, **af en toe**).

Luisteren

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft moeite met opletten (vaak, **soms**).
- Heeft moeite met het begrijpen van nieuwe concepten (vaak, **soms**).
- Heeft moeite met het begrijpen van gezichtsuitdrukkingen, gebaren of lichaamstaal (vaak, **soms**).

Spreken

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft er moeite mee om vragen net zo snel te beantwoorden als andere kinderen (soms, **vaak**).
- Heeft er moeite mee om hulp te vragen als dat nodig is (soms, **vaak**).
- Heeft er moeite mee om tijdens te praten afwisselende woorden te gebruiken (nooit, **soms**).
- Maakt grammaticale fouten bij het spreken (soms, **nooit**).
- Heeft er moeite mee om in volledige zinnen te spreken (nooit, **soms**).

Logopediste/ouders

Representatiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt naar de naam van iets (vaak, **regelmatig**).
- Vraagt om een verklaring (regelmatig, **vaak**).
- Geeft een sociale verklaring (nooit, **regelmatig**).

Interactiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Reageert op een vraag om verduidelijking van een referent (af en toe, **regelmatig**).

Controlefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt door op de bedoeling van een ander (af en toe, **regelmatig**).
- Geeft een rechtvaardiging (af en toe, **vaak**).
- Stelt zelf regels op (nooit, **regelmatig**).
- Geeft iemand toestemming (af en toe, **vaak**).

Spreken

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft er moeite mee om dingen te beschrijven (vaak, **soms**).
- Heeft er moeite mee om de juiste volgorde aan te houden bij het vertellen van een verhaal of van wat er gebeurd is (vaak, **soms**).

Logopediste/leerkracht

Representatiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Geeft antwoord op een vraag (vaak, **af en toe**).

Luisteren

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft moeite met onthouden wat mensen zeggen (soms, **vaak**).

Spreken

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft er moeite mee om vragen te stellen (soms, **nooit**).
- Heeft er moeite mee om bij het onderwerp te blijven (soms, **vaak**).
- Heeft er moeite mee om ter zake te komen (soms, **vaak**).
- Spreekt in korte, afgemeten zinnen (soms, **vaak**).
- Heeft er moeite mee om uitgebreid antwoord te geven of in details te treden (soms, **vaak**).

Alle partijen afwijkend

Representatiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt om informatie met een ja/nee vraag (**af en toe, regelmatig, vaak**).
- Vraagt om uitleg (**af en toe, regelmatig, vaak**).
- Geeft een fysieke verklaring (**nooit, regelmatig, af en toe**).

Expressiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt naar het gevoel of de fysieke toestand van de ander (**af en toe, regelmatig, nooit**).

Interactiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt om herhaling wanneer iets niet verstaan of begrepen wordt (**vaak, regelmatig, af en toe**).

Controlefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

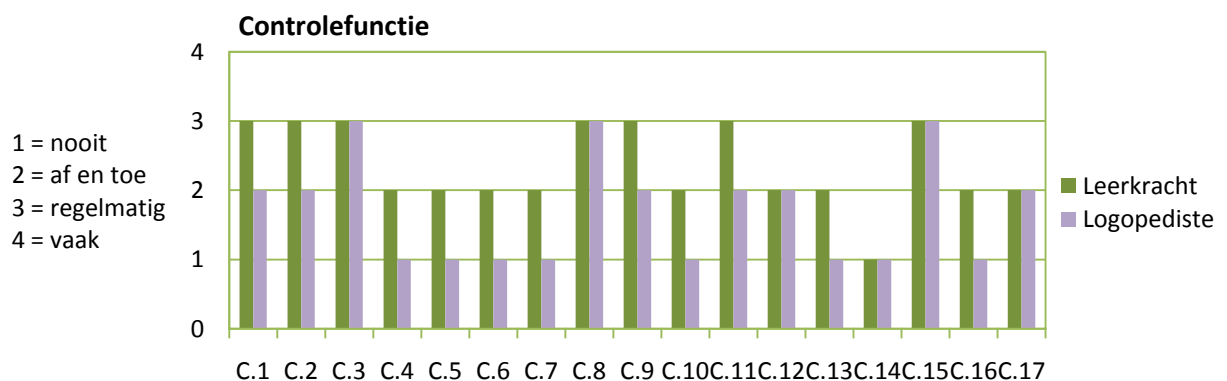
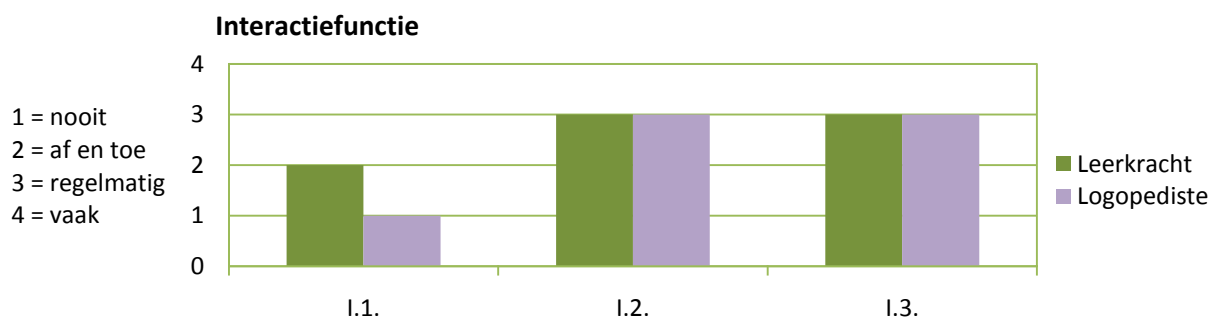
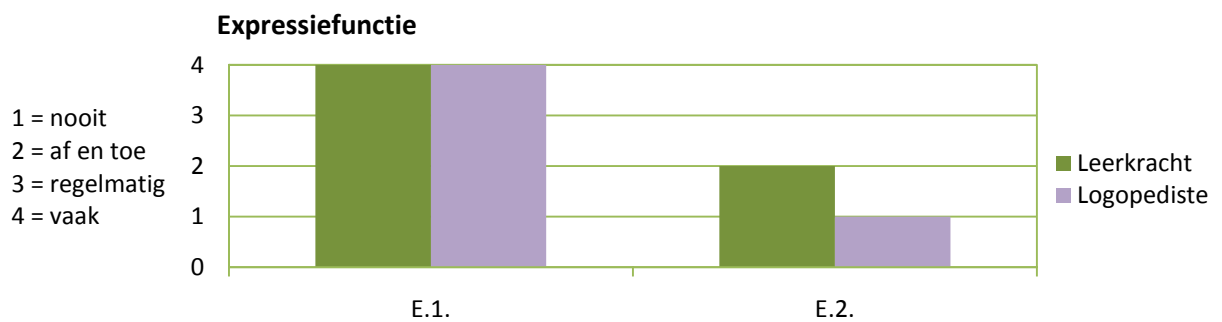
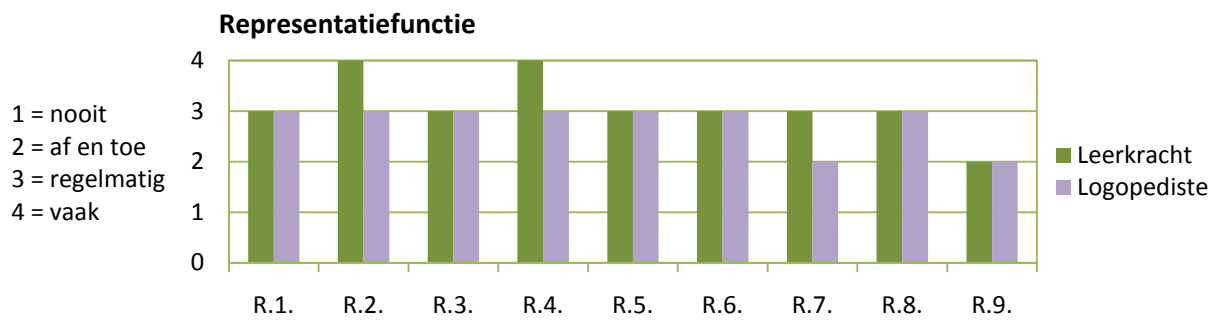
- Vraagt om hulp (**af en toe, vaak, nooit**).
- Stelt voor om iets te gaan doen (**af en toe, regelmatig, nooit**).
- Vraagt wat een ander wil (**af en toe, regelmatig, nooit**).
- Vraagt wat een ander van plan is te gaan doen (**af en toe, regelmatig, nooit**).
- Vraagt een verklaring als iets niet mag (**regelmatic, vaak, af en toe**).
- Geeft een psychologische rechtvaardiging (**regelmatic, vaak, af en toe**).
- Geeft een morele rechtvaardiging (**nooit, vaak, af en toe**).
- Belooft iemand iets (**vaak, regelmatig, nooit**).
- Belooft iemand iets (**af en toe, regelmatig, nooit**).

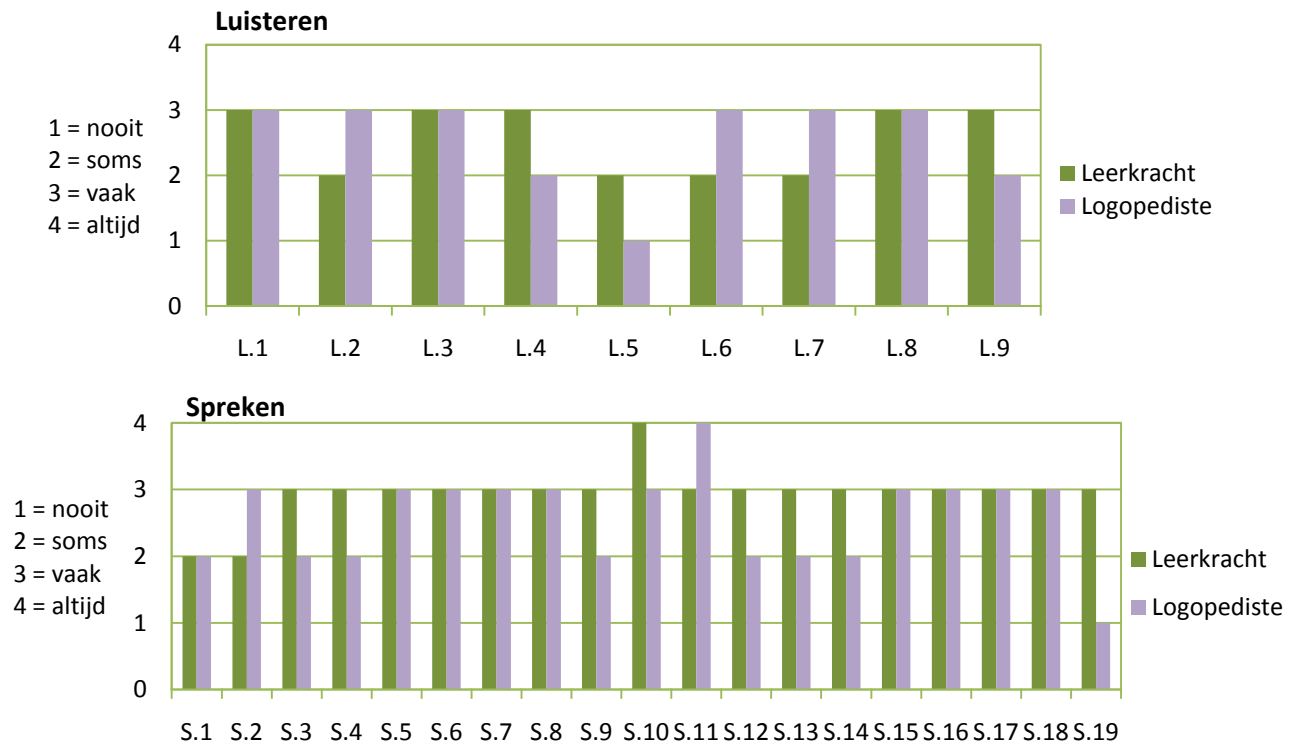
Spreken

(nooit, soms, vaak, altijd)

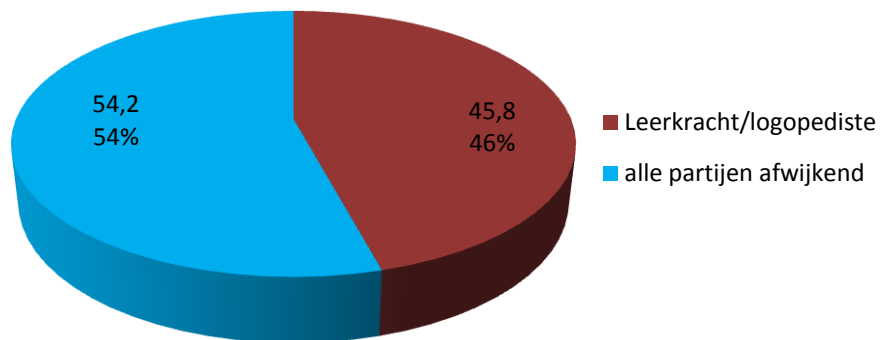
- Heeft er moeite mee om met iemand een gesprek te voeren (**nooit, soms, vaak**).
- Heeft er moeite mee om met een groep mensen te praten (**nooit, soms, vaak**).
- Raakt van streek als mensen het niet begrijpen (**soms, vaak, nooit**).

4. Analyse observatie taal leerling J.P.





Overeenkomsten e verschillen in observaties van observatoren



Logopediste/leerkracht

Representatiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Stelt vragen met 'wat' en 'waar' binnen het hier en nu (regelmatig).
- Vraagt om informatie met een ja/nee vraag (regelmatig).
- Vraagt om uitleg (regelmatig).
- Vraagt om een verklaring (regelmatig).
- Geeft een psychologische verklaring (regelmatig).
- Geeft een sociale verklaring (af en toe).

Expressiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Drukt een fysieke toestand of een gevoel uit met woorden (vaak).

Interactiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Geeft aan gehoord te hebben geroepen of aangesproken te zijn (regelmatig).
- Reageert op een vraag om verduidelijking van een referent (regelmatig).

Controlefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt om hulp (regelmatig).
- Geeft een rechtvaardiging (regelmatig).
- Geeft een psychologische rechtvaardiging (af en toe).
- Geeft iemand toestemming (nooit).
- Geeft een morele rechtvaardiging (regelmatig).
- Sluit een overeenkomst (af en toe).

Luisteren

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft moeite met opletten (vaak).
- Heeft moeite met onthouden wat mensen zeggen (vaak).
- Heeft er moeite mee om mensen bij het praten of luisteren aan te kijken (vaak).

Spreken

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft er moeite mee om vragen te beantwoorden (soms).
- Heeft er moeite mee om tijdens te praten afwisselende woorden te gebruiken (vaak).
- Heeft er moeite mee om de juiste woorden te vinden (vaak).
- Heeft er moeite mee om gedachten goed te verwoorden (vaak).
- Heeft er moeite mee om dingen te beschrijven (vaak).
- Heeft er moeite mee om uitgebreid antwoord te geven of in details te treden (vaak).
- Heeft er moeite mee om met iemand een gesprek te voeren (vaak).
- Heeft er moeite mee om met een groep mensen te praten (vaak).
- Heeft er moeite mee om iets op een andere manier te zeggen wanneer iemand het niet begrijpt (vaak).

Alle partijen afwijkend

Representatiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Geeft antwoord op een vraag (**vaak, regelmatig**).
- Vraagt naar de naam van iets (**vaak, regelmatig**).
- Geeft een fysieke verklaring (**regelmatig, af en toe**).

Expressiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt naar het gevoel of de fysieke toestand van de ander (**af en toe, nooit**).

Interactiefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Vraagt om herhaling wanneer iets niet verstaan of begrepen wordt (**af en toe, nooit**).

Contolefuncties

(nooit, af en toe, regelmatig, vaak)

- Geeft aan wat het van plan is te gaan doen (**regelmatig, af en toe**).
- Vraagt om toestemming (**regelmatig, af en toe**).
- Stelt voor om iets te gaan doen (**af en toe, nooit**).
- Vraagt wat een ander wil (**af en toe, nooit**).
- Vraagt door op de bedoeling van een ander (**af en toe, nooit**).
- Vraagt wat een ander van plan is te gaan doen (**af en toe, nooit**).
- Vraagt een verklaring als iets niet mag (**regelmatig, af en toe**).
- Stelt zelf regels op (**af en toe, nooit**).
- Vraagt om een rechtvaardiging (**regelmatig, af en toe**).
- Waarschuwt iemand (**af en toe, nooit**).
- Belooft iemand iets (**af en toe, nooit**).

Luisteren

(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft moeite met opvolgen van mondelinge aanwijzingen (**soms, vaak**).
- Heeft moeite met het begrijpen van wat mensen zeggen (**vaak, soms**).
- Moet mensen vragen te herhalen wat ze hebben gezegd (**soms, nooit**).
- Heeft moeite met het begrijpen van de betekenis van woorden (**soms, vaak**).
- Heeft moeite met het begrijpen van nieuwe concepten (**soms, vaak**).
- Heeft moeite met het begrijpen van gezichtsuitdrukkingen, gebaren of lichaamstaal (**vaak, soms**).

Spreken

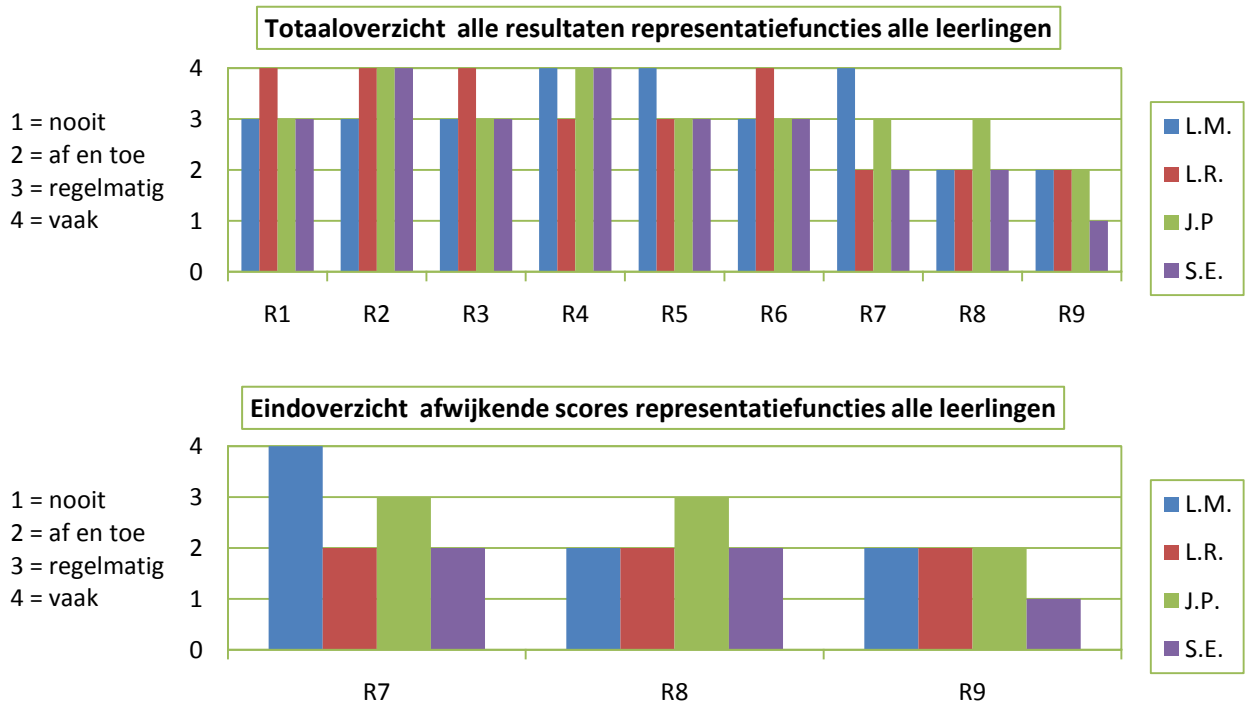
(nooit, soms, vaak, altijd)

- Heeft er moeite mee om vragen net zo snel te beantwoorden als andere kinderen (**soms, vaak**).
- Heeft er moeite mee om hulp te vragen als dat nodig is (**vaak, soms**).
- Heeft er moeite mee om vragen te stellen (**vaak, soms**).
- Heeft er moeite mee om bij het onderwerp te blijven (**vaak, soms**).
- Heeft er moeite mee om ter zake te komen (**altijd, vaak**).
- Heeft er moeite mee om de juiste volgorde aan te houden bij het vertellen van een verhaal of van wat er gebeurd is (**vaak, altijd**).
- Maakt grammaticale fouten bij het spreken (**vaak, soms**).
- Heeft er moeite mee om in volledige zinnen te spreken (**vaak, soms**).
- Spreekt in korte, afgemeten zinnen (**vaak, soms**).
- Raakt van streek als mensen het niet begrijpen (**vaak, nooit**).

Stap 2

Totaaloverzicht en eindoverzicht per aspect alle leerlingen

1. Alle resultaten representatiefuncties alle leerlingen.



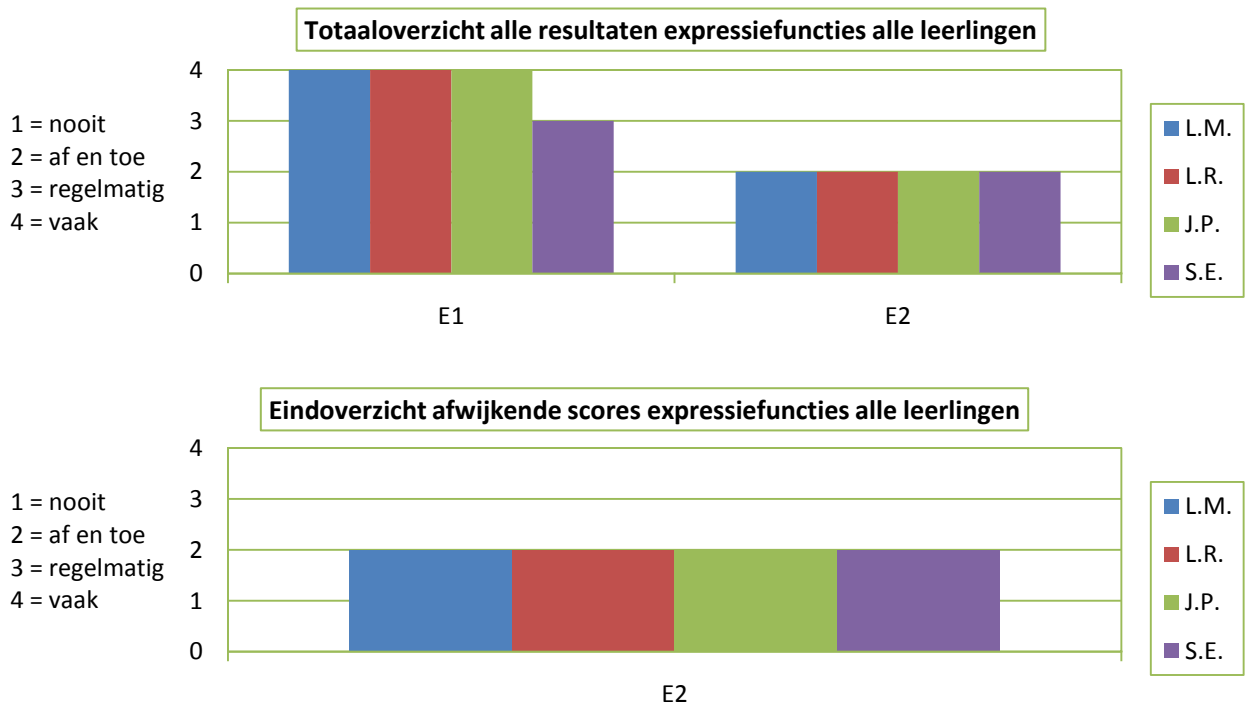
Representatiefuncties

- R1 Het kind stelt vragen met 'wat' en 'waar' binnen het hier en nu.
- R2 Het kind geeft antwoord op een vraag.
- R3 Het kind vraagt om informatie met een ja/nee vraag.
- R4 Het kind vraagt naar de naam van iets.
- R5 Het kind vraagt om uitleg.
- R6 Het kind vraagt om een verklaring.
- R7 Het kind geeft een fysieke verklaring.
- R8 Het kind geeft een psychologische verklaring.
- R9 Het kind geeft een sociale verklaring.

Conclusie Representatiefuncties

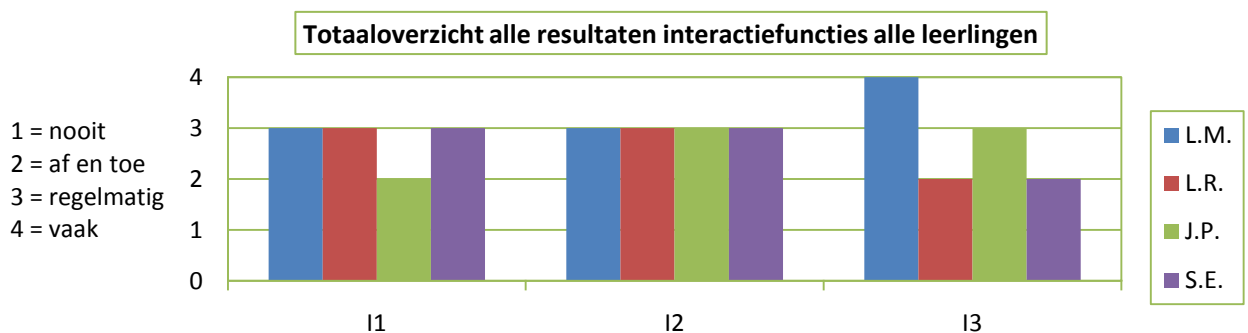
- Wat betreft de representatiefuncties zijn er problemen zichtbaar bij alle leerlingen binnen het observatieaspect R9.
- De leerlingen L.M. en J.P. hebben geen problemen met R7, de overige twee leerlingen wel.
- De leerling J.P. heeft geen problemen met R8, de overige leerlingen wel.

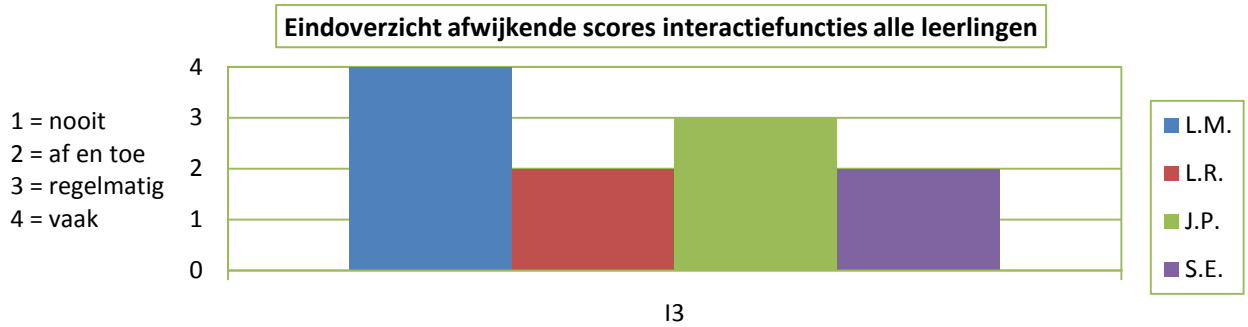
2. Alle resultaten expressiefuncties alle leerlingen.



Expressiefuncties
•E1 Het kind drukt een fysieke toestand of een gevoel uit met woorden. •E2 Het kind vraagt naar het gevoel of de fysieke toestand van een ander.
Conclusie Expressiefuncties
•Bij alle leerlingen zijn er problemen zichtbaar binnen het observatieaspect E2.

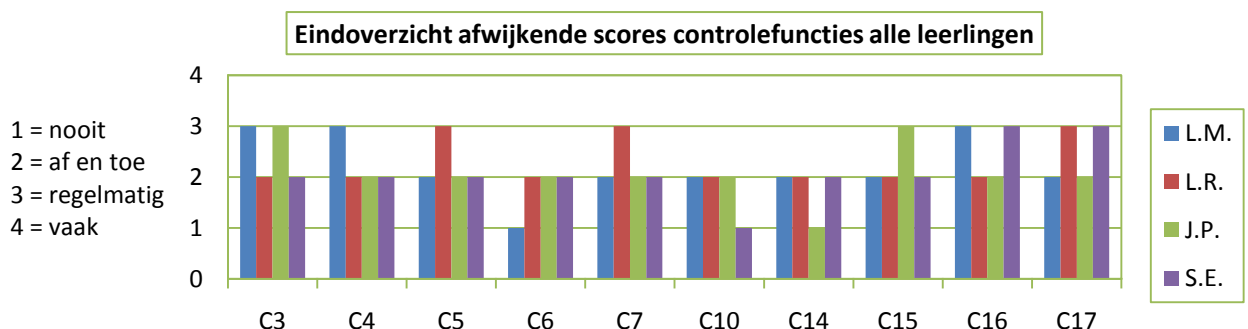
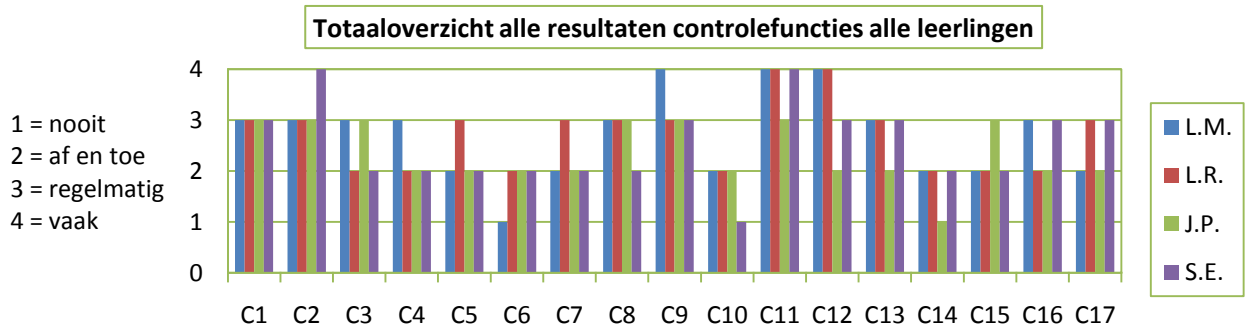
3. Alle resultaten interactiefuncties alle leerlingen.





Interactiefuncties
•I1 Het kind vraagt om herhaling wanneer iets niet verstaan of begrepen is. •I2 Het kind geeft aan gehoord te hebben geroepen of aangesproken te zijn. •I3 Het kind reageert op een vraag om verduidelijking van een referent.
Conclusie interactiefuncties
•Bij alle leerlingen zijn er problemen zichtbaar binnen het observatieaspect I3.

4. Alle resultaten controlefuncties alle leerlingen.



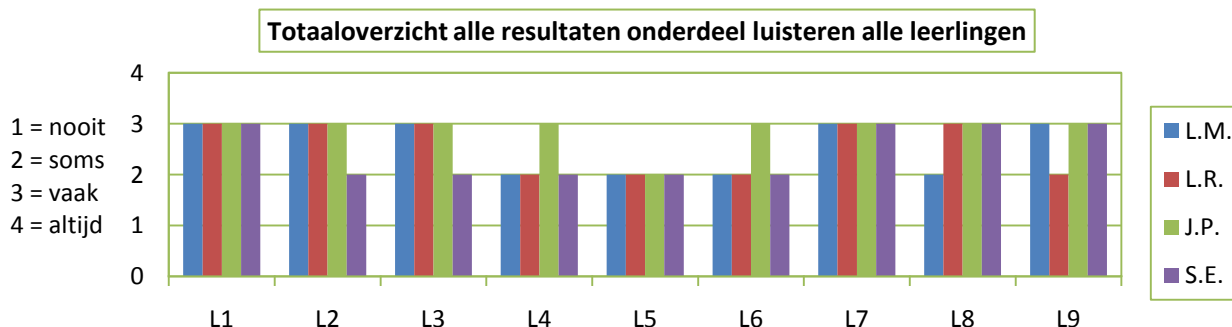
Controle functies

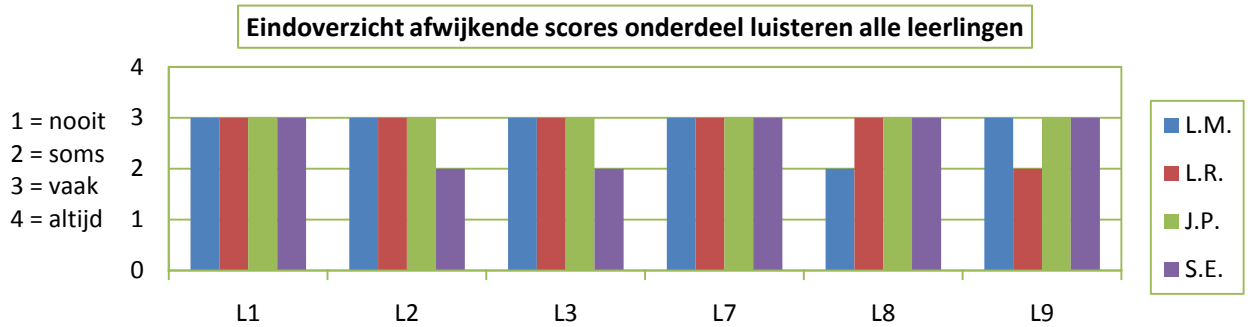
- C1 Het kind geeft aan wat het van plan is te gaan doen.
- C2 Het kind vraagt om toestemming.
- C3 Het kind vraagt om hulp.
- C4 Het kind stelt voor om iets te gaan doen.
- C5 Het kind vraagt wat een ander wil.
- C6 Het kind vraagt door op de bedoeling van een ander.
- C7 Het kind vraagt wat een ander van plan is te gaan doen.
- C8 het kind geeft een rechtvaardiging.
- C9 Het kind vraagt een verklaring als iets niet mag.
- C10 het kind stelt zelf regels op.
- C11 het kind vraagt om een rechtvaardiging.
- C12 Het kind geeft een psychologische rechtvaardiging.
- C13 Het kind waarschuwt iemand.
- C14 Het kind geeft iemand toestemming.
- C15 het kind geeft een morele rechtvaardiging.
- C16 Het kind belooft iemand iets.
- C17 Het kind sluit een overeenkomst.

Conclusie Controlefuncties

- Wat betreft de controlefuncties zijn er bij alle leerlingen problemen zichtbaar binnen de observatieaspecten C6, C10 en C14.
- De leerlingen L.M. en J.P. hebben geen problemen met C3, de overige twee leerlingen wel.
- De leerling L.M. heeft tevens geen problemen met C4, de overige drie leerlingen wel.
- De leerling L.R. heeft geen problemen met de observatieaspecten C5 en C7, de overige drie leerlingen wel.
- De leerling J.P. heeft geen problemen met C15, de overige drie leerlingen wel.
- De leerlingen L.M. en S.E. hebben geen problemen met het observatieaspect C16, de overige twee leerlingen wel.
- De leerlingen L.R. en S.E. hebben geen problemen met C17, de overige twee leerlingen wel.

5. Alle resultaten onderdeel luisteren alle leerlingen.

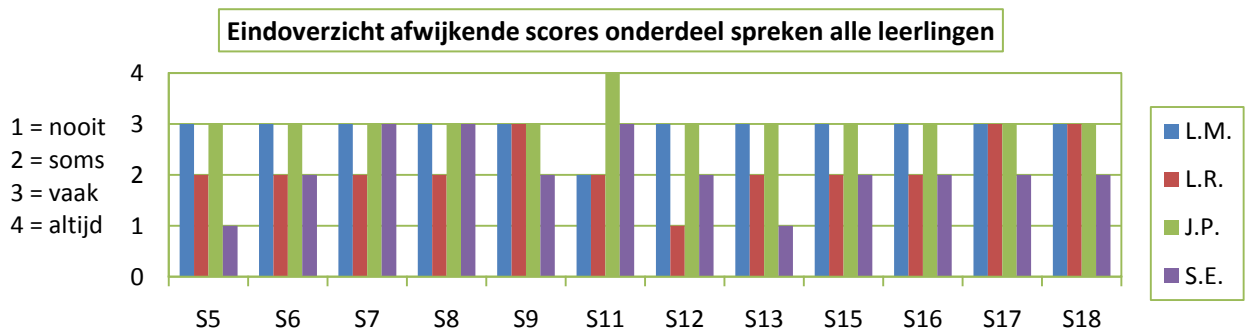
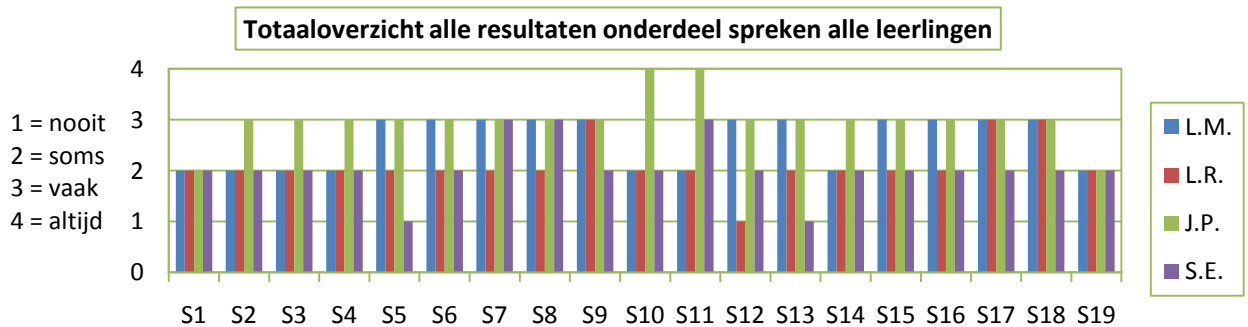




Luisteren

- **L1** Het kind heeft moeite met opletten.
- **L2** Het kind heeft moeite met het opvolgen van mondelinge aanwijzingen.
- **L3** Het kind heeft moeite met onthouden wat mensen zeggen.
- L4 Het kind heeft moeite met het begrijpen van wat mensen zeggen.
- L5 Het kind moet mensen vragen te herhalen wat ze hebben gezegd.
- L6 Het kind heeft moeite met het begrijpen van de betekenis van woorden.
- **L7** Het kind heeft moeite met het begrijpen van nieuwe concepten.
- **L8** Het kind heeft er moeite mee om mensen bij het praten of luisteren aan te kijken.
- **L9** het kind heeft moeite met het begrijpen van gezichtsuitdrukkingen, gebaren of lichaamstaal.

6. Alle resultaten onderdeel spreken alle leerlingen.



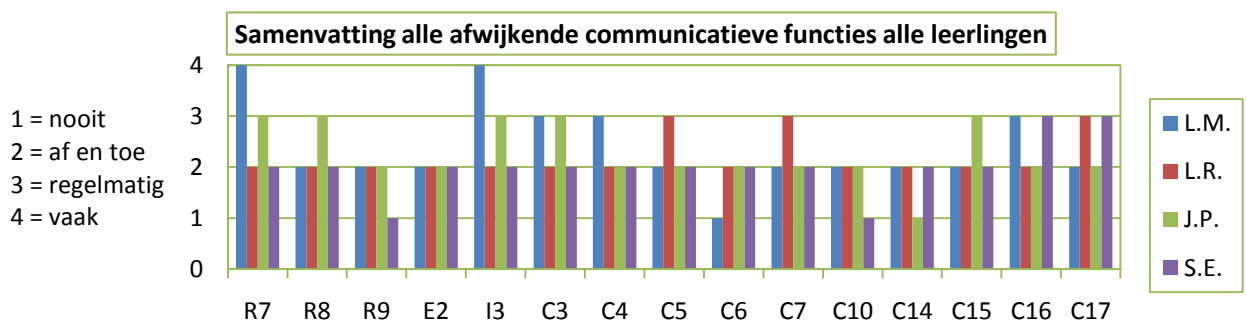
Spreken

- S1 Het kind heeft er moeite mee om vragen te beantwoorden.
- S2 het kind heeft er moeite mee om vragen net zo snel te beantwoorden als andere kinderen.
- S3 het kind heeft er moeite mee om hulp te vragen als dat nodig is.
- S4 Het kind heeft er moeite mee om vragen te stellen.
- S5 Het kind heeft er moeite mee om tijdens het praten afwisselende woorden te gebruiken.
- S6 Het kind heeft er moeite mee om de juiste woorden te vinden.
- S7 Het kind heeft er moeite mee om gedachten goed te verwoorden.
- S8 het kind heeft er moeite mee om dingen te beschrijven.
- S9 Het kind heeft er moeite mee om bij het onderwerp te blijven.
- S10 het kind heeft er moeite mee om ter zake te komen.
- S11 Het kind heeft er moeite mee om de juiste volgorde aan het houden bij het vertellen van een verhaal of van wat er is gebeurd.
- S12 het kind maakt grammaticale fouten bij het spreken.
- S13 Het kind heeft er moeite mee om in volledige zinnen te spreken.
- S14 Het kind spreekt in korte, afgemeten zinnen.
- S15 Het kind heeft er moeite mee om uitgebreid antwoord te geven of in details te treden.
- S16 het kind heeft er moeite mee om met iemand een gesprek te voeren.
- S17 Het kind heeft er moeite mee om met een groep mensen te praten.
- S18 Het kind heeft er moeite mee om iets op een andere manier te zeggen wanneer iemand het niet begrijpt.
- S19 het kind raakt van streek als mensen het niet begrijpen.

Stap 3

Samenvatting pragmatiek, receptieve en expressieve woordenschat, communicatieve voorwaarden en sociale interactie

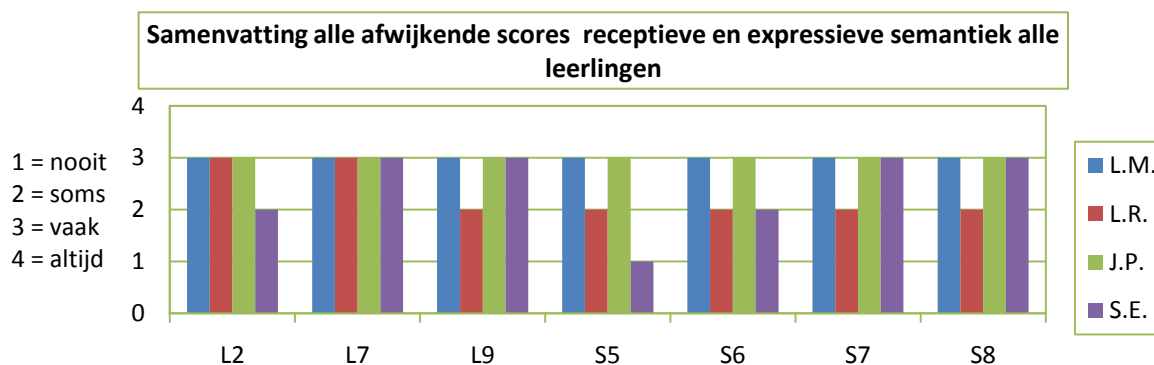
1. Pragmatiek (communicatieve functies)



Samenvatting alle afwijkende communicatieve functies alle leerlingen

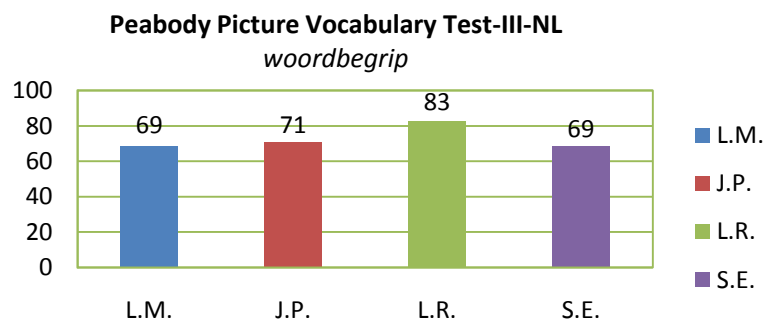
- **R7 Het kind geeft een fysieke verklaring.** De leerlingen L.M. en J.P. hebben geen problemen met R7, de overige twee leerlingen wel.
- **R8 Het kind geeft een psychologische verklaring.** De leerling J.P. heeft geen problemen met R8, de overige leerlingen wel.
- **R9 Het kind geeft een sociale verklaring.** Alle leerlingen hebben problemen met R9.
- **E2 Het kind vraagt naar het gevoel of de fysieke toestand van een ander.** Alle leerlingen hebben problemen met E2.
- **I3 Het kind reageert op een vraag om verduidelijking van een referent.** Alle leerlingen hebben problemen met I3.
- **C3 Het kind vraagt om hulp.** De leerlingen L.M. en J.P. hebben geen problemen met C3, de overige twee leerlingen wel.
- **C4 Het kind stelt voor om iets te gaan doen.** De leerling L.M. heeft geen problemen met C4, de overige drie leerlingen wel.
- **C5 Het kind vraagt wat een ander wil.** De leerling L.R. heeft geen problemen met de C5, de overige drie leerlingen wel.
- **C6 Het kind vraagt door op de bedoeling van een ander.** Alle leerlingen hebben problemen met C6.
- **C7 Het kind vraagt wat een ander van plan is te gaan doen.** De leerling L.R. heeft geen problemen met C7, de overige drie leerlingen wel.
- **C10 het kind stelt zelf regels op.** Alle leerlingen hebben problemen met C10.
- **C14 Het kind geeft iemand toestemming.** Alle leerlingen hebben problemen met C14.
- **C15 het kind geeft een morele rechtvaardiging.** De leerling J.P. heeft geen problemen met C15, de overige drie leerlingen wel.
- **C16 Het kind belooft iemand iets.** De leerlingen L.M. en S.E. hebben geen problemen met C16, de overige twee leerlingen wel.
- **C17 Het kind sluit een overeenkomst.** De leerlingen L.R. en S.E. hebben geen problemen met C17, de overige twee leerlingen wel.

2. Semantiek (receptief en expressief).

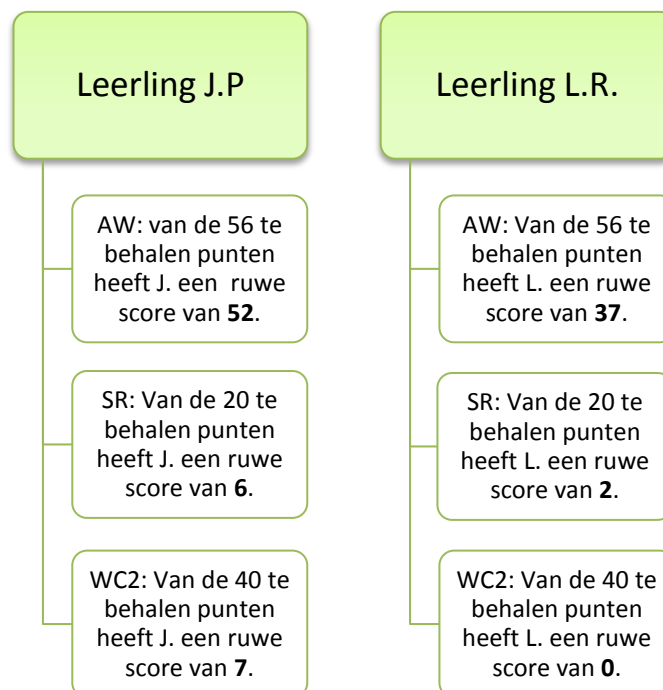


Conclusie alle afwijkende scores receptieve en expressieve semantiek alle leerlingen

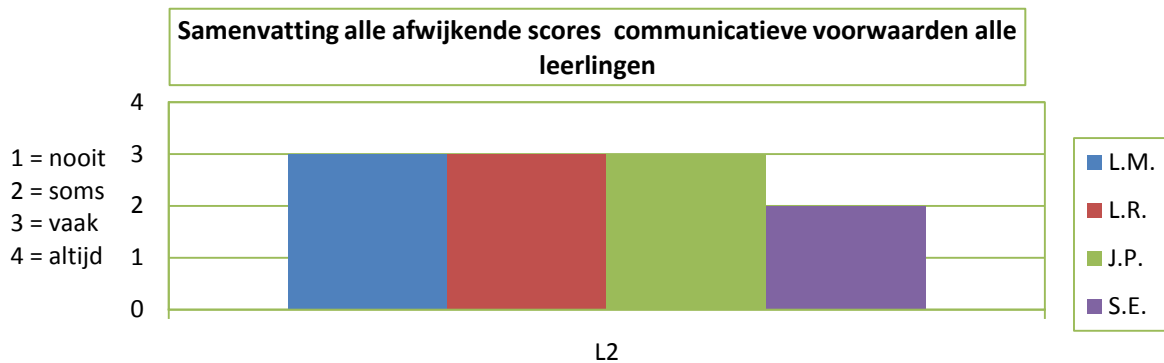
- **L2 Het kind heeft moeite met het opvolgen van mondelinge aanwijzingen.** De leerling S.E. heeft geen problemen met L2, de overige drie leerlingen wel.
- **L7 Het kind heeft moeite met het begrijpen van nieuwe concepten.** Alle leerlingen hebben problemen met L7.
- **L9 Het kind heeft moeite met het begrijpen van gezichtsuitdrukkingen, gebaren of lichaamstaal.** De leerling L.R. heeft geen problemen met L9, de overige drie wel.
- **S5 Het kind heeft er moeite mee om tijdens het praten afwisselende woorden te gebruiken.** De leerlingen L.M. en J.P. hebben problemen met S5 en S6, de overige twee leerlingen niet.
- **S6 Het kind heeft er moeite mee om de juiste woorden te vinden.** De leerlingen L.M. en J.P. hebben problemen met S6, de overige twee leerlingen niet.
- **S7 Het kind heeft er moeite mee om gedachten goed te verwoorden.** De leerling L.R. heeft geen problemen met L7, de overige drie leerlingen wel.
- **S8 het kind heeft er moeite mee om dingen te beschrijven.verwoorden.** De leerling L.R. heeft geen problemen met L8, de overige drie leerlingen wel.



Clinical Evaluation of Language Fundamentals 4 NL (CELF) *Actieve woordenschat, semantische relaties en woordcategorieën*



3. Communicatieve voorwaarden



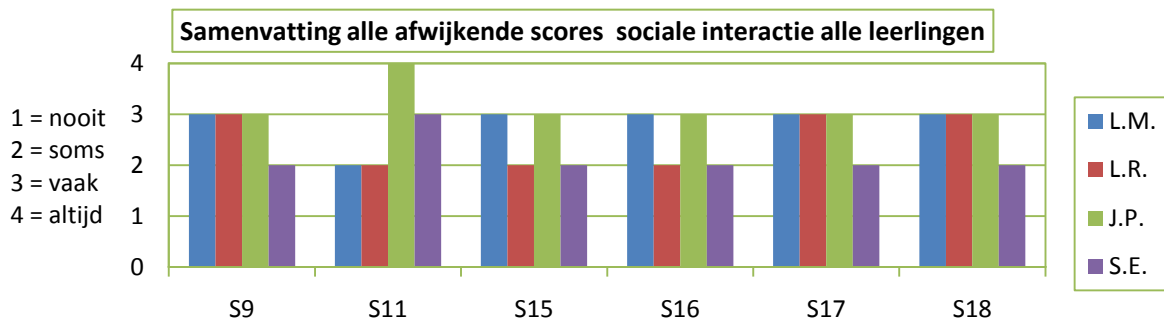
Conclusie communicatieve voorwaarden

- **L1 Het kind heeft moeite met opletten.** Alle leerlingen hebben problemen met L1.

Conclusie observatie communicatieve voorwaarden in de klas

- De leerlingen zijn veelal niet in staat om naar elkaar te luisteren en praten vaak door elkaar heen. Als een leerling de leerkracht iets wil vragen, roept hij vaak door de klas. Hij wacht niet totdat hij de aandacht van de leerkracht heeft, maar stelt direct zijn vraag. Daarnaast staan veel leerlingen eenvoudigweg op van hun stoel en lopen naar de leerkracht om iets te vragen of te vertellen. Hierdoor heerst er tijdens alle lessen veel onrust in de klas.

4. Sociale interactie.



Conclusie alle afwijkende scores sociale interactie alle leerlingen

- **S9 Het kind heeft er moeite mee om bij het onderwerp te blijven.** De leerlingen L.M., L.R. en J.P. hebben problemen met S9, de leerling S.E. niet.
- **S11 Het kind heeft er moeite mee om de juiste volgorde aan het houden bij het vertellen van een verhaal of van wat er is gebeurd.** De leerlingen J.P. en S.E. hebben problemen met S11, de overige twee leerlingen niet.
- **S15 Het kind heeft er moeite mee om uitgebreid antwoord te geven of in details te treden.** De leerlingen L.M. en J.P. hebben problemen met S15, de overige twee leerlingen niet.
- **S16 het kind heeft er moeite mee om met iemand een gesprek te voeren.** De leerlingen L.M. en J.P. hebben problemen met S16, de overige twee leerlingen niet.
- **S17 Het kind heeft er moeite mee om met een groep mensen te praten.** De leerlingen L.M., L.R. en J.P. hebben problemen met S17, de leerling S.E. niet.
- **S18 Het kind heeft er moeite mee om iets op een andere manier te zeggen wanneer iemand het niet begrijpt.** De leerlingen L.M., L.R. en J.P. hebben problemen met S18, de leerling S.E. niet.

Stap 4 Groepsplan

Doelen groepsplan Communicatie en sociale interactie SO4

Communicatieve voorwaarden

- Het kind is in staat om te luisteren naar een ander kind of naar de instructie van de leerkracht (L1).
- Het kind is in staat om op zijn beurt te wachten als de gesprekspartner aan het woord is (overig).
- Het kind is in staat om zijn vinger op te steken als hij de beurt wil hebben (overig).

Expressieve woordenschat

- Het kind is in staat om zelfstandig naamwoorden te benoemen binnen de thema's winter, carnaval, uiterlijke verzorging en lente (S6).
- Het kind is in staat om zelfstandig naamwoorden te beschrijven binnen de thema's winter, carnaval, uiterlijke verzorging en lente (S8).
- Het kind is in staat om semantisch netwerk uit te breiden binnen de thema's winter, carnaval, uiterlijke verzorging en lente (overig).

Communicatieve functies

- **Representatiefunctie:**
 - Het kind is in staat om een psychologische verklaring te geven (R8).
- **Controlefunctie:**
 - Het kind is in staat om hulp te vragen aan de leerkracht of ouders/verzorgers (C3).
 - Het kind is in staat om aan te geven wat hij wil gaan doen in de pauze (C1).
 - Het kind is in staat om te vragen wat een ander wil gaan doen op het schoolplein (C5).

Sociale interactie

- Het kind is in staat om een gesprek te voeren over alledaagse onderwerpen met één bekende gesprekspartner (S16).
- Het kind is in staat om bij het vertellen van een verhaal of van wat er gebeurd is de oriëntatie van persoon, plaats en tijd aan te geven (S11).

Bijlage 5 Enquête interne en externe logopedisten

Enquête Taaltraining 'semantisch-pragmatische vaardigheden' bij kinderen met ASS

Toelichting bij deze vragenlijst:

Mijn naam is Mariska Janssen-Hübner. Sinds 1996 ben ik afgestudeerd als logopediste. Op dit moment ben ik bezig met mijn laatste jaar van de MasterSEN, waarin ik de route autismespecialist volg. Het laatste half jaar van de studie staat in het teken van een praktijkgericht onderzoek. Deze vragenlijst is hier een onderdeel van. Binnen mijn onderzoek wil ik een werkboek ontwikkelen voor kinderen met ASS, waarin de taalmodaliteiten semantiek en pragmatiek centraal staan.

Uit literatuurstudie blijkt dat er nauwelijks iets bekend is over het effect van frequentie en duur van therapie, in relatie tot de stoornis en de leeftijd van het kind. Vergeleken met het aantal publicaties over de symptomen en oorzaken van taalstoornissen, zijn er maar weinig effectstudies te vinden over de effectiviteit van taaltraining. Ik ben daarom op zoek naar ervaringen en meningen van logopedisten die werken met kinderen met ASS.

Alle gegevens vanuit deze vragenlijst zullen anoniem verwerkt worden en na verwerking worden de vragenlijsten vernietigd. Het invullen van de vragenlijst duurt tussen de 15 en 20 minuten. U kunt de vragenlijst terugsturen naar mariska.janssen@zuyd.nl. Mocht u nog vragen hebben, dan ben ik tevens bereikbaar op telefoonnummer 06-28496932.

Naam logopediste:

School/Logopedische praktijk:

Hoeveel uren per week werkzaam:

Hoeveel leerlingen zitten er op de school waar u werkt:

Algemene vragen

Vraag 1. Bent u werkzaam met kinderen met ASS?

(Indien u hier 'nee' antwoordt, hoeft u de vragenlijst niet verder in te vullen)

Ja /nee (doorhalen wat niet van toepassing is)

Vraag 2. Hoe oud zijn de kinderen met ASS waar u mee werkt?

(meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ 4 - 8 jaar
- ☐ 9 - 12 jaar
- ☐ 13 - 17 jaar
- ☐ 18 jaar en ouder

Vraag 3. Hoe is de cognitieve ontwikkeling van de kinderen met ASS waar u mee werkt?

(meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Lager dan een IQ van 50
- ☐ IQ tussen 51 en 60
- ☐ IQ tussen 61 en 70
- ☐ IQ tussen 71 en 80
- ☐ IQ tussen 81 en 90
- ☐ IQ tussen 91 en 100
- ☐ Hoger dan een IQ van 100

Vraag 4. Is er bij deze kinderen sprake van comorbiditeit? Zo ja, welke?

(meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ ADHD of ADD
- ☐ ODD
- ☐ Dyslexie
- ☐ Anders:

Anders:

Logopedische vragen

Vraag 5. Welke taalmodaliteiten behandelt u bij de kinderen met ASS?

(meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Fonologie
- ☐ Morfologie
- ☐ Semantiek
- ☐ Syntaxis
- ☐ Pragmatiek
- ☐ Geen van bovenstaande

Vraag 6. Welke overige logopedische stoornissen behandelt u bij de kinderen met ASS?

(meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Articulatiestoornissen (fonetische stoornissen)
- ☐ Afwijkende mondgewoonten
- ☐ Stotteren
- ☐ Stemstoornissen
- ☐ Geen van bovenstaande

Vraag 7 t/m 10: Indien u als logopediste zowel in een logopedische praktijk als ook op een school werkt, telt u dan het aantal kinderen bij elkaar.

Vraag 7. Hoeveel kinderen met ASS heeft u, op dit moment, in behandeling voor een taalstoornis?

- ☐ Aantal:

Vraag 8. Hoeveel kinderen met ASS heeft u, op dit moment, in behandeling voor een spraakstoornis?

- ☐ Aantal:

Vraag 9. Hoeveel kinderen met ASS heeft u op dit moment in behandeling voor een spraak- en taalstoornis?

- ☐ Aantal:

Vraag 10. Hoeveel kinderen met ASS heeft u, op dit moment, in behandeling voor problemen binnen de semantiek en/of pragmatiek?

- ☐ Semantiek, aantal:
- ☐ Pragmatiek, aantal:
- ☐ Semantiek en pragmatiek, aantal:

Vraag 11. In hoeverre bent u er een voorstander van om de semantiek en/of de pragmatiek bij kinderen met ASS te behandelen en waarom wel /niet? Licht uw antwoord toe.

Toelichting:

Vraag 12. Welke behandelmaterialen gebruikt u om bij kinderen met ASS de semantiek en pragmatiek te trainen? Noteer de materialen.

Toelichting:

Vraag 13. Ervaart u vorderingen bij een training van de semantisch en/of pragmatische vaardigheden bij kinderen met ASS? Licht uw antwoord toe.

Toelichting:

Vraag 14. Hoe lang zijn de kinderen met ASS gemiddeld in behandeling voor de semantische en/of pragmatische vaardigheden?

- ☐ 0 tot 5 maanden
 - ☐ 5 tot 10 maanden
 - ☐ Langer dan 10 maanden
 - ☐ Niet van toepassing
-

Deze vragenlijst

Vraag 15. Was deze vragenlijst voor u duidelijk en overzichtelijk?

- ☐ Ja
- ☐ Nee, wat vond u niet duidelijk en/of overzichtelijk:

Toelichting:

Vraag 16. Zijn er nog aspecten die u aan deze vragenlijst zou willen toevoegen?

- ☐ Nee
- ☐ Ja, zoals:

Toelichting:

Ik dank u hartelijk voor de tijd en de moeite, die u hebt genomen om deze vragenlijst in te vullen.

Mariska Janssen-Hübner

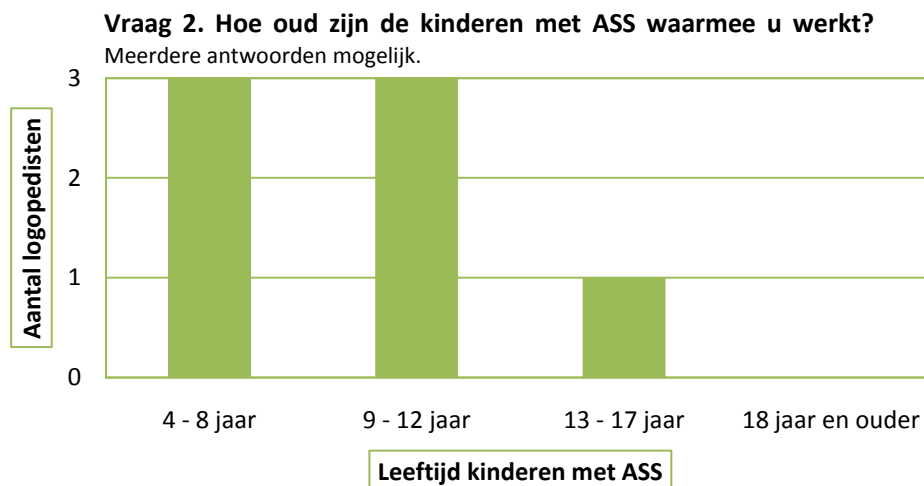
Bijlage 6 Analyse enquête taaltraining semantische en pragmatische vaardigheden' bij kinderen met ASS

In het totaal hebben drie logopedisten de enquête 'Taaltraining semantisch-pragmatische vaardigheden' bij kinderen met ASS ingevuld. Van de drie deelgenomen participanten waren er twee interne logopedisten en één externe logopediste. De overige benaderde deelnemers hebben ofwel afgezegd of na herhaaldelijk contact geen gehoor gegeven.



Conclusie:

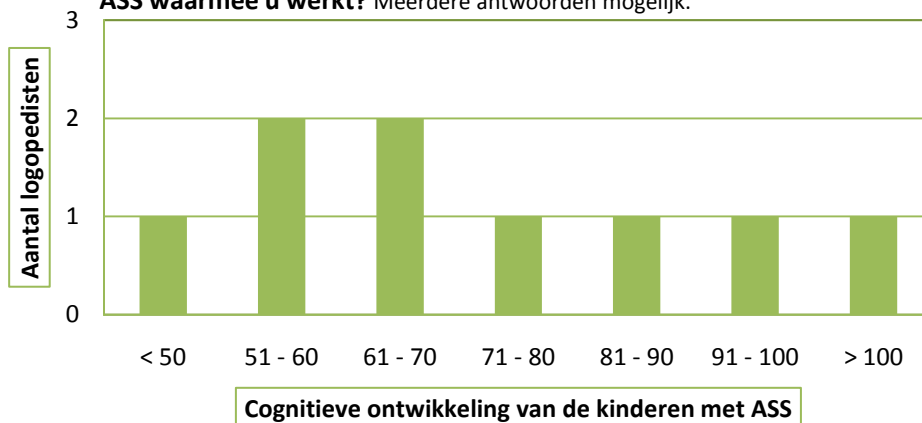
- *Alle drie logopedisten zijn werkzaam met kinderen met ASS.*



Conclusie:

- *Alle drie logopedisten werken met kinderen met ASS in de leeftijd van 4-8 jaar.*
- *Alle drie logopedisten werken met kinderen met ASS in de leeftijd van 9-12 jaar.*
- *Een van de drie logopediste werkt met kinderen met ASS in de leeftijd van 13-17 jaar.*
- *Geen enkele logopediste werkt met kinderen in de leeftijd van 18 jaar en ouder.*

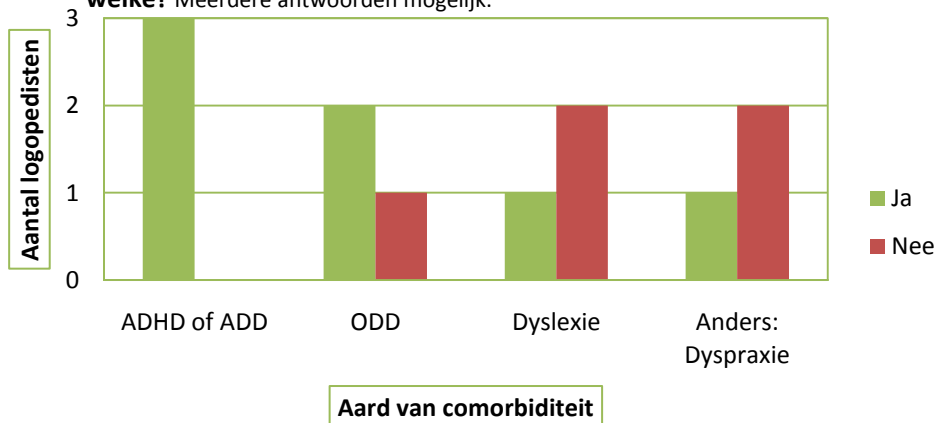
Vraag 3. Hoe is de cognitieve ontwikkeling van de kinderen met ASS waarmee u werkt? Meerdere antwoorden mogelijk.



Conclusie:

- Een van de drie logopedisten werkt met kinderen met ASS met een IQ lager dan 50.
- Twee van de drie logopedisten werken met kinderen met ASS met een IQ tussen de 51 en 60.
- Twee van de drie logopedisten werken met kinderen met ASS met een IQ tussen de 61 en 70.
- Een van de drie logopedisten werkt met kinderen met ASS met een IQ tussen de 71 en 80.
- Een van de drie logopedisten werkt met kinderen met ASS met een IQ tussen de 81 en 90.
- Een van de drie logopedisten werkt met kinderen met ASS met een IQ tussen de 91 en 100.
- Een van de drie logopedisten werkt met kinderen met ASS met een IQ hoger dan 100.

Vraag 4. Is er bij deze kinderen sprake van comorbiditeit? Zo ja, welke? Meerdere antwoorden mogelijk.

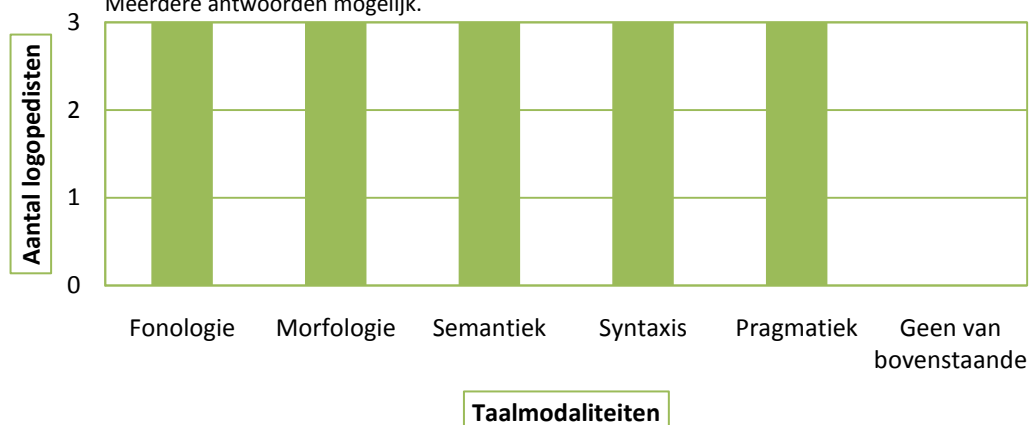


Conclusie:

- Alle drie logopedisten werken met kinderen met ASS en ADHD of ADD.
- Twee van de drie logopedisten werken met kinderen met ASS en ODD.
- Een van de drie logopedisten werkt met kinderen met ASS en dyslexie.
- Een van de drie logopedisten werkt met kinderen met ASS en dyspraxie.

Vraag 5. Welke taalmodaliteiten behandelt u bij de kinderen met ASS?

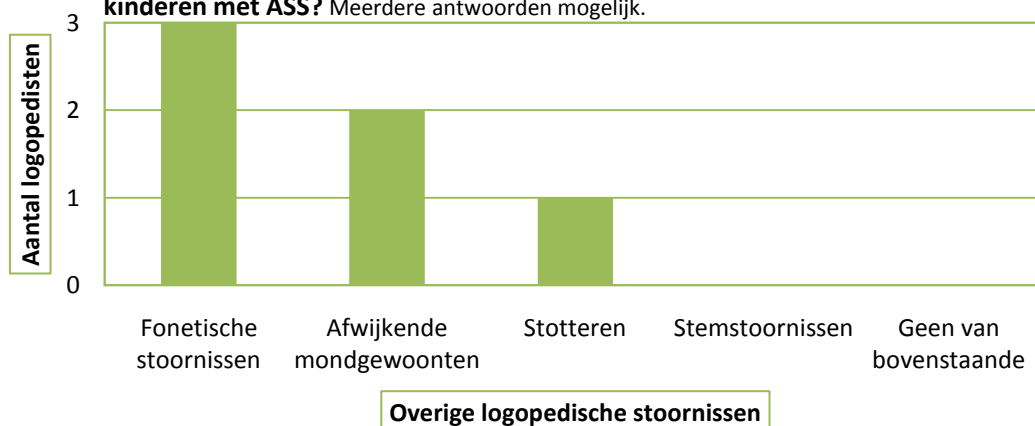
Meerdere antwoorden mogelijk.



Conclusie:

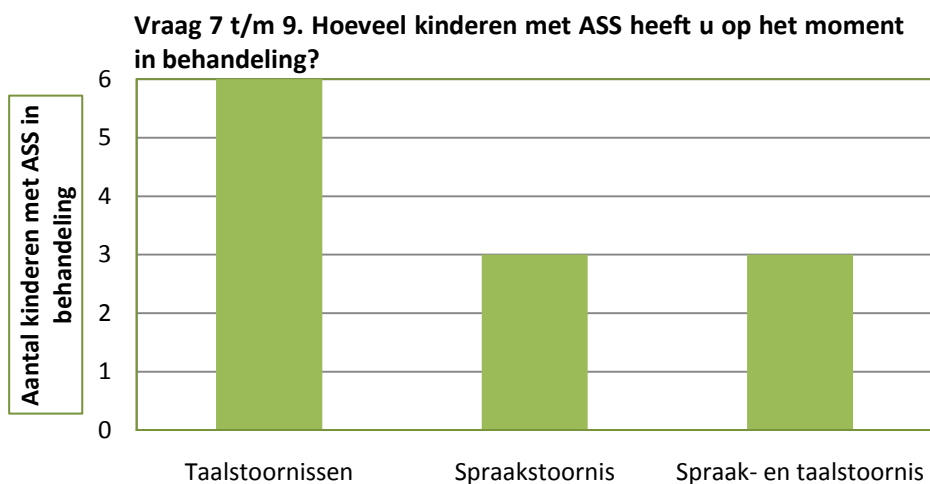
- Alle drie logopedisten behandelen kinderen met ASS met problemen binnen alle taalmodaliteiten (fonologie, morfologie, semantiek, syntaxis en pragmatiek).

Vraag 6. Welke overige logopedische stoornissen behandelt u bij kinderen met ASS? Meerdere antwoorden mogelijk.



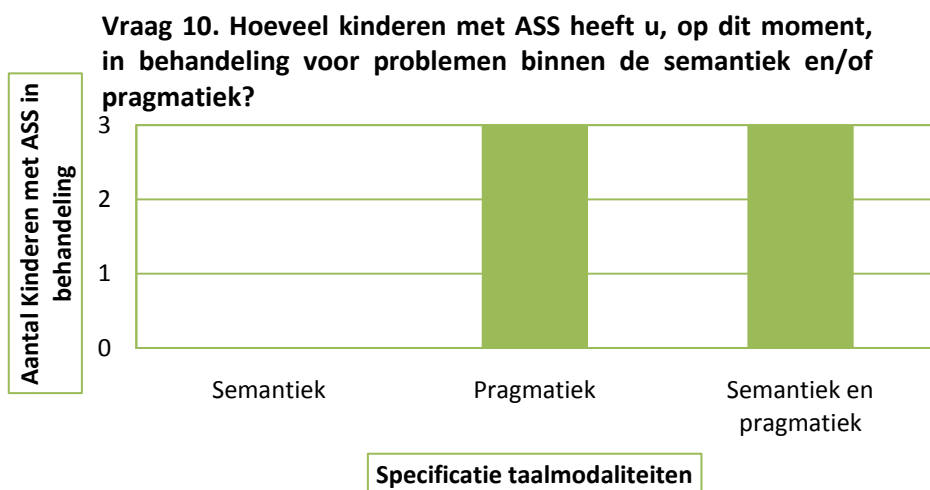
Conclusie:

- Alle drie logopedisten behandelen kinderen met ASS tevens voor fonetische stoornissen.
- Twee van de drie logopedisten behandelen kinderen met ASS tevens voor afwijkende mondgewoonten.
- Een van de drie logopedisten behandelt kinderen met ASS tevens voor stotteren.
- Geen enkele logopediste behandelt kinderen met ASS voor stemstoornissen.



Conclusie:

- Er worden 6 kinderen met ASS behandeld voor een taalstoornis.
- Er worden 3 kinderen met ASS behandeld voor een spraakstoornis.
- Er worden 3 kinderen met ASS behandeld voor een spraak- en taalstoornis.



Conclusie:

- Geen enkel kind met ASS wordt behandeld voor de semantiek.
- Drie kinderen met ASS worden behandeld voor de taalmodaliteit pragmatiek.
- Drie kinderen met ASS worden behandeld voor de semantisch-pragmatische vaardigheden.

Vraag 11. In hoeverre bent u er een voorstander van om de semantiek en/of pragmatiek bij kinderen met ASS te behandelen en waarom wel/niet? Licht uw antwoord toe.

- Ik ben een voorstander van behandeling, omdat ik denk dat alles wat deze leerlingen ondersteunt in hun leerproces, ingezet moet worden of dat in elk geval een poging daartoe gedaan moet worden.
- Voorstander! Juist omdat deze kinderen moeite hebben met het verplaatsen in een ander en het gericht antwoord geven op een vraag. Er is weinig (concreet) materiaal voor handen speciaal voor deze doelgroep.
- Los van de ASS-problematiek wordt er bekeken of er aandacht besteed moet worden aan de semantiek en/of pragmatiek.

Conclusie:

- *Twee van de drie logopedisten geven expliciet aan een voorstander te zijn om de semantiek en/of pragmatiek bij kinderen met ASS te behandelen.*
- *Het antwoord van een logopediste is niet interpreteerbaar.*

Vraag 12. Welke behandelmaterialen gebruikt u om bij kinderen met ASS de semantiek en pragmatiek te trainen? Noteer de materialen.

- Praatboeken.
- Voorleesboeken.
- Jules.
- Woordkaarten.
- Basboeken.
- Communication.
- Color cards
- Concreet materiaal.
- Duplo poppenhuis.
- Spelmateriaal.
- Taaltrapeze.
- Prentenboeken en praatplaten.
- Transparant Zinsbouwprogramma.
- Logo-art articulatieprogramma.
- Logo-art Lange Woorden.
- Logische reeksen.
- Topologiespellen/schermspellen.
- Verhalenrecept.
- Spel: Waar ben je?
- Telefoonspelletjes.
- Rollenspel.
- Woorden raden en omschrijven.
- Spel: Wie ben ik?
- Spel: Wat ben ik?

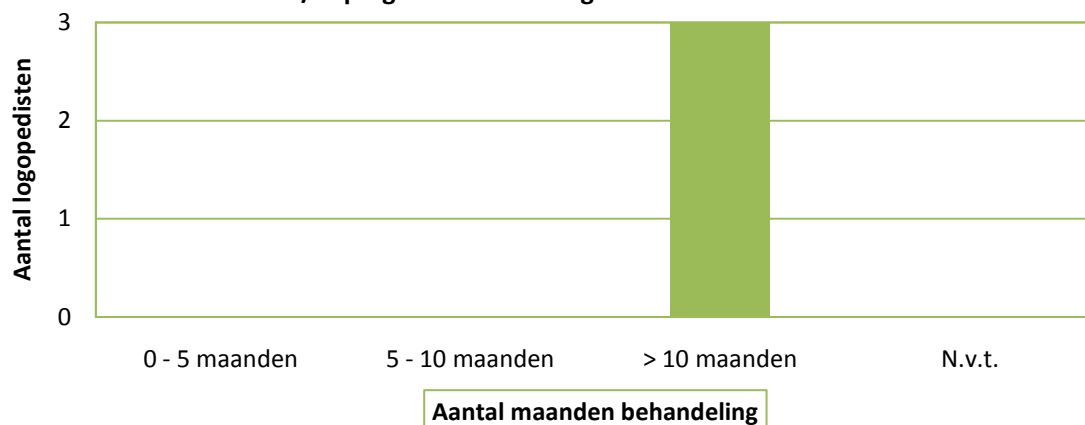
Vraag 13. Ervaart u vorderingen bij een training van de semantisch en/of pragmatische vaardigheden bij kinderen met ASS? Licht uw antwoord toe.

- Dat kan verschillen per leerling. Voor een stuk hangt het van de capaciteiten af, maar ik ervaar ook regelmatig dat vooruitgang belemmerd wordt door concentratieproblemen, niet taakgericht bezig kunnen zijn, geobsedeerd zijn door bepaalde onderwerpen en daarnaast weinig interesse hebben voor andere zaken, moeite hebben met het correct verwerken van visuele beelden (teveel aandacht voor details en te weinig overzicht over het geheel), weinig behoefte aan sociale integratie, gebrek aan TOM, etc.
- Per individu verschillend.
- Ja, maar wel met de wetenschap dat het veel geduld en herhaling vergt. Allerlei speelse situaties aangepast aan de doorlopende thema's van het jaar slaan het beste aan en worden zodoende opgeslagen. Pragmatische vaardigheden oefen ik meestal pas bij oudere kinderen, aangezien je hier eerst een bepaalde 'taalbasis' voor moet hebben alvorens je de materie kunt gaan interpreteren en gebruiken.

Conclusie:

- Twee van de drie logopedisten geven aan dat de vorderingen binnen een training van de semantisch en/of pragmatische vaardigheden afhangen van de leerling.
- Een van de drie logopedisten geeft aan dat ze vorderingen ervaart.

Vraag 14. Hoe lang zijn de kinderen met ASS gemiddeld in behandeling voor de semantische en/of pragmatische vaardigheden?



Conclusie:

- Alle drie logopedisten hebben de kinderen met ASS voor de semantisch en/of pragmatische vaardigheden gemiddeld langer dan 10 maanden in behandeling.

Bijlage 7 Classificatie werkvormen

Instructievorm

De lesstofgerichtheid is meestal groter dan de leerlinggerichtheid. Deze werkvorm is leerkrachtgestuurd.

Interactievorm

Er worden situaties gecreërd, waarbij de leerlingen gesprekspartners zijn. Dit is mogelijk met en zonder de leerkracht.

Opdrachtvorm

Er worden een aantal taken opgedragen, waarbij het in de meeste gevallen erom gaat dat er zelfstandig (individueel of in groepsverband) gewerkt wordt.

Samenwerkingsvormen

Hierbij gaat het om gezamenlijke kennisontwikkeling. Leren van, aan en met andere staat in deze werkvorm centraal.

Spelvormen

Kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes werken vanuit spel door in het dagelijks leven. 'Ervaringsleren' is het centrale begrip.

Classificatie didactische werkvormen volgens Hoogeveen & Winkels (2008).

We leren van:



Leerpiramide van Bales (1996).

Bijlage 8 Totaaloverzicht gebruik doelen, materialen, werkvormen en verduidelijking werkboek 'semantisch-pragmatische vaardigheden'

Les	Nummer oefening	Doel	Materiaal	Verduidelijking	Groepssamenstelling	Werkvorm
Les 1	1	Luisterhouding beurtwisseling	Gelamineerde stip	Timetimer en stip	Plenair	
	2	Luisterhouding beurtwisseling	Mindmap op Smartboard	Timetimer en stip	Plenair	<u>Interactievorm</u> <i>Brainstorm</i> Minmap maken
	3	Syntaxis: zinsbegrip	Goed / niet goed zinnen	Timetimer en stip	Subgroep	<u>Opdrachtvorm</u> <i>Maken van een belangstellingscirkel</i> Variant: goed/niet goed
	4	Semantiek: expressieve woordenschat	Werkblad met afbeeldingen en schriftbeeld	Timetimer en stip	Subgroep	<u>Instructievorm</u> <i>Instructieles</i> Met actieve deelname van leerlingen
	5	Syntaxis: zinsbegrip	Opdrachten + tekening + potloden	Timetimer	Subgroep	<u>Instructievorm</u> <i>Instructieles</i> Met actieve deelname van leerlingen
Les 2	1	Luisterhouding beurtwisseling	Gelamineerde stip	Timetimer en stip	Plenair	
	2	Semantiek: expressieve woordenschat	Pico Piccolo + knijpkaart	Timetimer en stip	Subgroep	<u>Instructievorm</u> <i>Instructieles</i> Met actieve deelname van leerlingen
	3	Semantiek: expressieve woordenschat Syntaxis: zinsbouw	Praatplaat	Timetimer en stip	Subgroep	<u>Instructievorm</u> <i>Instructieles</i> Met actieve deelname

						van leerlingen
	4	Semantiek: verwoorden Pragmatiek (representatiefunctie): vragen beantwoorden	Concreet materiaal + werkblad	Timetimer	Subgroep	<u>Opdrachtvorm</u> <i>Practicum</i> Het illustrerende practicum
Les 3	1	Luisterhouding beurtwisseling	Gelamineerde stip	Timetimer en stip	Plenair	
	2	Semantiek: expressieve woordenschat	Aanvulzinnen	Timetimer en stip	Plenair	<u>Instructievorm</u> <i>Instructieles</i> Met actieve deelname van leerlingen
	3	Semantiek: expressieve woordenschat	Werkblad met afbeeldingen en schriftbeeld	Timetimer en stip	Plenair	<u>Instructievorm</u> <i>Instructieles</i> Met actieve deelname van leerlingen
	4	Pragmatiek: vragen stellen Semantiek: expressieve woordenschat	Principes van spel 'Wat ben ik?'	Timetimer	Plenair	<u>Spelvorm</u> <i>Spelvormen t.b.v. het spreken</i> Wat ben ik?
Les 4	1	Luisterhouding beurtwisseling	Gelamineerde stip	Timetimer	Plenair	
	2	Semantiek: expressieve woordenschat Syntaxis: zinsbouw	Verschillende winterkledingstukken afbeeldingen winterkleding	Timetimer	Subgroep	<u>Opdrachtvorm</u> <i>Practicum</i> Het illustrerende practicum
	3	Semantiek: expressieve woordenschat	Werkblad met afbeeldingen en schriftbeeld potlood	Timetimer	Subgroep	<u>Instructievorm</u> <i>Instructieles</i> Met actieve deelname van leerlingen
	4	Syntaxis: zinsbegrip	Opdrachten + tekening + potloden	Timetimer	Subgroep	<u>Instructievorm</u> <i>Instructieles</i>

						Met actieve deelname van leerlingen
Les 5	1	Luisterhouding beurtwisseling	Gelamineerde stip	Timetimer	Plenair	
	2	Luisterhouding Semantiek: expressieve woordenschat en tekstbegrip	Verhaal aanvulzinnen en vragen	Tekening op Smartboard Timetimer	Plenair	<u>Instructievorm</u> <i>Vertelling</i> Verhaal + <u>Interactievorm</u> <i>Stellen van vragen</i> Begripsvragen
	3	Pragmatiek: vragen stellen	Principes van spel 'Wat ben ik?'	Timetimer	Plenair	<u>Spelvorm</u> <i>Spelvormen t.b.v. het spreken</i> Wat ben ik?
Les 6	1	Luisterhouding beurtwisseling	Gelamineerde stip	Timetimer	Plenair	
	2	Syntaxis: zinsbegrip	Opdrachten + tekening + potloden	Timetimer	Subgroep	<u>Instructievorm</u> <i>Instructieles</i> Met actieve deelname van leerlingen
	3	Semantiek: expressieve woordenschat	Werkblad met afbeeldingen en schriftbeeld + potlood	Timetimer	Subgroep	<u>Instructievorm</u> <i>Instructieles</i> Met actieve deelname van leerlingen
Les 7	1	Luisterhouding Beurtwisseling Pragmatiek: vragen stellen	Gelamineerde stip + werkblad met afbeeldingen	Timetimer afbeeldingen op Smartboard	Plenair	<u>Instructievorm</u> <i>Instructieles</i> Met actieve deelname van leerlingen

	2	Luisterhouding Semantiek: expressieve woordenschat en tekstbegrip	Verhaal met vragen	Tekening op Smartboard timetimer	Plenair	<u>Instructievorm</u> <i>Vertelling</i> Verhaal + <u>Interactievorm</u> <i>Stellen van vragen</i> Begripsvragen
	3	Semantiek: expressieve woordenschat	Afbeeldingen	Afbeeldingen op Smartboard	Plenair	<u>Instructievorm</u> <i>Instructieles</i> Met actieve deelname van leerlingen
Les 8	1	Luisterhouding beurtwisseling	Gelamineerde stip	Timetimer	Subgroep	
	2	Pragmatiek: vragen stellen	Mindmap met vraagwoorden 'hoe', 'wanneer', 'waarom' en 'welke'	Gelamineerde stip timetimer	subgroep	<u>Interactievorm</u> <i>Brainstorm</i> Minmap maken
	3	Semantiek: verwoorden Pragmatiek: verklaring geven	Afbeeldingen met emoties	Timetimer	subgroep	<u>Instructievorm</u> <i>Instructieles</i> Met actieve deelname van leerlingen
Les 9	1	Semantiek: expressieve semantiek en beschrijven en omschrijven	Principes van spel 'Tabu'	Hulpzinnen op smartboard	Klassikaal	<u>Spelvorm</u> <i>Spelvormen t.b.v. het spreken</i> Tabu
	2	Luisterhouding pragmatiek: vragen beantwoorden	Gedicht + vragen	Timetimer	Plenair	<u>Instructievorm</u> <i>Vertelling</i> Gedicht + <u>Interactievorm</u> <i>Stellen van vragen</i> Begripsvragen

Les 10	1	Pragmatiek: vragen stellen, hulp vragen, vragen wat een ander wil Semantiek: expressieve woordenschat en beschrijven en omschrijven	Workshops met concrete materialen (verzorgingsproducten) Foto's	Gelamineerde stip timetimer	Subgroep	<u>Opdrachtvorm</u> <i>Foto's maken en gebruiken</i> Foto's maken + <u>Opdrachtvorm</u> <i>Practicum</i> Het ontdekkende practicum
Les 11	1	Semantiek: expressieve woordenschat en beschrijvingen en omschrijven	Foto's	Gelamineerde stip timetimer	Plenair	<u>Opdrachtvorm</u> <i>Foto's maken en gebruiken</i> Foto's gebruiken
	2	Luisterhouding Semantiek: tekstbegrip	Gedicht + vragen	Timetimer	Plenair	<u>Instructievorm</u> <i>Vertelling</i> Gedicht + <u>Interactievorm</u> <i>Stellen van vragen</i> Begripsvragen
Les 12	1	Semantiek: expressieve woordenschat Samenwerken en samen overleggen	Plakkaat maken met reclamefolders + schaar + lijmpot	Timetimer	subgroep	<u>Opdrachtvorm</u> <i>Collage</i> Beeldcollage maken + <u>Samenwerkingsvorm</u> <i>Groepswork</i> Parallele werkwijze
	2	Pragmatiek: vragen stellen, vragen beantwoorden	Zelfgemaakt plakkaat	Hulpvragen op kaartje Timetimer	Subgroep	<u>Instructievorm</u> <i>Instructies</i> Met actieve deelname

		Syntaxis: zinsbouw				van leerlingen
	3	Pragmatiek: psychologische verklaring geven en hulp vragen	Snoepje	Hulpzin op Smartboard Timetimer	Plenair	<u>Instructievorm</u> <i>Instructieles</i> Met actieve deelname van leerlingen
Les 13	1	Luisterhouding Semantiek: tekstbegrip	Gedicht + vragen	Timetimer	Plenair	<u>Instructievorm</u> <i>Vertelling</i> Gedicht + <u>Interactievorm</u> <i>Stellen van vragen</i> Begripsvragen
	2	Semantiek: expressieve woordenschat en omschrijving geven Pragmatiek: vragen stellen, hulp vragen	afbeeldingen	Afbeeldingen op Smartboard Hulpvragen op kaartjes Timetimer	Plenair	<u>Instructievorm</u> <i>Instructieles</i> Met actieve deelname van leerlingen
Les 14	1	Semantiek: expressieve woordenschat en uitbreiden semantisch netwerk	Mindmap	Smartboard Timetimer	Plenair	<u>Interactievorm</u> <i>Brainstorm</i> Minmap maken
	2	Semantiek: expressieve woordenschat en omschrijving geven Syntaxis: Zinsbouw Samenwerken en samen overleggen	Concreet materiaal (tuingereedschap, tuinaarde en bloemzaadjes) + werkblad 'logische volgorde leggen'	Timetimer	Subgroep	<u>Opdrachtvorm</u> <i>Practicum</i> Het illustrerende practicum
	3	Reflectie	Werkblad met smileys	timetimer	individueel	
Les 15	1	Pragmatiek: vragen	Praatplaat op Smartboard	Gelamineerde stip	Plenair	<u>Instructievorm</u>

		stellen, vragen beantwoorden Syntaxis: zinsbouw	Kaartjes met vragen	Hulpkaartje met vragen Timetimer		<i>Instructieles</i> Met actieve deelname van leerlingen
	2	Semantiek: expressieve woordenschat en omschrijvingen geven	Principes van het spel 'Wat ben ik?' Afbeeldingen	Steekwoorden op Smartboard Timetimer	plenair	<u>Spelvorm</u> <i>Spelvormen t.b.v. het spreken</i> Wat ben ik?
Les 16	1	Semantiek: expressieve woordenschat Samenwerken en samen overleggen	Afbeeldingen dieren Groot vel karton 1 schaar + 1 lijmpot	Timetimer	Subgroep	<u>Samenwerkingsvorm</u> <i>Groepswork</i> Parallele werkwijze
	2	Syntaxis: zinsbegrip en zinsbouw Pragmatiek: vragen beantwoorden	Werkblad met visualisatie goed/fout + potlood Vragen	Timetimer	Subgroep	<u>Instructievorm</u> <i>Instructieles</i> Met actieve deelname van leerlingen
	3	Syntaxis: zinsbegrip Semantiek: expressieve woordenschat	Raadsels Quiz	Timetimer Smartboard	Plenair met teams van drie leerlingen	<u>Spelvorm</u> <i>Raadspellen</i> Gewone quiz
	4	Informatie voor volgende les	Smartboard Filmfragment Youtube	Timetimer Smartboard	Plenair	<u>Instructievorm</u> <i>Demonstratie (of visuele instructie)</i> Vertonen van een film over een bepaald onderwerp
	5	reflectie	Werkblad met smileys	Timetimer	Individueel	
Les 17	1	Luisterhouding Zinsbegrip Semantiek: tekstbegrip	Verhaal + vragen afbeeldingen	Timetimer Afbeeldingen op Smartboard	Plenair	<u>Instructievorm</u> <i>Vertelling</i> Verhaal + <u>Interactievorm</u>

						<i>Stellen van vragen</i> Begripsvragen
		Zinsbouw Expressieve semantiek	Principes van het spel 'Wat ben ik?' afbeeldingen	Hulpvragen op Smartboard	Plenair	<u>Spelvorm</u> <i>Spelvormen t.b.v. het spreken</i> Wat ben ik?
Les 18	1	Pragmatiek: 'Wat'- vragen stellen, hulp vragen Zinsbouw Expressieve semantiek	Videofragment op Smartboard Concreet materiaal (emmers, visnetten, lopen, pincetten) Zoekplaten		Plenair	<u>Instructievorm</u> <i>Demonstratie (of visuele instructie)</i> Vertonen van een film over een bepaald onderwerp + excursie
	2	Reflectie	Werkblad met smileys		Individueel	
Les 19	1	Pragmatiek: 'Wat', 'waar' en 'hoe'-vragen stellen, vragen beantwoorden Zinsbouw	Werkblad met praatplaat	Gelamineerde stip Timetimer	Subgroep	<u>Instructievorm</u> <i>Instructies</i> Met actieve deelname van leerlingen
	2	Zinsbegrip Expressieve semantiek	Raadsels Quiz	Timetimer Smartboard	Plenair met teams van drie leerlingen	<u>Spelvorm</u> <i>Raadspellen</i> Gewone quiz
	3	Pragmatiek: psychologische verklaring geven	Stickers	Hulpzin op Smartboard Timetimer	Plenair	<u>Instructievorm</u> <i>Instructies</i> Met actieve deelname van leerlingen
	4	Reflectie	Werkblad met smileys		Individueel	
Les 20	1	Expressieve semantiek	Foto's workshop les 18	Gelamineerde stip	plenair	<u>Opdrachtvorm</u>

		zinsbouw		Foto's op Smartboard Timetimer		<i>Foto's maken en gebruiken</i> Foto's gebruiken
	2	Pragmatiek: psychologische verklaring geven	Foto's leerlingen tijdens workshop les 18	Gelamineerde stip Timetimer	Plenair	<u>Opdrachtvorm</u> <i>Foto's maken en gebruiken</i> Foto's gebruiken

Bijlage 9 Inhoudelijke evaluatie trainingslessen

Lessen	Leerkracht (taalles elke dinsdag van 13.00 tot 13.45 uur, oefeningen worden zowel plenair als ook in subgroepjes aangeboden)	Logopediste SO4 (taalles elke woensdag van 9.00 tot 9.30 uur, alle oefeningen worden plenair aangeboden)
Les 1	<u>Oefening 1:</u> Prima. <u>Oefening 2:</u> Het uitgezochte filmfragment sloeg niet aan bij de kinderen. Ze zijn niet in staat om een koppeling te maken tussen het praten van de tweeling in het filmpje en de mindmap 'waarom is praten met elkaar belangrijk' op het bord. Ze blijven bij details, in dit geval de wijze van praten van de tweeling (brabbelen). Reacties van de kinderen waren dan ook: 'Ik versta niet wat ze zeggen, waarom moet ik er dan naar kijken?'. Ofwel het filmfragment weglaten of een ander filmfragment uitzoeken. <u>Oefening 3:</u> Prima qua niveau. Het werkblad mag wat overzichtelijker: nummering bij de rondjes zetten, zodat ze meer structuur krijgen en weten in welk rondje ze een kruisje moeten zetten. <u>Oefening 4:</u> Prima. <u>Oefening 5:</u> De concentratie was bij alle kinderen iets minder, toch alle oefeningen in deze les behouden. Deze oefening bevat 5 opdrachten die de leerlingen moeten uitvoeren. Dit mogen er iets meer zijn.	N.v.t.
Les 2	<u>Oefening 1:</u> Prima. <u>Oefening 2:</u> Bij deze oefening staat in de instructie voor de begeleider niet dat de stippen voor de luisterhouding ingezet moet worden. Dit is echter wel aan te raden, omdat kinderen op hun beurt moeten wachten en ook naar de ander moet luisteren. Eén plaat voor in de houder van Pico Piccolo is te weinig. Qua tijd kunnen de leerlingen gerust in een subgroepje van drie leerlingen twee platen doen. <u>Oefening 3:</u> Prima. <u>Oefening 4:</u> Leuke oefening. Zeker ook omdat het erg functioneel is om naar buiten te gaan om op een aantal thermometers te gaan kijken hoe koud het is. Alle leerlingen hebben een eigen werkmapje met de werkbladen van de les erin. Het is echter niet handig om de boekjes mee naar buiten te nemen. Boekjes worden nat en het bladeren en noteren van de temperatuur op het werkblad	N.v.t.

	verloopt rommelig. Advies: per subgroep een werkblad maken met de thermometer erop, lamineren en met afwasbare stift de temperatuur opschrijven. Verloopt rustiger waardoor de leerlingen zich veel meer kunnen concentreren op het werkblad.	
Les 3	N.v.t.	Mijn les is eigenlijk altijd meteen van 9.00 uur tot 9.30 uur. Eer dat iedereen binnen is (jassen ophangen, tassen uitruimen, verhaal vertellen etc.), is het vaak 9.10u en hebben we dus nog maar 20 minuten over, want om 9.30u start mijn volgende groepsles in de andere klas alweer (vaak wel beetje uitloop mogelijk, maar toch krap amper een half uur!). Vier oefeningen was voor deze les dan ook zoals je zelf van te voren al aangaf moeilijk te halen. <u>Oefening 1:</u> Bij de uitleg van de oefening, waren ze heel geboeid aan het luisteren. Ze begrepen het principe en hielden allen hun mond. Naarmate de uitleg volgde, merkte ik wel dat ze met de kaartjes begonnen te 'spelen' (zeker ook bij verdere oefeningen), het kaartje valt bij sommigen op de grond etc. M. was erg onrustig en brabbelde toch door het geheel heen. Hij snapte als enige het principe niet echt volgens mij en was er met zijn gedachten ook helemaal niet bij. <u>Oefening 2:</u> Tijd 10 minuten was goed. Ook het doorvragen was een leuke aanvulling en iedereen deed enthousiast mee. Wellicht nog als aanvulling zinnen visueel ondersteunen op het bord, zodat ze mee kunnen lezen. Ik merk namelijk geregeld dat ze bij puur auditieve oefeningen sneller onrustiger worden en hun concentratie verliezen. Bij weergave op het bord zijn ze vaak meer gestimuleerd. Qua niveau ook goed, voor sommigen wel nog lastig om er een grammaticaal juiste zin van te maken bijv. met de/het of enkel/meervoud. Maar evengoed een goed leermoment om een juiste aanvulling te leren maken bij de gegeven zin. Daar ik nog maar 10 minuten over had heb ik besloten geen boekjes meer uit te delen (voor oef. 3) en oef. 4 als afsluiting te doen. <u>Oefening 4:</u> Het principe van de oefening was natuurlijk al duidelijk voor ze. Ik merkte alleen dat ze als "rader" het erg moeilijk vinden om gerichte vragen te stellen. Ik gaf dus al snel aan dat het iets was betreffende het thema winter. Ze vragen hierbij dan niet door, maar noemen meteen dingen op. Ben ik sneeuw? Boom? Fiets? Van alles komt er voorbij. Op een gegeven moment heb ik enkele leerlingen aangewezen die een tip mochten geven. Dit ging beter. Bij mijn lessen deed ik altijd een vragenlijstje als hulpmiddel op het bord, zodat ze een beetje

		houvast hebben in het stellen van vragen en leren door te denken. Wellicht is dit een aanvulling? Daarnaast speelt het voorzeggen bij deze oefening natuurlijk voor sommigen een grote rol, wat erg jammer is en voor sommigen tot grote frustratie zorgt.
Les 4	<u>Oefening 1:</u> Prima. <u>Oefening 2:</u> Prima. Oefening 3: Het werkblad van deze oefening was te gemakkelijk, doordat de woorden die de leerlingen moeten lezen voor sommige te eenvoudig waren. Langere en eventueel moeilijkere woorden nemen. Daarnaast maar vier opdrachten. Elke leerling komt maar een keer aan de beurt. Te weinig voor de tijd van 10 minuten. Dit blad zeker behouden met een opbouw van gemakkelijk naar moeilijk (voor dit laatste opdrachten toevoegen). <u>Oefening 4:</u> Prima.	N.v.t.
Les 5	N.v.t.	<u>Oefening 1:</u> Was eigenlijk vrij bekend bij ze... en heb hier niet echt vijf minuten voor nodig gehad. Doordat meerdere kinderen wat spontaan wilde vertellen heb ik dit zodoende hierbij toegepast en de tijd opgevuld. Dit ging prima. <u>Oefening 2:</u> De weergegeven afbeelding stimuleerde goed en allen waren goed met hun aandacht bij de opdracht. Ook een tijdsbestek van 10 minuten was prima voor deze oefening. De vragen werden goed beantwoord. De aanvulzin 'Die kun je niet...' begrepen ze niet. <u>Oefening 3:</u> Dit blijft toch nog steeds een moeilijkere oefening. De 'hulpzinnen' waren wel goed, maar ze staken nu vooral hun energie in het lezen van de zinnen en niet in het nadenken over het plaatje. Ze lezen de zinnen op, waarbij ze het antwoord nauwelijks opslaan, en daarna nemen ze het stellen van vragen niet echt zelf over. Op zich dus wel al beter, maar nog steeds moeilijk. Wellicht, als deze vragen iedere week terug gaan komen, dat dit natuurlijk verandert en het accent meer komt te liggen op het nadenken over het antwoord. Ze vinden het echter wel nog steeds een erg leuke opdracht om te doen!
Les 6	<u>Oefening 1:</u> Prima. <u>Oefening 2:</u> De tekening op het werkblad is voor sommige leerlingen te moeilijk, omdat er te weinig verschil is tussen de clowns. Advies: een extra tekening toevoegen voor de leerlingen die een gemakkelijker niveau nodig hebben. Deze tekening moet meer onderscheid maken tussen bv. voorwerpen, figuren, mensen	N.v.t.

	en dergelijke. <u>Oefening 3:</u> De leerlingen moeten binnen deze oefening uit een heleboel letters het woord maken wat bij het plaatje hoort. Dit is voor sommige nog te moeilijk. Advies: dit werkblad wel behouden, maar eenzelfde werkblad met afbeelding, geschreven woord en gehusselde letters. Er moet dan binnen deze oefening wel een extra doel geformuleerd worden.	
Les 7	N.v.t.	<u>Oefening 1:</u> Tijd is prima! Ze waren in eerste instantie weer erg onrustig bij binnenkomst en hielden zich dan ook niet aan het stippensysteem. Na herhaaldelijk attenderen en wat strenger optreden, ging het beter. Ze vertelden veel en Roel zocht bijbehorende plaatjes op 'google afbeeldingen' meteen op bij onduidelijkheid over woorden (scepter, medaille, prinsennuts/steek, hulpje van superman). <u>Oefening 2:</u> W.b. de tijd hadden we eigenlijk maar 7/8 minuten nodig, maar opgevuld met andere vragen. Het principe van de aanvullingen was duidelijk. Wel waren ze nog steeds erg onrustig en luisterden niet goed. Ze leken vandaag allen niet echt gemotiveerd om mee te doen. <u>Oefening 3:</u> tijd is prima. Het raden vonden ze leuk om te doen. Op zich was de oefening volgens mij voor allen vrij gemakkelijk. Ze konden in ieder geval meteen benoemen welk (carnavals)figuur het was.
Les 8	<u>Oefening 1:</u> Prima. <u>Oefening 2:</u> Prima. <u>Oefening 3:</u> Enkele afbeeldingen op het werkblad zouden iets duidelijker mogen.	N.v.t.
Les 9	N.v.t.	<u>Oefening 1:</u> Tijd is prima. De oefening verliep vrij goed. De opdracht was al snel vrij duidelijk voor ze en ze wilden natuurlijk allemaal graag naar voren komen. Doordat ze met z'n drieën naar voren moesten komen, deden ze wel niet alle drie actief mee. Ik moest ze echt activeren om ze om de beurt iets over de afbeelding te laten vertellen en er met hun aandacht bij te blijven ook al was een ander aan het woord. Dit deed de een beter dan de ander uiteraard, maar over het algemeen een leuke oefening! Dit vonden de kinderen ook volgens mij! Ook de 'hulpvragen' waren fijn, want hier kon ik ze naar terug verwijzen wanneer ze even niet wisten wat ze moesten zeggen. <u>Oefening 2:</u> Daarentegen, was moeilijk. Ik vertelde alinea voor alinea, heel langzaam en duidelijk. Ik heb iedere alinea twee keer voorgelezen, want al snel

		bleek dat ze de draad helemaal kwijt waren. Het lukte ze niet of nauwelijks om bij de les te blijven en de vragen te beantwoorden. Hierdoor was hun hele aandacht en motivatie voor de opdracht weg en moest ik ze continu erbij betrekken. Doordat ze hun aandacht voor de opdracht verloren, werd het rumoerig en rommelig in de klas en ging het doel van de opdracht zodoende ver verloren. Het was duidelijk te moeilijk voor ze.
Les 10	<u>Oefening 1:</u> Prima. Erg leuke en functionele oefening voor de leerlingen.	N.v.t.
Les 11	N.v.t.	<u>Oefening 1:</u> Allereerst heb ik geprobeerd om rustig uit te leggen wat de bedoeling van de les was. Tijdens deze uitleg probeerde zowel Nicole als Sandra de rood/groene stippen te vinden. Dit lukte echter niet. Niemand wist waar deze lagen, dus toen ben ik maar begonnen met het bespreken van de eerste foto, met de uitleg dat ze hun vinger op moesten steken als ze iets wilden vertellen. De eerste foto's verliepen vrij rustig. Ik stimuleerde het betreffende kind dat op de foto te zien was er iets over te vertellen en bij een te beknopt antwoord vroeg ik door naar meer informatie. Ze vonden het vertellen allen heel leuk en ik merkte dat naarmate de foto's vorderde en er dus ook meer en meer grappige foto's te zien waren, het enthousiasme van de kinderen steeg. Aan het einde van de reeks was er qua orde en vinger opsteken nauwelijks meer sprake. Ze lachten en vertelden vol enthousiasme over alles wat er te zien was en gebeurd was gisteren. Een hele leuke les, alleen moeilijk te sturen aangezien ik geen idee had van wat er op de foto's stond en dus die dag ervoor was gebeurd. We zijn uiteindelijk niet meer aan oefening 2 toe gekomen.
Les 12	<u>Oefening 1:</u> Niveau is prima. In je instructie van de oefening niet benoemen dat er iets 'geknutseld' gaat worden. Voor de leerlingen hoort knutselen niet bij een taalles. Op een andere wijze het maken van een collage introduceren. De stip voor de beurtwisseling bij deze oefening inzetten! <u>Oefening 2:</u> Prima. <u>Oefening 3:</u> Prima.	N.v.t.
Les 13	N.v.t.	Toen ik aankwam in de klas had Sandra de mail van jou nog niet gezien, dus ben ik snel zelf de plaatjes uit gaan knippen aangezien zij met van alles en nog wat bezig was (kinderen die kwamen binnen en vroegen van alles en er was een ruzietje, veel drukte etc.) Vervolgens de stippen gepakt en de timetimer en toch vrij snel kunnen beginnen met de les. Allereerst de kinderen uitgelegd dat we vandaag

		twee werkjes gingen doen. Tijd op de timetimer ingesteld en de eerste oefening uitgelegd. <u>Oefening 1:</u> Tijd van 10 minuten was prima! Op zich verliep deze oefening vrij goed. De gedichtjes waren lekker kort, waardoor ze met hun gedachten bij de oefening bleven en alle vragen konden beantwoorden. Ik heb bij enkele vragen nog een beetje doorgevraagd, waar dit zo uitkwam. <u>Oefening 2:</u> Daarna timetimer opnieuw ingezet en oefening twee uitgelegd. In eerste instantie (bij de eerste twee kaartjes) merkte ik dat ze het idee hadden dat ze het plaatje moesten omschrijven en het niet voor mochten zeggen (want dit had ik zo uitgelegd... niet voorzeggen, eerst moet de ander aan je vragen 'wat staat er op je kaartje?') Toen ze eenmaal door hadden hoe de oefening in elkaar zat, ging het goed! Ze stelden de vraag en de ander gaf antwoord. Wel merkte ik dat ze niet echt gericht naar elkaar waren. Dit kwam wellicht doordat ze allemaal op hun plek bleven zitten en ik de kaartjes van plaats onderling verwisselde. Zodoende maakten ze nauwelijks oogcontact en was het meer het oplezen van de vraag in plaats van het stellen van de vraag en het gericht antwoord geven, communicatie. Bij de laatste paar plaatjes merkte je heel duidelijk dat de aandacht bij sommigen op was en dat het rumoeriger werd in de klas. Qua tijd haalde ik het niet om alle plaatjes te behandelen binnen de 10 minuten.
Les 14	<u>Oefening 1:</u> Prima. <u>Oefening 2:</u> Prima. Ook dit was een goede functionele oefening voor de leerlingen. Zaadjes zaaien en hopelijk zelf ook het resultaat bekijken over een aantal dagen. <u>Oefening 3:</u> Voor sommige leerlingen is het nog moeilijk om te reflecteren op een les. Toch deze oefening terug laten komen in de volgende lessen!	N.v.t.
Les 15	N.v.t.	Allereerst uitgelegd dat we thema lente gingen doen, maar dat dit eigenlijk een beetje raar was omdat er buiten sneeuw ligt en dit eigenlijk meer bij de winter hoort (vonden ze grappig). <u>Oefening 1:</u> Ze waren allemaal redelijk goed bij de les en ze luisterde aandachtig naar de uitleg van de opdracht. Ook de stippen ondertussen uitgedeeld en nog even kort herhaald wat de bedoeling hiermee was. Ze begonnen redelijk goed met de oefening. Ze stelden de vraag, luisterden en gaven antwoord, waarbij de stip werd omgedraaid. Ik merkte naarmate er een aantal aan de beurt waren geweest,

		dat het steeds onrustiger werd. Ze vonden het erg moeilijk om in de tussentijd (wanneer ze zelf niet aan de beurt waren) te moeten 'wachten'. Ze gaan o.a. friemelen/spelen met de kaartjes/stippen. Ik heb nog even geprobeerd door te gaan, maar dit had eigenlijk vrijwel geen zin meer. <u>Oefening 2:</u> Is dan ook helemaal niet meer aan bod gekomen. Wellicht ben ik te lang door gegaan met oefening 1, maar nog lang niet iedereen was aan de beurt geweest, dus vandaar dat ik dacht: 'Ga nog maar even door'. Ik moet wel heel eerlijk toegeven dat ik de timetimer dit keer niet zelf heb ingeschakeld, maar Roel dit heeft gedaan en ik zodoende er dus ook veel minder op heb gelet. Van de andere kant denk ik ook dat de groep wat groot is om zo'n oefening klassikaal te doen en bereik je wellicht meer door het in kleinere groepjes uit te voeren, zodat ze minder lang hoeven te wachten? Tenslotte de plaat op het smartboard; bij sommige vragen maakte ze hier gebruik van en bij andere wisten ze het antwoord eigenlijk zo al te benoemen.
Les 16	<u>Oefening 1:</u> Prima. <u>Oefening 2:</u> Prima. Feedback vanuit les 1 goed verwerkt: nummering werkblad en aantal opdrachten. <u>Oefening 3:</u> Bij deze oefening zag je het enthousiasme van de leerlingen. Sommige kunnen slecht tegen hun verlies (competitie-element binnen deze oefening), maar dat is niet erg. Het filmpje ter voorbereiding op de les van de logopediste van SO4 was een goede voorbereiding. Niveau van filmfragment was goed.	N.v.t.
Les 17	N.v.t.	Meteen vanaf het begin had ik er goed op gelet dat ik heel gestructureerd te werk ging. Ik vertelde dat we deze les 2 oefeningen gingen doen, deelde de stippen uit en schakelde de timetimer in. <u>Oefening 1:</u> Ik had ervoor gekozen om de boekjes met plaatjes niet uit te delen, omdat ik bang was dat het dan wellicht wat rommelig op de tafeltjes zou worden. Wel liet ik de plaatjes uit één van de boekjes zien aan iedereen (ik ging rond met het mapje) en vertelde toen het verhaal met de vragen en liet daarna nogmaals de plaatjes zien, waardoor je duidelijk zag dat ze de theorie en hetgeen daarvoor gehoord, koppelde aan wat ze zagen op de afbeeldingen. Ze deden goed en gemotiveerd mee, luisterde nauwkeurig en hanteerde het stippensysteem heel goed! Ik moest ze er wel iedere keer weer op attenderen, maar dit was verder geen probleem. Ook de tijdslimiet van 10 minuten was prima!

		<u>Oefening 2:</u> Deze oefening was vrij bekend voor ze en ze vinden het ook leuk om te doen. Wel merkte ik dat ze toch nog echt hulp nodig hebben bij het geven van de omschrijvingen. Ik stimuleerde ze iedere keer om ongeveer vijf omschrijvingen te geven alvorens de rest mocht raden. Ook hierbij strikt het stippensysteem aan proberen te houden! Er waren geen steekwoorden op het smartboard, maar deze heb ik iedere keer mondeling proberen aan te bieden. Deze hadden ze in veel gevallen wel echt nodig. Zeker bij de bloembol. Deze was moeilijker te omschrijven, maar ook te raden! Ze deden goed mee vandaag.
Les 18	<u>Oefening 1:</u> Prima. Erg leuke en functionele oefening voor de leerlingen. Geen diertjes gevonden, maar de leerlingen zijn enthousiast en gedreven met het materiaal gegaan op zoek naar diertjes in het water. Doelen zeker bereikt.	N.v.t.
Les 19	N.v.t.	Ik heb er goed op proberen te letten dat ik de les zo gestructureerd als mogelijk liet verlopen en dan bedoel ik met name het nastreven met het werken met de stippen en de timetimer. Dit ging heel goed en hier reageerden ze ook heel goed op. Het werken met de stippen verloopt steeds beter, ik moet ze er wel nog geregeld op attenderen 'draai je stip weer naar rood..etc.' maar het beurtgedrag lijkt er absoluut meer gestructureerd en rustiger door te verlopen! <u>Oefening 1:</u> De kinderen vertelde om de beurt wat ze op de foto aan het doen waren. Dit ging goed, alleen vertelden sommige vrij beknopt. Ik heb geprobeerd d.m.v. het stellen van hulpvragen vervolgens een gesprekje op gang te helpen. Een leuke oefening. Het enige aandachtspunt vond ik dat er op de foto's vrijwel dezelfde situaties/materialen etc. te zien waren. Zodoende was er na een aantal foto's niet echt meer iets nieuws over te vertellen. Tijdtechnisch gezien ook niet mogelijk anders waren we over de tijdsduur van 15 min. heen gegaan. <u>Oefening 2:</u> Deze oefening verliep eveneens vrij gestructureerd, wat het werken met de stippen en de timetimer betreft. Tijd 10 min. was ook goed haalbaar. Roel had snel de hulpzin op het smartbord getypt en om de beurt hebben ze elkaar de foto gegeven en de zin aangevuld. Aandachtspunt bij deze oefening vond ik dat ik merkte dat de leerlingen niet zoveel konden met de gegeven aanvulzin. Ieder kind gaf bijna hetzelfde antwoord: 'omdat ik je lief vind'. Op een gegeven moment heeft Roel dan ook ervan gemaakt: 'Ik geef aan jou deze foto, omdat ...' Zodoende werden de invulzinnen iets gevarieerder.
Les 20	<u>Oefening 1:</u> Prima.	

	<u>Oefening 2:</u> Leuke oefening met een wedstrijdelement. Niet alle leerlingen kunnen omgaan met verliezen, maar dit moeten ze wel leren. Raadsels prima qua niveau. <u>Oefening 3:</u> Leuk om de kinderen elkaar een foto te laten geven, die gemaakt zijn tijdens les 18. Een psychologische verklaring blijft moeilijk, maar zeker erg leerzaam. <u>Oefening 4:</u> Prima.	
--	---	--

Hanteerbaarheid en lay-out werkboek

Leerkracht:

- De opbouw van de beschrijvingen veranderen: beginnen met doelen, tijd, verduidelijking, materialen en afsluiten met werkwijze. De uitleg van 'expanderen' en 'recasting' zeker behouden in de uitleg van de werkwijze van het werkboek. Werken met tabbladen of een andere wijze zou handig zijn om de structuur te bewaren binnen het werkboek. Enkele oefeningen nog van extra feedback voorzien. Zie daarvoor werkboek versie 1.

Logopediste SO4:

Ik heb de klapper nauwkeurig bekeken en geprobeerd kritisch te kijken naar de lay-out, hanteerbaarheid, indeling etc.

Ik vond het er prima uitzien! Groen, een prettige, vriendelijke kleur. Duidelijk met die omliggende blokken. Helder met de werkbladen iedere keer meteen achter de oefening, zodat je niet meer hoeft te zoeken (zoals bij de praatboeken achteraan..). Erg fijn dat bij iedere oefening dezelfde kopjes terug komen.

Enkele aandachtspunten:

- Ik zou een inleiding en inhoudsopgave vooraan maken, zodat de lezer/gebruiker weet wat hij met behulp van dit werkboek kan trainen (in het kort) en waar hij de desbetreffende thema's - lessen en oefeningen terug kan vinden.
- Ik zou een duidelijkere indeling maken wat de thema's, lessen en oefeningen betreft. Het lijkt af en toe een beetje door elkaar te lopen (dit is niet zo, maar is niet helemaal duidelijk gestructureerd). Ik zou bijvoorbeeld bij ieder nieuw thema een tabblad ertussen stoppen of in ieder geval duidelijk op een witvel onderscheid maken dat er een nieuw thema begint. Ik kan me namelijk voorstellen dat het verschil tussen deze drie in het begin niet helemaal duidelijk is, omdat alles zo na elkaar doorloopt.

Samenvatting evaluaties leerkracht en logopediste SO4.

Formulering doelen
• Leerkracht: Formulering van de doelen is goed • Vaste logopediste SO4: Niet geevalueerd.
Gebruikt materiaal
• Leerkracht: Voldoende balans tussen werkbladen en het gebruik van concreet materiaal. • Vaste logopediste SO4: Bij het gebruik van aanvulzinnen binnen een oefening, de zinnen ook visueel aanbieden op Smartboard zodat de leerlingen kunnen meelezen. Bij alleen auditief aangeboden zinnen ontstaat er vaak onrust en vermindert de concentratie. Ook bij oefeningen als 'vragen stellen aan elkaar', is een hulplijstje op het Smartboard noodzakelijk. In de oefening 'Gedicht/verhaal voorlezen en vragen stellen' ervoor zorgen dat er niet teveel informatie in de alinea's staat. De leerlingen raken snel de draad kwijt en kunnen de vragen over de tekst niet meer beantwoorden.
Tijdsduur oefeningen
• Leerkracht: Tijdsduur van de oefeningen is prima. • Vaste logopediste SO4: Tijdsduur van de oefeningen is prima. Echter, voor de groepsles staat 30 minuten. Vaak al 10 minuten verloren door binnenkomst leerlingen, opruimen tassen en jassen. Daardoor vaak geen tijd voor 3 oefeningen.
Gebruik van verduidelijking, werk en plaats
• Leerkracht: Inzetten van timetimer is noodzakelijk. Inzetten van de stip voor de beurtwisseling en de luisterhouding is een prima hulpmiddel. Werken in subgroepjes is meer effectief dan alleen klassikaal oefenen. Je kunt meer diepgang creëren binnen de oefeningen. Gesprekken voeren is voor de leerlingen overzichtelijker en rustiger. Meer aandacht voor de individuele leerling. • Vaste logopediste SO4: Het inzetten van de stippen voor de beurtwisseling en de luisterhouding is prima. Het beurtgedrag lijkt meer gestructureerd en rustiger te verlopen. Moeten wel nog gestimuleerd worden om de stip goed te gebruiken.
Lessen/oefeningen functioneel?
• Leerkracht: Vooral de lessen 10, 14, 18 en de laatste oefening van les 2. • Vaste logopediste SO4: Niet geevalueerd.

Welke werkbladen aanpassen

- **Leerkracht:** Les 1, oefening 3 en 5. Les 2, oefening 4. Les 4, oefening 2. Les 6, oefening 2 en 3. Les 8, oefening 3
- **Vaste logopediste SO4:** Les 5, oefening 2. Les 7, oefening 3. Les 9, oefening 2. Les 13, oefening 2. Les 15, oefening 2.

Hanteerbaarheid en lay-out werkboek

- **Leerkracht:** komt nog!
- **Vaste logopediste SO4:** Werkboek ziet er prima uit! Groen, een prettige, vriendelijke kleur. Duidelijk met die omliggende blokken. Helder met de werkbladen iedere keer meteen achter de oefening, zodat je niet meer hoeft te zoeken. Erg fijn dat bij iedere oefening dezelfde kopjes terug komen.
Enkele aandachtspunten:
 - Inleiding en inhoudsopgave vooraan maken, zodat de lezer/gebruiker weet wat hij met behulp van dit werkboek kan trainen en waar de desbetreffende thema's, lessen en oefeningen terug te vinden zijn.
 - Duidelijkere indeling maken wat de thema's, lessen en oefeningen betreft. Het lijkt af en toe een beetje door elkaar te lopen. Bijvoorbeeld bij ieder nieuw thema een tabblad of wit vel.

Bijlage 10 Evaluatie taal door ouders



Datum: 22-04-2013

Betreft: Taallessen voor de woordenschat en de communicatieve functies

Beste ouder(s)/verzorger(s),

Vorige week heeft uw kind trainingsles 19 en 20 vanuit het werkboek 'Woordenschat en communicatieve functies' gehad. Dit waren tevens de laatste twee lessen die ik voor mijn praktijkgericht onderzoek gegeven heb. Ik ga mijn onderzoek nu afronden. Het werkboek is wekelijks inhoudelijk door zowel Roel, de logopediste als door mijzelf geëvalueerd. Een verbeterde versie zal aan de hand van deze evaluaties gemaakt worden en zal achterblijven op de Parkschool, zodat meerdere leerkrachten dit kunnen gaan inzetten binnen de klassen.

Mijn stage is zeker niet ten einde met het afsluiten van mijn praktijkgericht onderzoek. Tot aan de zomervakantie ben ik nog elke dinsdag in SO4. Wat betreft de taallessen zal ik betrokken blijven bij het bedenken van de oefeningen en materialen en het geven van de taallessen.

Wekelijks heeft u van mij een brief ontvangen, waarin ik ook een aantal tips en adviezen heb gegeven. Deze tips en adviezen worden hieronder, ter afsluiting, als samenvatting nogmaals herhaald.

Woorden benoemen en correcte zinnen maken:

- Het kan zijn dat uw kind een woord niet correct benoemt of een zin niet correct formuleert. Benoem dan het woord correct of formuleer de zin correct zonder dat u uw kind erop wijst dat het niet goed was.

Herhaal de zin van uw kind en breidt uit:

- Als u samen met uw kind praat, herhaal dan datgene wat uw kind gezegd heeft. Probeer aan de zin van uw kind nog een aantal woorden toe te voegen. Bv. Uw kind zegt: *'Het kind schaatst'*. U zou kunnen zeggen: *'Ja, het kind schaatst op het ijs'*.

Vragen stellen:

- Probeer zoveel mogelijk open vragen te stellen. Bijvoorbeeld: *'Wat heb je vandaag op school gedaan'*. Als uw kind met één woord antwoordt, dan kunt u altijd doorvragen. Indien het antwoord van uw kind is: *'Rekenen'*, dan doorvragen: *'Vond je het rekenen gemakkelijk of moeilijk?'* Deze laatste vraag is een gesloten vraag. Deze vraag is een tussenvraag en nodig om tot reflectie over te gaan. Indien het antwoord van uw kind is: *'Moeilijk'*, dan doorvragen: *'Wat vond je precies moeilijk?'*
Vermijd zoveel mogelijk gesloten vragen. Een voorbeeld van een gesloten vraag is: *'Was het leuk op school?'* Indien u toch een gesloten vraag stelt, stel er dan altijd een open vraag achteraan. Bijvoorbeeld: *'Was het leuk op school? Waarom was het leuk op school?'*
- In het dagelijks leven stellen we veel vragen aan elkaar. Kinderen met autisme doen dit minder. Bijvoorbeeld: *'Wat kun je doen met tandpasta?'* Antwoord: *'Met een tandenborstel kun je de tanden poetsen'* of *'Ik poets mijn tanden met een tandenborstel'*. Meerdere antwoorden zijn natuurlijk mogelijk! Ook hier is het weer belangrijk om de zin van uw kind te herhalen en eventueel uit te breiden. Voorbeeld: *'Wat kun je doen met een tandenborstel?'* Indien het

antwoord is: *'Tanden poetsen, dan kunt u zeggen: 'Ja, inderdaad met een tandenborstel kun je de tanden poetsen'.*

Het verplaatsen in het gevoel van een ander of een gevoel bij jezelf beschrijven (Theory of Mind):

- Het verplaatsen in het gevoel van een ander of een gevoel bij jezelf beschrijven is voor kinderen met autisme vaak moeilijk. Voorbeeld hoe u dit zou kunnen oefenen: *'De jongen is verdrietig, wat zou er gebeurd kunnen zijn?'* Als uw kind hierop geen antwoord kan geven, kunt u hierop reageren door te zeggen: *'Ik denk, dat de jongen verdrietig is, omdat hij net is gevallen'.*

Voor mijn praktijkgericht onderzoek zou het fijn zijn als u een evaluatie zou kunnen invullen. Deze heb ik als bijlage toegevoegd. Dit is een verkorte versie van de observatielijst die u aan het begin van mijn onderzoek ook hebt ingevuld. Tevens een aantal bijkomende vragen om te kijken of uw kind wat betreft de taal een transfer heeft gemaakt naar de thuissituatie. Mijn vraag is dan ook of u bereid bent om deze nogmaals in te vullen. Is het mogelijk om deze evaluatie uiterlijk **26 april** via het schrift van uw kind terug te geven aan Roel of te mailen naar mijn onderstaand e-mailadres? Ik dank u alvast hartelijk voor het invullen van de evaluatie.

Ik hoop u hiermee voorlopig voldoende geïnformeerd te hebben. Mocht u nog vragen hebben, dan kunt u die stellen via Roel of mij mailen: mariska.janssen@zuyd.nl

Met vriendelijke groet,

Mariska Janssen

Evaluatie taal

Naam kind:

Leeftijd kind (aantal maanden):

Onderzoeksdatum:

Ingevuld door:

Vul eerst in wat u weet op basis van ervaring en kennis van het kind en observeer vervolgens datgene waar u nog niet zeker van bent.

Nr.	Communicatieve functies	Voorbeeld	nooit	af en toe	regelmatig	vaak
Representatiefuncties						
R8.	Geeft een psychologische verklaring	'Ik doe dat, omdat ik jou lief vind'.				

Nr.	Communicatieve functies	Voorbeeld	nooit	af en toe	regelmatig	vaak
Controlefunctie						
C3.	Vraagt om hulp	'Wil je mij helpen'.				
C5.	Vraagt wat een ander wil	'Waar wil je mee spelen?'				

(Kingma- van den Hoogen, 2010)

De volgende beweringen geven communicatieproblemen aan die sommige kinderen hebben. Geef uw oordeel door het vakje aan te kruisen dat het best weergeeft hoe vaak dit probleem zich voordoet (nooit, soms, vaak, altijd).

Luisteren					
		nooit	soms	vaak	altijd
L1.	Heeft moeite met opletten.				
L2.	Heeft moeite met opvolgen van mondelinge aanwijzingen.				
L4.	Heeft moeite met het begrijpen van wat mensen zeggen.				

Spreken					
		nooit	soms	vaak	altijd
S5.	Heeft er moeite mee om tijdens het praten afwisselende woorden te gebruiken.				
S6.	Heeft er moeite mee om de juiste woorden te vinden.				
S7.	Heeft er moeite mee om gedachten goed te verwoorden.				
S8.	Heeft er moeite mee om dingen te beschrijven.				
S11.	Heeft er moeite mee om de juiste volgorde aan het houden bij het vertellen van een verhaal of van wat er is gebeurd.				
S16.	Heeft er moeite mee om met iemand een gesprek te voeren.				

(Clinical Evaluation of Language Fundamentals 4 NL, Pearson 2008)

Vragen over de gegevens tips en adviezen in de afgelopen drie maanden

Vraag 1

Indien uw kind een woord niet correct benoemde, heeft u het woord dan verbeterd door het woord correct te benoemen?

Ja/nee *

(doorhalen wat niet van toepassing is)

Vraag 2

Indien uw kind een zin niet correct formuleerde, heeft u de zin dan verbeterd door de zin correct te formuleren?

Ja/nee *

(doorhalen wat niet van toepassing is)

Vraag 3

Heeft u datgene wat uw kind zei herhaald en uitgebreid door woorden toe te voegen?

Ja/nee *

(doorhalen wat niet van toepassing is)

Vraag 4

Heeft u in de afgelopen maanden meer open vragen gesteld aan uw kind dan voorheen?

Ja/nee *

(doorhalen wat niet van toepassing is)

Vraag 5

Heeft u na het stellen van een gesloten vraag meer doorgevraagd doormiddel van een open vraag?

Ja/nee

(doorhalen wat niet van toepassing is)

Vraag 6

Vindt u dat de taal van uw kind thuis verbeterd is ten opzichte van 3 maanden geleden?

Ja/nee

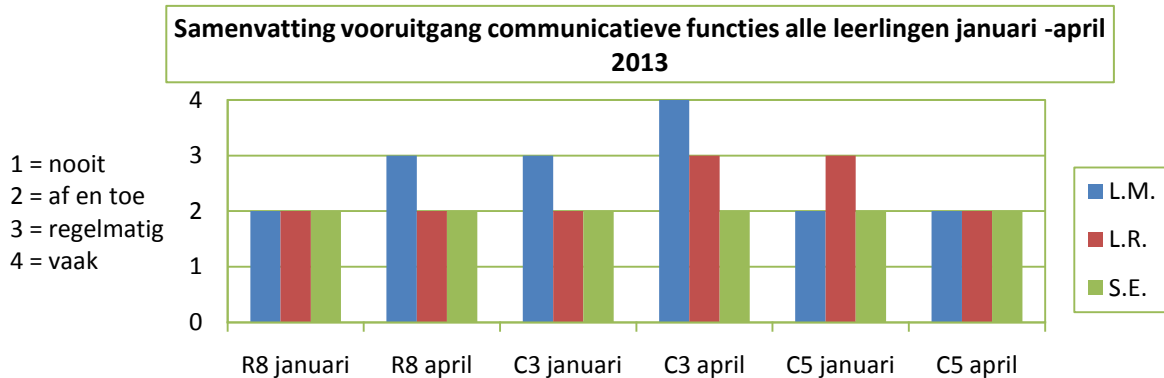
(doorhalen wat niet van toepassing is)

Indien uw antwoord ja is, wat is er dan verbeterd?

Bijlage 11 Analyse evaluatie taal door ouders april 2013

Observatie taal door ouders

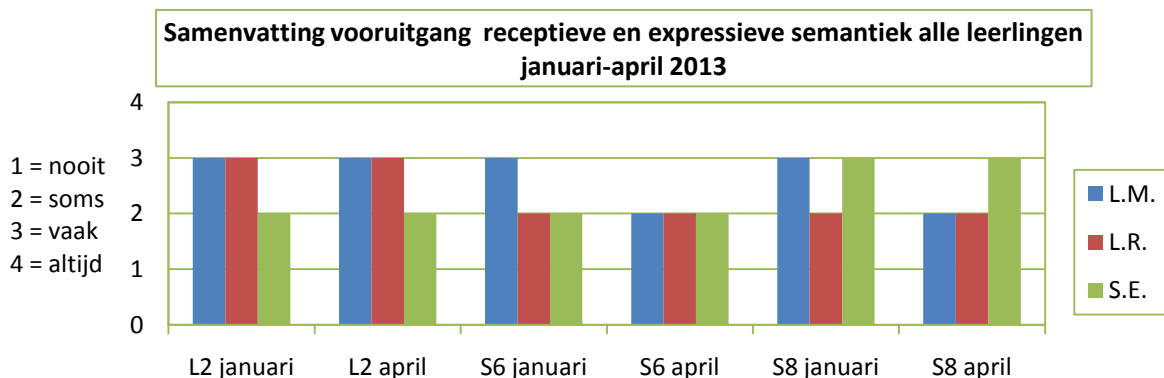
Pragmatiek (communicatieve functies).



Conclusie vooruitgang communicatieve functies

- **R8 Het kind geeft een psychologische verklaring.** R8 is verbeterd bij de leerling L.M., bij de leerlingen L.R. en S.E. niet.
- **C3 Het kind vraagt om hulp.** C3 is verbeterd bij de leerlingen L.M. en L.R., bij de leerling S.E. niet.
- **C5 Het kind vraagt wat een ander wil.** Geen enkele leerling laat een vooruitgang zien bij C5.

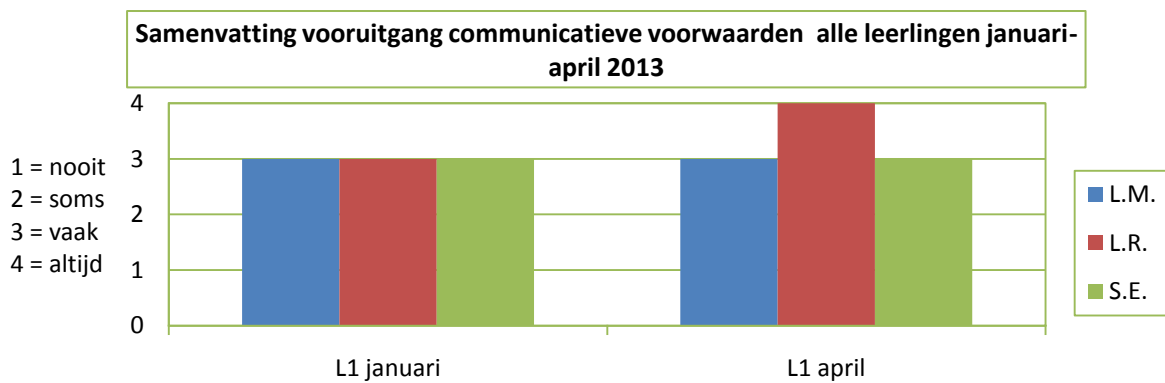
Receptieve en expressieve semantiek.



Conclusie vooruitgang receptieve en expressieve semantiek

- **L2 Het kind heeft moeite met het opvolgen van mondelinge aanwijzingen.** Geen enkele leerling laat een vooruitgang zien bij L2.
- **S6 Het kind heeft er moeite mee om de juiste woorden te vinden.** De leerling L.M. laat een vooruitgang zien bij S6, de leerlingen L.R. en S.E. niet.
- **S8 het kind heeft er moeite mee om dingen te beschrijven.** De leerling L.M. laat een achteruitgang zien bij S8, de leerlingen L.R. en S.E. hebben geen verandering in hun score.

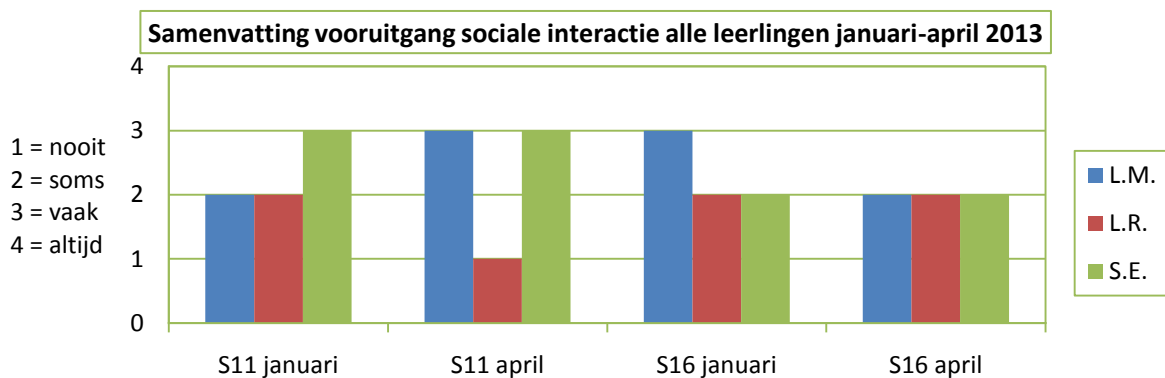
Communicatieve voorwaarden.



Conclusie vooruitgang communicatieve voorwaarden

- **L1 Het kind heeft moeite met opletten.** L1 is verbeterd bij de leerling L.R., bij de leerlingen L.M. en S.E. niet.

Sociale interactie.



Conclusie vooruitgang sociale interactie

- **S11 Het kind heeft er moeite mee om de juiste volgorde aan het houden bij het vertellen van een verhaal of van wat er is gebeurd.** S11 is verbeterd bij de leerling L.M., bij de leerling L.R. is er een achteruitgang te zien en bij de leerling S.E. is de score gelijk gebleven.
- **S16 het kind heeft er moeite mee om met iemand een gesprek te voeren.** Bij S16 is er een achteruitgang te zien bij de leerling L.M., bij de leerlingen L.R. en S.E. is de score gelijk gebleven.

Vragen over de gegevens tips en adviezen in de afgelopen drie maanden

Vraag 1

Indien uw kind een woord niet correct benoemde, heeft u het woord dan verbeterd door het woord correct te benoemen?

Conclusie:

- 3 ouderparen antwoorden met ja
- 1 ouderpaar antwoordt met nee

Vraag 2

Indien uw kind een zin niet correct formuleerde, heeft u de zin dan verbeterd door de zin correct te formuleren?

Conclusie:

- 2 ouderparen antwoorden met ja
- 2 ouderparen antwoorden met nee

Vraag 3

Heeft u datgene wat uw kind zei herhaald en uitgebreid door woorden toe te voegen?

Conclusie:

- 4 ouderparen antwoorden met nee

Vraag 4

Heeft u in de afgelopen maanden meer open vragen gesteld aan uw kind dan voorheen?

Conclusie:

- 2 ouderparen antwoorden met ja
- 2 ouderparen antwoorden met nee

Vraag 5

Heeft u na het stellen van een gesloten vraag meer doorgevraagd doormiddel van een open vraag?

Conclusie:

- 2 ouderparen antwoorden met ja
- 1 ouderpaar antwoordt met nee
- 1 ouderpaar geeft als antwoord: niet bewust

Vraag 6

Vindt u dat de taal van uw kind thuis verbeterd is ten opzichte van 3 maanden geleden?

Conclusie:

- 1 ouderpaar antwoordt met ja
- 3 ouderparen antwoorden met nee

Indien uw antwoord ja is, wat is er dan verbeterd?

- Het ouderpaar wat met 'ja' antwoordt, geeft aan dat de zinnen van het kind verbeterd zijn.