

Communicatiekunst



Een onderzoek naar de 'kunst' van het aansluiten bij de communicatieve behoeften van kleuters met vermoedens van autisme.

M SEN Autismespecialist

Onderzoeksbegeleider en opleidingscoördinator: G. Quak, ME

Inge Verbruggen
inge.verbruggen@student.fontys.nl
studentnummer: 2169340

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Fontys Hogescholen Tilburg
Lesplaats: Eindhoven
De Mortel, juni 2012

Ik kan niet zeggen

Vaak kan ik niet uit mijn woorden komen
Niet zeggen wat ik nou werkelijk bedoel
Niet zeggen wat ik voel
Ik probeer het wel
Op een manier die de mensen begrijpen zullen
Maar ook dan begrijpt men me niet
Het doet me best verdriet
Te leven in een wereld
Die je anders ziet

Geschreven door Anne van Megen (<http://poezpas.pasnederland.nl>, 2012)

Inhoudsopgave

1. Voorwoord	3
2. Samenvatting	4
3. Inleiding	5
3.1 Aanleiding	5
3.2 Probleemstelling	5
3.3 Onderzoeksvraag	6
3.4 Deelvragen	6
4. Theoretisch kader	7
4.1 Communicatie en autisme	7
4.2 Autismevriendelijke communicatie	9
4.3 Kringactiviteiten en autisme	10
4.3.1 Achterstand in de pragmatische aspecten van taal	11
4.4 De oorzaak en beïnvloedende factoren	12
5. Methodologie	13
5.1 De onderzoeksgroep	13
5.2 Actieonderzoek	14
5.3 Verantwoording keuze deelvragen	14
5.4 Gebruikte methoden	15
5.5 Triangulatie	17
5.6 Ethiek	17
5.7 Mijn verwachtingen	17
6. Casestudy	18
6.1 De eerste cyclus	18
6.2 De tweede cyclus	19
6.3 De derde cyclus	20
6.4 De vierde cyclus	22
7. Onderzoeksresultaten	25
7.1 De aansluiting van de leerkracht bij de communicatieve behoeften van de twee kleuters	25
7.2 De resultaten na de inzet van het hulpmiddel	26
7.3 De beoordeling van de leerkracht	27
8. Eindconclusies en aanbevelingen	28
8.1 Eindconclusies	28
8.2 Aanbevelingen	29
9. Persoonlijke reflectie	31
10. Literatuurlijst	33
11. Bijlagen	35

1 Voorwoord

Voor u ligt mijn onderzoeksverslag wat ik heb geschreven in het kader van mijn opleiding tot Master SEN, leerroute Autismespecialist.

Vanaf de eerste dag dat ik als vervanger werk binnen het reguliere basisonderwijs valt me op dat kinderen met ASS moeilijkheden ondervinden met communicatie. Niet alleen de kinderen ondervinden hier hinder van, maar ook de leerkrachten van deze kinderen. Wat ik dan ook regelmatig hoor op de werkvloer is de volgende uitspraak: *“Hoe kunnen wij als leerkrachten met deze kinderen communiceren als zij al moeilijkheden ondervinden ten aanzien van hun communicatie?”*

Vanuit deze probleemstelling ben ik gaan nadenken over een geschikte onderzoeksvraag. Om mijn onderzoeksvraag te verfijnen, heb ik vooronderzoek verricht. Dit heb ik gedaan door literatuurstudie, een gesprek te voeren met de leerkracht van de twee kleuters met vermoedens van autisme en in gesprek te gaan met de twee kleuters zelf. Ik ben er achter gekomen dat bovenstaande problemen zich vooral voordoen tijdens de kringactiviteiten in de kleuterklas.

Uiteindelijk ben ik gekomen tot de volgende onderzoeksvraag: ‘Hoe kan de leerkracht tijdens kringactiviteiten aansluiten bij de communicatieve behoeften van kleuters met vermoedens van ASS?’

Het onderzoeksproces vond ik erg dynamisch en heb ik ervaren als een proces met ups en downs. Dit onderzoek had ik daarom niet kunnen uitvoeren zonder de bijdrage van enkele mensen, zowel binnen als buiten mijn werkcontext.

Een speciaal woord van dank gaat uit naar de twee kleuters en de leerkracht van deze kinderen voor hun openheid en deelname aan dit onderzoek. Daarnaast wil ik de ib-er van de betreffende basisschool bedanken voor haar inzet om met mij een SVIB-traject aan te gaan. Ze heeft mij geleerd dat het belangrijk is om ‘klein’ te kijken.

Ik bedank mijn ‘critical friends’ Christina Kalivoda, Saskia van den Berg, Eefje Hoeks en Marij van der Aalst voor hun tijd die ze namen om met een kritische blik naar mijn onderzoek te kijken.

Daarnaast heb ik tijdens de studieperiode regelmatig steun ervaren van mevrouw Gery Quak, mijn onderzoeksbegeleidster. Mede door haar tips en nieuwe inzichten heb ik geleerd dat ik een onderzoek niet mag verwarren met het bieden van hulp.

Ten slotte wil ik mijn eigen omgeving bedanken voor de steun die zij me gaven. Ze hielpen mij relativeren als ik dat niet kon en toonden iedere keer weer belangstelling voor mijn onderzoek.

2 Samenvatting

In dit actieonderzoek wordt beschreven hoe ik met behulp van verschillende onderzoeksinstrumenten naga hoe de leerkracht tijdens kringactiviteiten kan aansluiten bij de communicatieve behoeften van twee kleuters met vermoedens van autisme binnen het reguliere basisonderwijs. De twee kleuters zijn door twee leerkrachten aangedragen vanwege externaliserende en internaliserende problemen die zij laten zien tijdens hun deelname aan kringactiviteiten.

Mijn onderzoeksmethode richt zich vooral op de expressieve, autismevriendelijke, communicatieve kenmerken die de leerkracht kan inzetten om beter aan te kunnen sluiten bij deze twee kleuters. De behoeften hebben vooral te maken met de moeilijkheden rondom de pragmatische aspecten van de communicatie tijdens kringactiviteiten.

In vier cycli heb ik onderzocht wat de leerkracht kan doen om aan te sluiten bij bovenstaande behoeften. Tijdens de vierde cyclus heb ik een hulpmiddel ontwikkeld, namelijk een 'handleiding voor de leerkracht.'

De leerkracht en de twee kleuters hebben baat gehad bij dit hulpmiddel.

Essentieel hierbij is dat er aansluiting wordt gezocht bij de behoeften van deze twee kleuters en de behoeften van de leerkracht. Dit versterkt uiteindelijk het competentiegevoel van de leerkracht.

Ondersteunende communicatie speelt ook een belangrijke rol in dit onderzoek. Hoe beter de omgeving is aangepast aan de twee kleuters, hoe beter je kunt aansluiten bij hen.

Met autismevriendelijke, expressieve communicatie red je het niet alleen.

Een voorwaarde om de 'handleiding voor de leerkracht' goed te kunnen inzetten, is een goede basiscommunicatie van de leerkracht. De leerkracht moet begrip hebben voor de communicatie van de twee kleuters en het gedrag wat zij laten zien.

3 Inleiding

In deze inleiding beschrijf ik in de eerste paragraaf de aanleiding voor het onderzoek. In de tweede paragraaf komt de probleemstelling aan bod. Ik eindig dit hoofdstuk met een omschrijving van de onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen.

Ik ben werkzaam als invalleerkracht binnen het reguliere basisonderwijs voor de stichtingen Qliq en OBS Helmond. Voor mij betekent dit dat ik vijf dagen per week inzetbaar ben om invalwerkzaamheden te verrichten. Tijdens deze invalwerkzaamheden kom ik regelmatig in klassen waarin kinderen zitten met vermoedens van autisme of al een diagnose autisme hebben. Zo ook op de basisschool waar ik mijn onderzoek heb uitgevoerd. Sinds 19 september 2011 heb ik voor langere tijd ingevallen in een kleuterklas op deze basisschool. Mijn werkzaamheden binnen deze kleuterklas waren divers: lesgeven, groepsplannen opstellen en uitvoeren, deelnemen aan onderbouwvergaderingen etc.

3.1 Aanleiding

Het is dinsdagochtend. De kinderen komen in de kring zitten, ook Vera. De leerkracht vraagt aan de kinderen wat ze al weten over het thema 'kleding'. Samen bedenken de kinderen allerlei woorden rondom het thema. De leerkracht schrijft deze woorden op een groot vel papier zodat een woordweb ontstaat. Vera steekt continue haar vinger op, maar ze komt niet aan de beurt. Ze kijkt boos naar de kinderen die het antwoord noemen. Vera vouwt vervolgens haar armen over elkaar en kijkt boos naar beneden. De leerkracht zegt tegen Vera dat het wel lijkt alsof het onweert!

Vera wordt boos, stapt uit de kring en gaat onder de tafel zitten, met haar rug naar de activiteit toe. De leerkracht vraagt of ze weer in de kring komt zitten, maar Vera zegt dat ze niet meer wil meedoen. "Tja...en dan hebben we Daan nog", geeft de leerkracht aan. "Hij zit altijd stoïcijns in de kring, ik krijg maar geen contact met hem."

Bovenstaande situatieschets geeft enigszins een beeld hoe de praktijk momenteel verloopt in groep 1/2. Een kenmerk van deze kleuters¹ is dat ze zich heel passief gedragen in een gesprek en zelf geen initiatief nemen óf juist heel veel praten maar onaangepast en eenzijdig. Momenteel missen deze kinderen regelmatig het aanbod tijdens de kringactiviteit en komen niet tot het sociale aspect in de communicatie. Ik vraag me af wat de leerkracht nodig heeft om bij deze kleuters aan te sluiten.

3.2 Probleemstelling

De twee kleuters die de leerkracht heeft aangedragen zitten beiden in de kleuterklas. In deze kleuterklas worden tijdens kringactiviteiten activiteiten op verschillende ontwikkelingsgebieden aangeboden. De communicatieproblemen bij deze twee kleuters zorgen ervoor dat zij niet goed kunnen communiceren en functioneren tijdens deze kringactiviteiten.

Dit uit zich onder andere in nodeloos veel spuien van informatie, vermoeidheid, prikkelbaarheid, wegdromen, informatie niet horen etc. Mijns inziens laten deze twee kleuters zien dat ze behoefte

¹ Waar wordt gesproken over 'kleuters' wordt steeds bedoeld: kleuters met (vermoedens van) autisme en een normale tot bovengemiddelde begaafdheid.

hebben aan concrete communicatie. De basis van een autismevriendelijke onderwijsstijl is een aangepaste communicatie (Vermeulen, P. Mertens, A. en Vanroy, K, 2010).

Ondanks hele goede Cito resultaten rondom de taalontwikkeling, schieten deze kleuters tekort in de communicatie. De leerkracht van deze kleuters heeft op dit volgens haar 'probleemgedrag'² geen antwoord en zoekt naar oplossingen. Hier ligt voor mij dan ook een uitdaging.

Ik wil me gaan richten op de 'autismevriendelijke communicatie' van de leerkracht om aan te kunnen sluiten bij de communicatieve behoeften van de kleuters. De reden hiervoor is dat begaafde kleuters met autisme vaak over veel leercapaciteiten beschikken. Zij kunnen die vaak niet goed benutten omdat het leerklimaat niet aangepast is aan hun leerstijl en vooral niet aan de behoefte aan duidelijkheid en helderheid (Vermeulen, P. Mertens, A. en Vanroy, K, 2010). Het onderwijs aan begaafde leerlingen met autisme vraagt daarom een tweesporenbeleid. Het eerste spoor betreft het aanpassen van de leeromgeving aan de leerling. Dit spoor is een vereiste om het tweede spoor, dat van het aanleren van vaardigheden, te kunnen bewandelen (Vermeulen, P. Mertens, A. en Vanroy, K, 2010).

Ik veronderstel dat het belangrijk is dat de leerkracht zicht krijgt op haar manier van communiceren en over 'autismevriendelijke communicatie', zodat dit kan worden ingezet in die speciale context.

Doel van het praktijkonderzoek

Ik ga onderzoeken welke autismevriendelijke leerkrachtcommunicatie aansluit bij de communicatieve behoeften van twee kleuters tijdens kringactiviteiten.

3.3 Onderzoeksvraag

Dit leidt tot de onderzoeksvraag:

Hoe kan de leerkracht tijdens kringactiviteiten aansluiten bij de communicatieve behoeften van kleuters met vermoedens van ASS?

3.4 Deelvragen

De onderzoeksvraag wordt uitgewerkt aan de hand van onderstaande deelvragen. Deze worden beantwoord in de theoretische onderbouwing en in het praktijkonderzoek.

- Wat zijn de kenmerken voor autismevriendelijke communicatie met jonge kinderen met een vermoeden van ASS?
- Welke verschillende behoeften hebben deze kleuters tijdens kringactiviteiten?
- Welke factoren zijn nog meer van invloed op de communicatie tussen leerkracht en kleuter?
- Wat is er veranderd in de communicatie tussen leerkracht en kleuters door de inzet van de 'handleiding voor de leerkracht'?

² Probleemgedrag houdt in: gedrag wat voor de omgeving, in ieder geval voor de kleuters en de leerkracht een probleem is. Hierbij kun je denken aan zowel internaliserend als externaliserend gedrag (van der Ploeg, 2007).

4 Theoretisch kader

Autisme of Autisme Spectrum Stoornissen (ASS) zijn pervasieve ontwikkelingsstoornissen die doordringen op alle ontwikkelingsdomeinen. De ontwikkeling van het sociaal contact, de taal, de motoriek en de ontwikkeling van het cognitief functioneren verlopen anders dan bij kinderen die zich normaal ontwikkelen.

De criteria voor verschillende autisme spectrum stoornissen zijn vastgelegd in de DSM-IV.

De criteria zijn onderverdeeld in drie categorieën (American Psychiatric Association, 2000). Deze staan ook bekend als de triade van stoornissen (Wing, 2001).

- Kwalitatieve beperkingen in de sociale interactie
- Kwalitatieve beperkingen in de communicatie
- Beperkte, herhalende stereotype patronen van gedrag.

Mijn onderzoek richt zich op één categorie binnen de DSM-IV, namelijk de communicatie met kleuters. Dit wil overigens niet zeggen dat de andere triadekenmerken van autisme worden uitgesloten, deze zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden.

4.1 Communicatie en autisme

Wil je met kinderen met (vermoedens van) autisme communiceren dan zul je eerst moeten zoeken waar de brievenbus zit en de informatie die je wilt aanbieden aanpassen aan de grootte van de opening van deze brievenbus. Er zijn ook kinderen bij waarbij de brievenbus heel erg groot is en je er weinig of niets doorheen krijgt. Deze kinderen versperren de opening en sturen de eigen boodschappen naar buiten door deze brievenbus. De brieven(boodschappen) gaan dan langs elkaar heen. Net als bij briefwisseling moet je soms lang wachten totdat je reactie krijgt. Soms krijg je zelfs helemaal geen post terug...(van de Gaag, 1996).

Bovenstaande tekst heb ik geciteerd omdat deze centraal staat in mijn onderzoek. Op zoek gaan naar de 'ingang van de brievenbus' om aan te kunnen sluiten bij de communicatieve behoeften van de kleuters.

Definitie

Bogdashina (2007) omschrijft communicatie als volgt: "Communicatie is de overdracht en ontvangst van informatie". Vermeulen (2011) beschrijft in zijn boek dat communicatie een proces is dat zich afspeelt tussen twee partijen waarbij informatie wordt uitgewisseld.

Er is sprake van communicatie als aan de volgende voorwaarden wordt voldaan (Vermeulen, 2011):

- Communicatie moet volgehouden zijn
- Communicatie is gericht naar één of meerdere personen met een bepaalde intentie
- Communicatie is sociaal aanvaardbaar
- Communicatie is universeel.

Pré-communicatie is een vorm van communicatie. Het is niet-effectieve communicatie (Lord, 1985).

In het belang van mijn onderzoek gebruik ik voor het begrip 'niet-effectieve communicatie', pré-communicatie.

Taalaspecten

Menselijke communicatie bestaat uit allerlei taalvormen zoals gesproken taal, geschreven taal,

lichaamstaal. Het interpreteren van symbolen en het kennen van betekenissen staan hierbij centraal (van de Gaag, 1996). In de taal zijn drie aspecten belangrijk:

- *Semantiek*: dit is de benoeming van koppelingen en verwijzingen tussen woorden en betekenissen. Semantiek heeft te maken met de woordenschat.
- *Syntaxis of grammatica*: dit is de benoeming van de regels om woorden of symbolen te combineren. De grammatica of syntaxis regelt de vorm en structuur van de taal.
- *Pragmatiek*: dit is de benoeming voor de functie van taal. De pragmatische aspecten van taal leiden tot communicatie. Pragmatiek heeft te maken met samenhang, context en vooral ook met de sociale context (Vermeulen, 2011).

Het belang van communicatieve vaardigheden

Met communicatie kunnen mensen hun behoeften kenbaar maken. Beperkte communicatievaardigheden kunnen ertoe leiden dat er een negatieve ontwikkeling ontstaat, waarin de communicatiekansen gedurende de tijd zullen verminderen omdat communicatiepartners stoppen met communiceren. Dit kan leiden tot isolatie en non-communicatief worden (Lord&Magill-Evans, 1995). Een andere functie van communicatie is dat het zorgt voor de expressie van de unieke persoonlijkheid. Daarnaast kunnen communicatievaardigheden ertoe bijdragen dat kleuters minder verwarring ervaren, angstig zijn en minder afhankelijk worden wanneer zij de informatie van anderen kunnen begrijpen. Hierdoor kunnen kleuters zelf verwachtingen scheppen over activiteiten en gebeurtenissen. Ten slotte kunnen gedragsproblemen worden verminderd wanneer een persoon met autisme zijn wensen kan uiten op een universele manier (Mesibov, Gary B, Victoria Shea & Eric Schopler, 2005).

De ontwikkeling van taal en communicatie tussen leerkracht en kleuters met en zonder vermoedens van ASS

In dit onderzoek wordt de communicatie van de leerkracht geobserveerd en geanalyseerd, maar ook de reactie op de leerkrachtcommunicatie van twee kleuters van vijf en zes jaar. 'Kleuter' is de term die wordt gebruikt voor kinderen van vier t/m zes jaar.

Iedere ontwikkeling³ is individueel bepaald. Al na twee maanden is een verschil in ontwikkeling te zien tussen baby's met een normale ontwikkeling en baby's met autisme. Baby's met autisme imiteren nauwelijks. Ook is er vanaf zes maanden nauwelijks gedeelde aandacht. Dit bemoeilijkt de communicatie. Rond de twaalf maanden maken begaafde kinderen met autisme vaak de eerste woordjes net zoals kinderen met een normale ontwikkeling. Het verschil is dat kinderen met autisme deze woordjes niet zinvol gebruiken. In de ontwikkelingslijn is ook opvallend dat peuters met autisme vaak geen verbeelding hebben om iets te vragen wat er niet is. Hierdoor gaan zij het zelf pakken terwijl peuters met een normale ontwikkeling leren vragen om iets. Rond de 36 maanden gebruiken veel kinderen die spraak ontwikkelen directe echolalie. Bij kinderen met autisme is de wijze waarop ze praten vaak vreemd. Er is nauwelijks een ontwikkeling van gebaren te zien (Vermeulen, 2011).

Rond de schoolleeftijd van 48 maanden is er een groot verschil waar te nemen tussen kinderen met een normale ontwikkeling en kinderen met autisme. In bijlage 1 heb ik deze verschillen uitgewerkt.

³ Kinderen volgen een algemeen ontwikkelingspad. Ieder kind kan een stapje overslaan of eventjes blijven hangen in de ontwikkeling. Het is niet uitzonderlijk dat een kleuter met autisme een onvoorspelbaar ontwikkelingspad volgt (Vermeulen, 2011).

4.2 Autismevriendelijke communicatie

Direct volgend op contact komt de communicatie: contact maken betekent proberen elkaar te verstaan, en dat betekent communiceren (Zeevalking, 2000).

Definitie

De basis van een autismevriendelijke onderwijsstijl is een aangepaste communicatie afgestemd op het autistisch denken, de zogenaamde 'concrete communicatie'. Concrete communicatie maakt duidelijk wat je concreet bedoelt met een bepaald woord, een bepaalde zin in een bepaalde context. Daarnaast ga je na of de kleuter de bedoeling heeft begrepen (Vermeulen, 2011).

Autismevriendelijke communicatie is te verdelen in twee soorten communicatie:

- Ondersteunende communicatie volgens 'structured teaching': aanpassen van de omgeving, ruimte, tijd en activiteit aan het individu met autisme (Mesibov, Gary B, Victoria Shea & Eric Schopler, 2005).
- Expressieve communicatie

In dit onderzoek richt ik me vooral op het laatste aspect: de expressieve communicatie. Een voorwaarde hiervoor is wel dat de ondersteunende communicatie ook genoeg veiligheid en duidelijkheid biedt voor de kleuters. Deze voorwaarden worden beschreven in de casestudy.

Houdingsaspecten van de leerkracht

luister, accepteer, respecteer (Bogdashina, 2007).

De leerkracht houdt bij het lesgeven rekening met het autisme van de individuele kleuter. Ze kijkt vanuit de 'autibril' met een onvoorwaardelijk geloof in de kleuter. Een autismevriendelijke leerkracht durft kritisch te kijken naar het eigen handelen ten aanzien van de kleuter, om te zien hoe ze op de kleuter afstemt. De leerkracht benadert de kleuter positief, kijkt naar de mogelijkheden, geeft de kleuter vertrouwen en handvatten om te doen. Dit alles bij elkaar vormt de 'basishouding' in de communicatie naar kleuters toe (Delfos, M, & Gottmer M., 2006).

Autismevriendelijke expressieve kenmerken bij kringactiviteiten van de leerkracht

Mijn onderzoek voer ik uit op basis van onderstaande autismevriendelijke kenmerken:

- Zorg er altijd voor dat een kleuter klaar is om de boodschap te ontvangen. Dit kan de leerkracht doen door de aandacht van de kleuter te trekken, of door de kleuter eerst het gemaakte werk te laten afmaken.
- Maak in de interactie gebruik van korte zinnen met daarin de essentie van de boodschap.
- Stel gerichte vragen en verwacht niet te snel spontane communicatie.
- Dwing de kleuter niet tot het maken van oogcontact.
- Controleer of de boodschap goed is overgekomen door de kleuter de boodschap in eigen woorden te laten vertellen.
- Sluit het onderwerp van het gesprek expliciet af door te benoemen.
- Gebruik in de communicatie met kleuters positieve boodschappen en vertel wat je verwacht.
- Praat over onderwerpen die aanwezig zijn, verwoord datgene wat je ziet, doet en denkt.
- Gebruik concreet taalgebruik

- Heel belangrijk in de communicatie met kleuters is dat je de communicatiesnelheid vertraagt en bedenktijd geeft. Kleuters hebben meer tijd nodig om boodschappen, zeker verbale, te verwerken. Het kan langer duren voordat ze die begrijpen en reageren. Indien de kleuter na een tijdje niet reageert, herhaalt de leerkracht de boodschap en parafraseert niet want dat lijkt voor de kleuter op een nieuwe boodschap.
- Geef de kleuter de tijd om zijn communicatie voor te bereiden en te communiceren.
- Spreek de kleuter persoonlijk aan als deze de groepsinstructie niet nakomt (Vermeulen, 2010).
- Vermijd in het contact met de kleuter dubbelzinnigheid, figuurlijk taalgebruik, vaag en negatief taalgebruik en veronderstel niet te vlug dat de kleuter de boodschap begrijpt.
- Het is belangrijk om gelaatsuitdrukkingen en andere sociale aanwijzingen te vermijden. Kleuters communiceren voornamelijk met woorden, niet met lichaamstaal of gelaatsuitdrukkingen. Vermijd ook verbale overlast (Vermeulen, 2011).
- Communiceer over de hoofdzaken, communiceer over een zaak tegelijk, wees concreet en expliciet. Gebruik geen metacommunicatie. gebruik de juiste tijdsvolgorde en houd een begrijpelijk tempo aan (Zeevalking, 2000).
- Veel autistische kinderen zijn hypersensitief en kunnen bang zijn dat mensen die te dichtbij komen hen aanraken. Of ze voelen zich gewoon niet op hun gemak als mensen te dichtbij komen.

4.3 Kringactiviteiten en autisme

Kringactiviteiten staan in verband met ontwikkelingsdoelen zoals uiting geven en verwoorden van eigen ervaringen. Kleuters leren in de uitwisseling van elkaars gevoelens op elkaar reageren. Daarnaast leren kleuters tijdens kringactiviteiten om gezamenlijke problemen aan te pakken, beslissingen nemen, plannen te maken, tot afspraken komen en het werven van kennis en vaardigheden. De rol van de leerkracht is onder andere, dat het gesprek voor alle deelnemers toegankelijk is (Janssen-Vos, 2003).

Deze kringactiviteiten bestaan dus uit diverse 'praktische regels' die gelden voor het gebruik van taal in allerlei verschillende situaties met verschillende mensen. Regels als: wie spreekt, wat is gepast en ongepast etc. Als je deze 'spelregels' niet goed beheerst is het moeilijk om het taal-spel goed mee te spelen (van de Gaag, 1996). Hoe meer kinderen betrokken zijn in een gesprek, des te vaker vallen de gebreken van kleuters rondom de communicatie en taal op.

Vooraf de sociale aspecten van een kringactiviteit kunnen grote knelpunten vormen. Ook missen kleuters vaak de samenhang van een gesprek, omdat ze alles fragmentarisch oppakken. Een gevolg is dat kleuters storend gedrag vertonen of zich juist afsluiten van de kringactiviteit (van Rijswijk, 2005).

Wat me is opgevallen is dat kleuters tijdens kringactiviteiten vooral moeite hebben met de sociale of pragmatische aspecten van communicatie. Deze kleuters blijken wel over voldoende capaciteiten te beschikken. Dit is dan ook het vertrekpunt voor de handelingsverlegenheid.

4.3.1 Achterstand in de pragmatische aspecten van taal

Er is een verschil tussen 'iets zeggen' en 'iets aan iemand zeggen' (Vermeulen, 2011).

Een goed verbaal arsenaal aan woordenschat maakt het voor kleuters niet eenvoudiger om non-verbale aanwijzingen te interpreteren en de bedoeling van de spreker te achterhalen. Deze kleuters vinden het moeilijk om de betekenis te 'lezen' en om de kunst van de conversatie te leren.

Vastgesteld is dat autistische mensen het lastig vinden om de geestelijke status van anderen te doorgronden (Theory of Mind) (Baron-Cohen, Leslie en Frith, 1985; Frith, 1989).

Happé (1994) concludeert dat deze moeilijkheden vooral te maken hebben met de contextblindheid. Zelf denk ik dat het een combinatie is van beiden.

Deze problemen doen zich niet alleen voor bij gesproken taal, maar ook bij subtiele, non-verbale communicatie. Hierdoor missen deze kleuters vaak de essentie van de boodschap. Ze letten te weinig op visuele aanwijzingen die een belangrijke rol spelen bij de sociale communicatie (Bogdashina, 2007).

De meest voorkomende problematieken die ik in de praktijk ben tegengekomen, heb ik op een rijtje gezet. Deze moeilijkheden situeren zich zowel op het vlak van het begrijpen van de communicatie als op het expressieve vlak.

- *Letterlijkheid:* Het ondervinden van problemen met figuratieve uitdrukkingen, abstracte woorden, sarcasme, ironie en woorden met een dubbele betekenis. De kleuters concentreren zich op wat de woorden betekenen en niet op wat de bedoeling is (Bogdashina, 2007). In de praktijk zie ik dit terug als de leerkracht een grapje maakt en een kleuter wordt boos op de leerkracht.
- *Autistische gesprekstijl:* De spraak van deze kleuters komt formeel en betweterig over. Ze kunnen aannemen dat de gesprekspartner al weet wat zij weten. Daarnaast kunnen ze een gedetailleerde beschrijving geven over een bepaald onderwerp.
- *Gebrek aan wederkerigheid(reciprociteit) en beurtrolneming:* Het niet kunnen aanknopen of onderhouden van een gesprek met anderen. Het blijven hangen in een monoloog in plaats van een dialoog. Vanuit de praktijk gezien uit deze beperking zich in het niet vaak spontaan iets vertellen of juist niet kunnen stoppen met praten (hyperlexia), antwoord geven op een vraag of feedback geven wanneer ze een boodschap hebben ontvangen. Hierdoor is het moeilijk te achterhalen of ze de boodschap begrepen hebben. Beurt verdelen betekent inzicht hebben in de impact die woorden op een ander hebben, aanvoelen dat de ander iets wil zeggen (Delfos, 2008).
- *Associatief spreken:* Dit komt door het associatief denken. Dit is een manier van versneld denken waarbij iemand ingaat op wat hem te binnen schiet. In de praktijk is dit hoorbaar als de kleuters een verhaal vertellen zonder logische lijn en constant van onderwerp veranderen(Vermeulen, 2011).
- *Aandacht:* Vooral gemeenschappelijke aandacht. Het onvermogen om gemeenschappelijk ergens aandacht aan te schenken en deze vast te houden. Hierdoor is het voor kleuters moeilijk om ervaringen te delen (Bogdashina, 2007). In de praktijk is dit zichtbaar als ik een kleuter zie 'wegdromen' terwijl een klasgenoot vertelt wat ze in het weekend heeft gedaan.

4.4 De oorzaak en beïnvloedende factoren

De betekenisverlening van mensen met autisme is zwak door het moeizame en zwakke verloop van de centrale coherentie. Alle informatie die de persoon met autisme ziet, hoort, ruikt, voelt en proeft, wordt per zintuig getransporteerd naar de hersenen.

Door deze informatieverwerkingsstoornis blijft de waargenomen informatie gefragmenteerd en ontstaat er weinig samenhang. Ze nemen de wereld primair waar in fragmenten waarbij details de hoogste prioriteit lijken te krijgen. De juiste betekenis wordt gemist.

Dit wil niet zeggen dat communiceren niet lukt. Als er te veel informatie is, of als de informatie te complex is, lukt het soms niet. (Noens, Van Berckelaer-Onnes & Verpoorten, 2000).

Beïnvloedende factoren

Naast de gefragmenteerde waarneming is de andere 'prikkelverwerking' een beïnvloedende factor voor communicatieproblemen. De zintuiglijke prikkels komen wel binnen, maar worden op een andere manier verwerkt in het centrale zenuwstelsel (Bogdashina, 2004).

Mensen met autisme vangen vaak meer prikkels op dan andere mensen. Een kleuter kan zowel over- als ondergevoelig zijn voor zintuiglijke prikkels. Bij hypergevoeligheid reageren kleuters overgevoelig op bepaalde prikkels. Bij hypogevoeligheid reageert de kleuter juist weinig of niet op zintuiglijke prikkels. Kleuters hebben vaak moeite om zich voor deze prikkels af te sluiten. Deze gestoorde prikkelverwerking heeft allerlei gevolgen voor deze kleuters:

- Sneller overbelast en vermoeid raken
- De wereld als zeer chaotisch ervaren
- Details kunnen zien die anderen niet opmerken
- Veranderingen in de omgeving onmiddellijk opmerken
- De omgeving niet meer herkennen omdat er een detail is veranderd (Bogdashina, 2004).

Als je naar de gevolgen van deze gestoorde prikkelverwerking kijkt, is het niet vreemd dat de communicatie tussen leerkracht en kleuters met vermoedens van autisme anders verloopt. De 'brievenbus' waarover ik eerder in dit hoofdstuk sprak, staat of helemaal open of wordt geblokkeerd. Van de Gaag (1996): "Je moet als leerkracht de manier waarop je de informatie aanbiedt aanpassen aan de grootte van de opening."

5 Methodologie

In dit hoofdstuk geef ik een omschrijving van de onderzoeksgroep en leg ik uit waarom ik voor actieonderzoek als praktijkgerichte onderzoeksmethode heb gekozen.

Vervolgens leg ik uit welke methoden ik heb gebruikt binnen mijn onderzoek en motiveer ik de keuze voor de deelvragen. Aansluitend geef ik aan hoe ik geprobeerd heb de kwaliteit en ethiek binnen mijn onderzoek te waarborgen. Dit hoofdstuk sluit ik af met mijn hypothese.

5.1 De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit twee kinderen uit de kleuterklas met vermoedens van autisme en de groepsleerkracht van de twee kleuters. De kleuters zijn beiden aangedragen door deze groepsleerkracht. Hieronder geef ik weer wat mij opvalt aan de manier van communiceren van deze twee kleuters ten opzichte van de leerkracht. Ik heb geobserveerd hoe zij reageren op de ontvangst van de communicatie van de leerkracht. Voor de observaties verwijs ik naar de bijlagen.

Onderstaande gegevens zijn gehaald uit observaties en het dossier van de kinderen.

Daan is een jongen van 5 jaar en 10 maanden oud. Hij heeft nog geen diagnose maar school en ouders hebben toegestemd om Daan te laten onderzoeken op autisme.

Daan heeft een tweezijdig rapport: sociaal scoort hij overal beneden zijn leeftijd en op cognitief vlak overal erboven. Zijn woordenschat ligt op niveau maar toch begrijpt Daan vaak niet wat een ander zegt of bedoelt. Daan neemt taal heel letterlijk. Hij heeft weinig inzicht in hoe hij kan communiceren en hoe hij zich kan afstemmen op de ander. Daan slaat zich af en toe, ouders denken uit frustratie. Daan heeft last van harde geluiden. Hij toont weinig emotie. Tijdens kringactiviteiten staart Daan vaak voor zich uit. Als de leerkracht concrete woorden gebruikt zoals 'kijk' of Daan bij zijn voornaam noemt, richt hij zich tot de leerkracht en lijkt hij betrokken te zijn.

Vera is een meisje van 6 jaar oud met een bovengemiddelde intelligentie. Zij heeft kenmerken van PDD-NOS, geconstateerd door het PVP⁴. Vera heeft een bovengemiddelde woordenschat. Tijdens kringactiviteiten kan Vera overprikkeld raken met als gevolg dat ze de kring verlaat en onder de tafel gaat zitten in de klas. Als de leerkracht boos wordt op Vera kan ze weglopen. Ze kent hierbij driftbuien waarbij ze zich afzondert of andere kinderen pijn kan doen. Vera kan na een tijdje aangeven waar ze last van heeft. Ze maakt tijdens haar communicatie met de leerkracht herhaaldelijk gebruik van gebaren en praat wijs voor haar leeftijd. Uit observaties is opgevallen dat Vera vaak wat vertelt zonder gericht te zijn op een persoon.

Leerkracht: werkt 25 jaar in de kleuterklas. Deze leerkracht geeft aan dat ze structureel en duidelijk werkt. Haar kwaliteiten liggen volgens haar in het goed inschatten wat de kinderen nodig hebben. Haar aandachtspunten liggen onder andere in het beter leren omgaan met kleuters met autisme in de communicatie.

⁴ PVP is een Praktijk voor Psychologie. Dit is een eerstelijns hulpverleningspraktijk voor volwassenen, jongeren en kinderen.

5.2 Actieonderzoek

Ik heb gekozen voor actieonderzoek volgens de stappen zoals Ponte (2006) ze beschrijft in haar boek (bijlage 2). Mijn reden hiervoor is dat deze onderzoeksmethode een goede strategie kan zijn om een praktijkprobleem aan te pakken en verbeteringen aan te brengen.

Naar mijn situatie toe vertaald is actieonderzoek:

- Actieonderzoek is onderzoek waarin de onderzoeker reflecteert op het eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt. Dit type onderzoek past bij de onderwijssituatie omdat deze kan aantonen of en welke hulpmiddelen een verbetering kunnen opleveren voor de onderwijspraktijk.
In dit actieonderzoek onderzoek ik de communicatie van een collega-leerkracht omtrent twee kleuters met vermoedens van autisme tijdens kringactiviteiten. De uitkomsten van dit onderzoek ga ik in mijn huidige werksituatie ook bewust toepassen en uitproberen tijdens kringactiviteiten bij een kleuter met autisme. Op deze resultaten wil ik reflecteren.
- Bij dit type onderzoek reflecteer ik op basis van analyse en interpretatie van systematisch verzamelde gegevens. Deze maken het voor mij mogelijk om bijstellingen te doen.
- Actieonderzoek gebeurt in dialoog met anderen binnen en buiten de situatie. Binnen de organisatie heb ik gesproken met de ib-er van de school, de twee leerkrachten van de groep waarin de twee kleuters met vermoedens van autisme zitten, de twee kleuters en de directrice van de school. Buiten school heb ik contact gehad met ouders van de twee kleuters, met mijn 'critical friends' Christina, Saskia, Eefje en Marij en met mijn onderzoeksbegeleidster.
- De onderzoeksgroep is de belangrijke informatiebron. Ik zie tijdens mijn onderzoek de leerkracht, de twee kleuters en de ib-er als belangrijkste informatiebronnen. Zij kunnen mij de meeste informatie geven over de praktijksituatie op school.

5.3 Verantwoording keuze deelvragen

Ik wil een antwoord vinden op de volgende deelvragen:

1. Wat zijn de kenmerken voor autismevriendelijke communicatie met jonge kinderen met een vermoeden van ASS?
2. Welke verschillende behoeften hebben deze kleuters tijdens kringactiviteiten?
3. Welke factoren zijn nog meer van invloed op de communicatie tussen leerkracht en kleuter?
4. Wat is er veranderd in de communicatie tussen leerkracht en kleuters door de inzet van de 'handleiding voor de leerkracht'?

- Deelvraag 1 is voor mij belangrijk omdat ik wil gaan onderzoeken wat de leerkracht nodig heeft om aan te kunnen sluiten bij de communicatieve behoeften van kleuters. Waar kan ik op letten tijdens het analyseren van de communicatie van de leerkracht ten aanzien van de kleuters?
- Deelvraag 2 is belangrijk om een waardevol hulpmiddel te kunnen inzetten die aansluit bij wat de kleuters nodig hebben. Je kunt als leerkracht pas aansluiten bij de communicatieve behoeften van de kleuters, als je deze behoeften ook in beeld hebt gebracht.
- Deelvraag 3 heb ik later toegevoegd om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Ik heb tijdens de video-opnames en de gesprekken met de kleuters ervaren dat meerdere

factoren van invloed zijn op de communicatieproblemen tussen leerkracht en kleuters. De beantwoording van deze deelvraag is dus onlosmakelijk verbonden met de beantwoording van de onderzoeksvraag.

- Deelvraag 4 is van belang om na te gaan in hoeverre de leerkracht aansluit bij de communicatieve behoeften van de kleuters. Ik wil meten of deze aansluiting verbetert na het inzetten van de 'handleiding voor de leerkracht'.

5.4 Gebruikte methoden

Om mijn onderzoeksvraag en bovenstaande deelvragen te kunnen beantwoorden, heb ik gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksinstrumenten (operationalisatie). Dit zijn achtereenvolgens: literatuurstudie, een observatiewijzer, een interview met de twee leerkrachten van de kleuters en de ib-er, een gesprekje met de twee kleuters met vermoedens van autisme, video-opnames met behulp van een observatiewijzer en de bijbehorende analyses en een gesprek met de leerkracht met behulp van een vragenlijst en evaluatieformulier. Hieronder ga ik beschrijven hoe ik deze onderzoeksinstrumenten binnen mijn onderzoek heb toegepast.

Het onderzoek vindt plaats in het klaslokaal waar de kleuters les krijgen. Deze twee kleuters zitten in een klas met 21 andere kinderen. Tijdens de kringactiviteiten hebben deze kleuters vaak geen vaste plek. Soms wordt Vera naast de leerkracht gezet als zij merkt dat Vera niet goed in haar vel zit.

Literatuurstudie

Ten eerste ben ik gestart met een *literatuurstudie* over communicatie en over autismevriendelijke communicatie. Dit heb ik gedaan om mijn kennis over mijn onderzoeksvraag te vergroten en om inzicht te krijgen in hoe je als leerkracht kunt aansluiten bij de communicatieve behoeften van kleuters met vermoedens van autisme.

Vooraf heb ik een evaluatieformulier gemaakt voor de leerkracht omdat zij is gekomen met een situatie die ze graag wil verbeteren (Ponte, 2006). Ik ben benieuwd hoe de leerkracht na een aantal maanden dezelfde situatie ervaart en of ze haar eigen handelen heeft aangepast op basis van de uitkomsten van dit onderzoek.

Observatiewijzer

Vanuit de literatuur heb ik een eerste aanpassing gedaan om als hulpmiddel te gebruiken tijdens het observeren en analyseren van de communicatie van de leerkracht. Ik heb een *observatiewijzer* (bijlage 6) ontwikkeld waarop te meten is wat de reactie van de kleuters is in communicatie en pré-communicatie op de communicatie van de leerkracht. Ik heb bewust voor dit onderzoeksinstrument gekozen omdat ik zo op een doelgerichte en systematische wijze de onderzoeksgegevens kan meten en categoriseren. Na afloop kan ik de gegevens in een staafdiagram zetten en antwoord geven op de volgende vragen:

- Nam de communicatie van de kleuter ten aanzien van de leerkracht toe tijdens de verschillende metingen?
- Welke vormen van communicatie en pré-communicatie vertonen de kleuters?
- Welke vormen van autismevriendelijke communicatie gebruikt de leerkracht?
- Welke factoren zijn nog meer van invloed op de communicatieproblemen tussen leerkracht en kleuters?

Interviews

Ik heb gekozen om *een interview* (bijlage 3) te houden met zowel de twee groepsleerkrachten, de ib-er als de twee kleuters. Ik neem ook de kleuters mee bij mijn gesprekken omdat ik vind dat ook zij al kunnen aangeven wat ze ervaren en voelen tijdens kringactiviteiten. Hierdoor stem ik het hulpmiddel voor de leerkracht niet alleen af op wat ik zie en hoor van de leerkracht, maar ook op wat de twee kleuters mij kunnen vertellen. De leerkracht van de kleuters is een belangrijke bron van informatie. Zij kan mij op de hoogte houden van de kleuters tijdens kringactiviteiten. Waar loopt de leerkracht tegenaan en wat ziet zij en wat denkt zij nodig te hebben? De ib-er heb ik betrokken bij het interview omdat zij de zorg op school coördineert. Hierdoor krijg ik een duidelijker beeld voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag.

Video-opnames en analyse

In plaats van een gewone observatie heb ik gekozen voor *video-opnames*. Video-opnames kunnen de kwaliteit van de interacties in de beroepspraktijk zichtbaar, herhaalbaar, toegankelijk, controleerbaar en bespreekbaar maken voor en met anderen (Wels, 2001). Ik maak gebruik van openlijke, niet-participerende observatie. Ik kijk toe en doe niet mee aan de activiteit. Het is duidelijk dat er geobserveerd wordt (Ponte, 2006). De video-opnames worden drie keer op hetzelfde tijdstip gemaakt, zodat ik de gegevens kan vergelijken. Door het gebruik van deze video-opnames kan ik samen met de leerkracht en ib-er bekijken welke hulpmiddelen kunnen worden ingezet om de communicatie van de leerkracht beter aan te laten sluiten bij de communicatieve behoeften van de twee kleuters. Quak (2010) "Om de top van de ijsberg goed in kaart te brengen moeten we ons vooral bezig houden met het concreet waarneembare gedrag. Het is belangrijk om een duidelijk en concreet beeld te krijgen van wat er gebeurt in de interactie tussen de persoon en de omgeving."

De ijsberg van McClelland geeft de leerkracht inzicht in niet-ondersteunende gedragspatronen. Tijdens de analyse van de beeldfragmenten kan de leerkracht hierop worden bevraagd met behulp van vervolg- en verdiepvragen (Lingsma en Scholten, 2007).



In totaal worden er drie opeenvolgende cycli met een video opgenomen, geanalyseerd en nabesproken. Tussen de cycli worden afspraken gemaakt die in een volgende cyclus worden uitgevoerd.

Omdat ik weinig ervaring heb met S-VIB heb ik mijn critical friend en tevens ib-er, gevraagd om samen met mij de beeldopnames te analyseren.

De belangrijkste vaardigheden bij de S-VIB van de begeleidende persoon zijn: luisteren, vragen stellen en een open houding. De vragen moeten aansluiten bij de antwoorden die de ander geeft. Hierdoor komt verdieping tot stand.

‘Handleiding voor de leerkracht’

Om de leerkracht te laten aansluiten bij de communicatieve behoeften van de twee kleuters heb ik na twee metingen een *‘handleiding voor de leerkracht’* ontworpen. Hierbij is het belangrijk om voor de leerkracht een specifieke rol weg te leggen. Zij gaat dit hulpmiddel inzetten en kan beoordelen wat wel en niet werkt. Op deze manier past de *‘handleiding voor de leerkracht’* zowel bij de leerkracht als bij de twee kleuters.

5.5 Triangulatie

Het is belangrijk om bij een praktijkonderzoek te kijken vanuit verschillende invalshoeken. Dit waarborgt de validiteit en betekenisgeving van dit praktijkonderzoek. Door het gebruik van verschillende technieken en bronnen heb ik voor triangulatie gezorgd (Ponte, 2006). Naast theoretische onderbouwing heb ik in mijn onderzoek gebruik gemaakt van de onderzoeksgroep bestaande uit een groepsleerkracht en twee kleuters. Zelf ben ik ook deel van de triangulatie omdat ik mijn praktijkervaringen in dit onderzoeksverslag heb verwerkt.

5.6 Ethiek

In mijn onderzoek houd ik me aan de ethische aspecten zoals Schuman ze beschrijft in zijn boek. Namelijk de wijze van handelen en de integriteit (Schuman, H, de Lange, R. en Montesano Montessori, N. 2011) Ten eerste heb ik de ouders van de twee kleuters geïnformeerd over mijn praktijkonderzoek en de rol van hun kinderen daarin. Dit heb ik gedaan door het vragen van schriftelijke toestemming en een kort gesprek over het doel van mijn onderzoek. Dit heb ik chronologisch beschreven in mijn logboek.

Daarnaast heb ik toestemming gevraagd aan de directie van de basisschool, de ib-er van de school en de leerkracht die deelneemt aan het onderzoek. Ik heb de namen van de twee kleuters en de leerkracht anoniem gemaakt. Ik ben in elke fase van mijn onderzoek open, transparant en respectvol in de communicatie naar alle betrokkenen. Zo heb ik de leerkracht gevraagd of zij het een probleem vond als ik vooraf de video-opnames met de ib-er zou gaan analyseren. Zij gaf aan dit geen probleem te vinden en tijdens de tweede en derde meting hebben de leerkracht, ib-er en ik samen de opnames geanalyseerd.

5.7 Mijn verwachtingen

Ik verwacht dat de groepsleerkracht door het gebruik van autismevriendelijke communicatie uit de *‘handleiding voor de leerkracht’* kan aansluiten bij de communicatieve behoeften van de twee kleuters met vermoedens van autisme.

Daarnaast verwacht ik dat ik na het inzetten van een hulpmiddel bij de kleuters meer communicatie zie met de leerkracht.

Ten aanzien van mijn handelen, verwacht ik dat ik de uitkomsten van dit onderzoek kan gaan inzetten en uitproberen in mijn huidige werksituatie tijdens kringactiviteiten. Ik verwacht dat ik door de inzet van de tips uit de handleiding, beter kan aansluiten bij de communicatieve behoeften van een kleuter met autisme in mijn klas.

6 Casestudy

In dit hoofdstuk breng ik verslag uit van mijn actieonderzoek. Ik start met het cyclisch beschrijven van wat ik heb gedaan en waarom ik bepaalde keuzes heb gemaakt. Tevens beschrijf ik mijn eigen leerproces en tot welke acties dat heeft geleid.

Het algemeen idee

Het algemeen idee is ontstaan vanuit de huidige situatie die de groepsleerkracht ervaart ten aanzien van kleuters met vermoedens van autisme. Momenteel kunnen deze kleuters niet goed functioneren tijdens kringactiviteiten. Zonder hulp van de leerkracht missen ze veel informatie uit de ontwikkelingsdoelen van kringactiviteiten voor kinderen uit groep 1 en 2 (Janssen-Vos, 2003). Zoals ik ook in de inleiding heb beschreven, is het van belang dat je als leerkracht eerst leert aan sluiten bij de communicatieve behoeften van deze kleuters om ze vervolgens zelf handvatten aan te bieden.

6.1 De eerste cyclus

De eerste verkenning

- Ik start met een interview met de twee kleuterleerkrachten van één kleuterklas en de ib-er, zodat ik meer zicht krijg op de handelingsverlegenheid en behoeften van de leerkracht.
- Ik start met een literatuurstudie over de communicatieproblemen van kleuters met autisme.
- Ik zoek literatuur over de doelgroep: kleuters met vermoedens van autisme en het verloop van hun communicatie.
- Ik start met een interview met de twee kleuters, zodat ik zicht krijg op de behoeften van de kleuters tijdens kringactiviteiten.

Reflectie

Tijdens de onderbouwvergadering in november, heb ik geïnventariseerd waar de handelingsverlegenheid van de twee groepsleerkrachten liggen met betrekking tot de kleuters. De twee leerkrachten gaven aan dat ze twee kleuters in de klas hebben met grote vermoedens van autisme. Na deze inventarisatie heb ik geprobeerd om een duidelijker beeld te krijgen van de handelingsverlegenheid van de twee leerkrachten (bijlage 3). Uit deze interviews is gebleken dat de leerkrachten graag handvatten zouden willen hebben om aan te kunnen sluiten bij de communicatieve behoeften van de twee kleuters. Naast de behoeften van de leerkrachten, heb ik ook de communicatieve behoeften van de twee kleuters in beeld gebracht met behulp van een interview (bijlage 4). Uit beide interviews blijkt dat er behoefte is aan structuur en aanpassingen op het gebied van de communicatie.

Als ik kijk naar de literatuur over de ontwikkeling van kleuters met autisme dan lees ik dat het moeilijk is voor deze kleuters om een conversatie te voeren en op gang te houden (Schopler, E. & Mesibov, 1988). Het is voor hen lastig om taal communicatief te gebruiken. Willen wij hén beter begrijpen, dan moeten wij ons in de eerste plaats gaan aanpassen. Die aanpassing bestaat voornamelijk uit de goede keuze van een communicatievorm die de persoon met autisme kan begrijpen (Vermeulen, 2011). Door deze literatuur kan ik de handelingsverlegenheid van de twee leerkrachten beter begrijpen en daarentegen ook de communicatieproblemen en de behoeften van de twee kleuters. Tijdens mijn vervangingswerkzaamheden in deze klas, heb ik in de praktijk ervaren

dat de kleuters óf blijven doorpraten over hun eigen belevenissen óf zich juist helemaal terugtrekken tijdens een conversatie. De informatie uit de literatuur en de interviews hebben mij aan het denken gezet. Welk effect heeft de communicatie van de leerkracht op de twee kleuters en welke communicatie kan de leerkracht gebruiken om aan te sluiten bij de communicatieve behoeften van de twee kleuters? Welke behoeften hebben deze kleuters naast de gegevens uit het interview? Hoe breng ik dit in beeld en wat kan ik gebruiken om de informatie te verwerken?

Door literatuurstudie en interviews is bij mij het vermoeden ontstaan dat concrete, duidelijke communicatie van belang is om aan te kunnen sluiten bij de behoeften van de twee kleuters.

Bijstellingen

- Ik ga onderzoeken hoe je als leerkracht kunt aansluiten bij de communicatie van kleuters met vermoedens van autisme.
- Ik ga onderzoeken hoe je de communicatie tussen leerkracht en kleuters goed in beeld kunt brengen.

6.2 De tweede cyclus

De tweede verkenning

Naar aanleiding van de interviews met de twee leerkrachten, ib-er en de twee kleuters, heb ik mezelf verdiept in ‘autismevriendelijke communicatie’ van de leerkracht. Autismevriendelijke communicatie bestaat uit:

- Ondersteunende communicatie volgens ‘structured teaching’: aanpassen van de omgeving, ruimte, tijd en activiteit aan het individu met autisme (Mesibov, Gary B, Victoria Shea & Eric Schopler, 2005).
- Expressieve communicatie

Tijdens het onderzoek ga ik me vooral richten op de expressieve communicatie van de leerkracht. Ik maak deze keuze omdat ik denk dat de basisverduidelijking in tijd en ruimte in orde is (bijlage 5). De basisverduidelijking in activiteit is niet in orde. De twee kleuters laten tijdens kringactiviteiten problemen zien.

Er zijn verschillende manieren om autismevriendelijk te communiceren, onder andere houdingsaspecten en gedragsaspecten van de leerkracht. Deze heb ik verwerkt in het theoretisch kader waardoor ik een antwoord heb kunnen vinden op de eerste deelvraag van mijn onderzoek.

Reflectie

Met behulp van de kenmerken van ‘autismevriendelijk communiceren’ en later gegevens uit de metingen, heb ik zelf een observatiewijzer opgesteld en bijgesteld (bijlage 6).

Een goed instrument om te bepalen welke ondersteunende communicatie een kind met autisme nodig heeft, is de ComVoor. Dit formele instrument kan communicatieve interventies trachten te bereiken, op het niveau van het individu met autisme. De doelgroep van de ComVoor bestaat uit mensen met autisme die niet of slecht verbaal communiceren (Verpoorten, 1996). Ik heb bewust voor een informeel instrument gekozen, zodat ik ook bij verbale kleuters met vermoedens van autisme de onderzoeksgegevens systematisch kan meten en categoriseren. Dit wil ik doen door te turven óf en hoe vaak de leerkracht gebruik maakt van autismevriendelijk kenmerken uit de observatiewijzer. Daarnaast kan ik meten hoe de twee kleuters afzonderlijk reageren op de

leerkracht. Zo krijg ik naast het interview met de twee kleuters een duidelijk beeld van de behoeften van kleuters en de leerkrachtcommunicatie.

Om nog intensiever op zoek te gaan naar onderzoeksgegevens, heb ik in overleg met de twee leerkrachten, ib-er, directie en ouders gekozen voor observeren met behulp van video-opnames. Ik heb deze keuze gemaakt omdat video-opnames de kwaliteit van de interacties in de beroepspraktijk zichtbaar, herhaalbaar, toegankelijk, controleerbaar en bespreekbaar kunnen maken voor en met anderen (Wels, 2001). Ik kan samen met de leerkracht en ib-er kijken naar de leerkrachtcommunicatie en de behoeften van de kleuters. Ik wil zo nagaan welke communicatie de leerkracht nodig heeft om aan te kunnen sluiten bij deze kleuters.

Bijstellingen

- Literatuuronderzoek kringactiviteiten
- Literatuuronderzoek basiscommunicatie voor analyse en reflectie met de leerkracht en ib-er
- Metingen doen, analyseren en reflecteren samen met de leerkracht en ib-er

6.3 De derde cyclus

Algemeen plan

Binnen deze cyclus ben ik gestart met een literatuuronderzoek over kringactiviteiten. Na het interview met de kleuters tijdens de eerste cyclus, is helder geworden dat beide kleuters duidelijkheid missen tijdens kringactiviteiten. Ik vermoed dat dit gebrek aan duidelijkheid samenhangt met de ontwikkelingsdoelen van kringactiviteiten. Zo is onder andere het leren van sociale vaardigheden een ontwikkelingsdoel voor kleuters uit groep 1/2. Dit is voor kleuters met vermoedens van autisme erg lastig omdat zij de praktische regels niet goed beheersen (van de Gaag, 1996).

Voordat ik ben gaan filmen, heb ik literatuur opgezocht over 'basiscommunicatie' van de leerkracht. Deze literatuur heb ik verwerkt in mijn observatiewijzer (bijlage 6). Door tijdens de analyse van de beeldfragmenten te kijken naar de basiscommunicatie van de leerkracht, kunnen de leerkracht, ib-er en ik kijken naar de mogelijkheden van de leerkracht. Hierdoor kunnen we vooral kijken naar de momenten van geslaagd contact en naar de momenten waarin het contact tussen leerkracht en kleuters minder goed verloopt. Basiscommunicatie bestaat uit: initiatief volgen, ontvangstbevestiging, instemmend benoemen, beurtverdeling en leiding geven (Heijkant van den, C. en van der Wegen, R., 2000).

0-meting

Vervolgens ben ik gestart met de 0-meting. Deze 0-meting bestaat uit een observatie van de communicatie tussen de leerkracht en de twee kleuters en het invullen van de observatiewijzer (bijlage 6, 7 en 8).

Analyse en reflectie

Naar aanleiding van de 0-meting, heb ik samen met de ib-er de video-opname geanalyseerd (bijlage 9 en 10). Inzake de ethische aspecten van mijn onderzoek heb ik hiervoor eerst toestemming gevraagd aan de desbetreffende leerkracht. Hierna ben ik in gesprek gegaan met de leerkracht en de ib-er. Dit heb ik gedaan met behulp van de geanalyseerde beelden over interactiepatronen en de al aanwezige autismevriendelijke communicatie (bijlage 11). Deze gaven mij de gelegenheid om samen gericht naar de communicatie te kijken. Uit deze reflectie blijkt dat de leerkracht al voor een deel

autismevriendelijk communiceert maar ook nog dingen kan aanpassen in de volgende meting. Tijdens de analyse van de nulmeting is me opgevallen dat beide kleuters last hebben van storende prikkels, zowel interne als externe prikkels.

Een kleuter met autisme kan zowel over- als ondergevoelig zijn voor zintuiglijke prikkels. Wat de leerkracht, ib-er en ik hebben waargenomen, is dat Daan zowel hypergevoelig als hypogevoelig reageert op aanraking en geluid.

Vera reageert vooral hypergevoelig op aanraking en geluid.

Ik denk dat deze problemen samenhangen met het feit dat kleuters met vermoedens van autisme te veel prikkels opnemen en deze niet allemaal kunnen verwerken. Ze hebben vaak moeite om zich voor deze prikkels af te sluiten. (Bogdashina, 2004). Wat ik zie en kan koppelen aan de theorie, is dat beide kleuters sneller overbelast en vermoeid raken. Ze ervaren de activiteit als chaotisch en merken details op die anderen niet kunnen zien. Hiermee heb ik een antwoord kunnen vinden op de derde deelvraag. Met deze factor houd ik rekening bij het ontwikkelen van een passend hulpmiddel.

Na de 0-meting heb ik de leerkracht gevraagd om een evaluatieformulier in te vullen over de communicatie met de twee kleuters. Hoe ervaart de leerkracht deze communicatie en klopt dit met de video-opnames? (bijlage 12).

Bijstellingen na de 0-meting

- Ik ga tijdens de tweede meting onderzoeken welke moeilijkheden de kleuters ondervinden omtrent de pragmatische aspecten van de communicatie en welke behoeften ze hebben.
- Ik ga onderzoeken hoe de leerkracht kan aansluiten bij de communicatieve behoeften van de twee kleuters.
- Om een nog betere beeldvorming te krijgen van deze twee kleuters, zou ik het zintuiglijk profiel kunnen invullen.

2^e meting

Deze 2^e meting bestaat uit een observatie van de communicatie tussen de leerkracht en de twee kleuters en het invullen van de observatiewijzer (bijlage 6, 13 en 14).

Reflectie en analyse

Naar aanleiding van de tweede meting, analyse en reflectie (bijlage 15, 16 en 17), resulteren de pragmatische problemen in de volgende gemeenschappelijke factoren, die tevens een antwoord geven op mijn tweede deelvraag.

- Letterlijkheid
- Autistische gespreksstijl
- Gebrek aan wederkerigheid(reciprociteit) en beurtrolneming
- Associatief spreken
- Aandacht: Vooral gemeenschappelijke aandacht (Bogdashina, 2006).

Uit de gegevens van de interviews uit de eerste cyclus, de literatuur en de observatiegegevens uit de twee voorgaande video-opnames, is duidelijk geworden dat de leerkracht tijdens kringactiviteiten kan aansluiten bij de communicatieve behoeften van de kleuters. Dit kan ze doen door de activiteit te structureren, verduidelijken en de prikkels te minimaliseren. De leerkracht heeft deze gegevens bevestigd. Hierdoor heb ik een antwoord kunnen vinden op de tweede deelvraag van dit onderzoek.

Bijstelling na de 2^e meting:

- De uitkomst van de interviews, observaties, analyses en reflecties vormen de basis voor het opstellen van een hulpmiddel die de leerkracht kan gebruiken voor het creëren van duidelijkheid, structuur en het minimaliseren van prikkels.

6.4 De vierde cyclus

Verbeteractie

Vermeulen, P, Mertens, A, Vanroy, K. (2010) beschreven het volgende hulpmiddel: *“Het autisme van de leerling begrijpen is belangrijk maar nutteloos wanneer dat begrip niet omgezet wordt in handelen. Een concreet actieplan is daarom de volgende stap. De aanwezige en toekomstige kennis kan worden gebundeld in een ‘handleiding voor het omgaan met de leerling met autisme.’ Naast algemene adviezen kunnen hier ook specifieke tips in staan voor bepaalde situaties. Zo’n concrete handleiding is maatwerk. De specifieke tips hebben betrekking op één unieke persoon.”*

Het instrument wat ik als hulpmiddel ga gebruiken is een ‘handleiding voor de leerkracht’. Hierin staan tips voor de leerkracht die aansluiten bij de individuele en communicatieve onderwijsbehoeften van de twee kleuters tijdens kringactiviteiten. De tips in de handleiding bestaan uit autismevriendelijke, expressieve handvatten rondom de duidelijkheid en structuur van de activiteit en het minimaliseren van sensitieve en auditieve prikkels (bijlage 18).

Tips voor de omgang met Daan tijdens kringactiviteiten

- Ik vind het niet fijn als er in de kring heel hard wordt gepraat of geroepen, ik krijg dan last van mijn oren.
- Zet mij niet te dicht naast andere kinderen tijdens de kringactiviteit. Ik houd niet van fysiek contact met andere kinderen.
- Spreek mij duidelijk aan met mijn naam zodat ik weet dat ik een antwoord mag geven op een vraag (ik reageer niet altijd op algemene, klassikale vragen van de leerkracht).
- Ik heb tijd nodig om mijn communicatie voor te bereiden en te organiseren (langer dan 5 seconden).
- Ik vind het tijdens het kringgesprek fijn om te weten wanneer ik aan de beurt ben zodat ik mijn communicatie kan voorbereiden.
- Om te controleren of ik heb gehoord wat er is gezegd kun je mij de opdracht in eigen woorden laten navertellen.
- Wanneer je mijn naam noemt of ‘kijk’ zegt, weet ik dat ik alert moet blijven op wat er wordt verteld.
- Ik vind het moeilijk om mijn gevoelens te uiten. Help mij hierbij door gerichte vragen te stellen.
- Ik vind het fijn wanneer er tijdens de kringactiviteit gebruik wordt gemaakt van visuele ondersteuning, dan kan ik de opdracht/instructie beter onthouden.
- Ik reageer op wat de leerkracht zegt tegen mij, niet op wat de leerkracht non-verbaal communiceert naar mij.

Tips voor de omgang met Vera tijdens kringactiviteiten

- Ik vind het niet fijn als er in de kring heel hard wordt gepraat of geroepen, ik krijg dan last van mijn oren.
- Zet mij niet te dicht naast andere kinderen. Ik houd niet van fysiek contact.
- Ik vind het fijn om te weten wanneer ik aan de beurt ben. Laat mij weten na welke kleuter ik aan de beurt ben zodat ik weet tot hoelang ik moet wachten.
- Ik vind het fijn wanneer de leerkracht mij gerichte vragen stelt tijdens kringgesprekken. Zo kan ik bij het onderwerp/de activiteit blijven.
- Sluit mijn ‘praatbeurt’ duidelijk af of geef mij aan hoeveel ik mag vertellen anders blijf ik vertellen over wat ik allemaal weet. Vertel mij ook waarom een ander kind aan de beurt is.
- Ik lijk vaak met andere dingen bezig te zijn tijdens de kringactiviteit. Om te controleren of ik heb gehoord wat er is gezegd kun je mij de opdracht in eigen woorden laten navertellen.
- Het is tijdens kringactiviteiten soms nodig om mij opnieuw op de regels te wijzen van het opsteken van de vinger zodat ik niet voor mijn beurt wat vertel in de kring.
- Als ik boos ben tijdens kringactiviteiten helpt het om mij duidelijk aan te spreken op mijn gedrag of om mijn gedrag even te negeren.

- Ik reageer niet altijd op ontvangstbevestiging van de leerkracht. Op vragen van de leerkracht reageer ik wel.

Ik heb in overleg met de leerkracht, ib-er en mijn critical friends voor dit hulpmiddel gekozen, omdat het mogelijk is dat de kleuters beter gaan functioneren doordat de activiteit en omgeving beter zijn gestructureerd en voorspelbaar zijn gemaakt. Uiteindelijk kan er zelfs ruimte ontstaan voor het aanleren van nieuwe competenties (van Doorn en Stavenga, 2001).

Ook voor deze kleuters streven we naar passend onderwijs⁵. Hierbij ga ik uit van de gestructureerde, pedagogische en didactische benadering zoals Stavenga (2001) verwoord. Ik besteed voornamelijk aandacht aan 'de structuur in de persoon'. De leerkracht heeft duidelijke regels, eisen en verwachtingen en heeft deze afgestemd op de mogelijkheden van het kind. De personen achter TEACCH vinden het belangrijk dat kinderen met (vermoedens van) autisme binnen het reguliere onderwijs kunnen blijven. Het is dus van belang dat leerkrachten meer kennis van autisme hebben. De basisschool waar ik mijn onderzoek uitvoer, vindt het ook belangrijk dat deze kinderen op school kunnen blijven met eventuele hulp. Ik heb daarom gekozen voor een verbeteractie die in de klas uitgevoerd kan worden. Mijn hypothese is dat de leerkracht en ik na de inzet van 'de handleiding voor de leerkracht' beter in staat zijn om:

- 'Echt' contact te maken met de twee kleuters (Bogdashina, 2007).
- Sensorische problemen te minimaliseren tijdens kringactiviteiten (Bogdashina, 2004).
- Duidelijkheid te bieden door visueel aan te geven wie er aan de beurt is (praatpop), hoelang dit kind mag praten en wanneer en waarom een ander aan de beurt is. De leerkracht kan visuele ondersteuning bieden zodat de kleuter kan zien waar het gesprek over gaat. De leerkracht is in staat om non-verbale communicatie te verduidelijken door te vertellen wat ze bedoelt. De leerkracht kan de kleuters opnieuw op de regels wijzen (Vermeulen, 2011).
- Structuur aan te brengen in gesprekken door het stellen van gerichte vragen en bedenktijd te geven. Ook is het belangrijk om te controleren of de kleuters alert zijn tijdens het gesprek (Vermeulen, 2010).

Deze hypothese geldt na het onderzoek ook voor mijn eigen handelen in mijn huidige werksituatie.

Gesprek met de leerkracht over 'de handleiding voor de leerkracht'

Ik heb een week na de uitleg van het hulpmiddel, de leerkracht gevraagd om cijfers te geven voor de punten uit de handleiding (bijlage 18). Zo kan ik controleren of de leerkracht hier daadwerkelijk gebruik van maakt en of de punten passen bij de houdingsaspecten en expressieve kenmerken van de leerkracht. Hiermee kan ik nagaan of de handleiding aansluit bij de leerkracht.

Aan de hand van deze gegevens heb ik een week na de uitleg van de handleiding, eerste bijstellingen gedaan.

Beide kleuters:

Een eerste bijstelling uit de handleiding, is het punt 'inzet van de praatmaat' sturen. Als de leerkracht een sturende rol heeft bij de beurtverdeling in de kring, zorgt ze ervoor dat ook de 'minder populaire kinderen' aan de beurt komen. Verheldering met behulp van materiaal is belangrijk omdat de kleuters letterlijk 'zien' wie er aan de beurt is, hoelang en wanneer een ander kind aan de beurt is (Vermeulen, 2011).

⁵ Passend onderwijs en passend onderwijsaanbod houdt in dat onderwijs en ondersteuning moeten aansluiten bij de ontwikkeling en behoeften van het kind, de mogelijkheden van de persoon en de wensen van ouders.

Daan:

Samen met de leerkracht nog eens naar de video-opnames kijken van Daan. Daan was na de 2^e meting nog steeds vaak 'afwezig'. Tijdens het bekijken van de video-opnames zagen we dat hij veel meer betrokken raakte bij de kringactiviteit, als de leerkracht gebruik maakte van visualisatie zoals een boek of een plaatje. Het lijkt er daarom ook op dat hij baat heeft bij visuele ondersteuning. Dit maakt voor hem zichtbaar wat het gespreksonderwerp is (Vermeulen, 2011).

Vera:

Voor de eindmeting heeft de leerkracht een probleemsituatie ondervonden met Vera. Vera is uit de klas gelopen en ging op de wc zitten terwijl de 'time-out hoek' in de klas aanwezig was. Het bleek dat Vera deze hoek als straf zag. Daarom hebben de leerkracht en ik samen met Vera een plekje gemaakt in de klas. Hier kan ze gaan zitten als ze voelt dat ze overprikkeld raakt. We hebben gekeken wat Vera fijn vindt om te doen als ze in de 'time-out hoek zit'. Ze heeft aangegeven dat ze dan wil kleuren. Vera heeft in plaats van een wekker (die zorgt voor auditieve overprikkeling) een kleurenklokje gekregen. Hierop geeft de leerkracht aan hoelang Vera in de 'time-out' hoek gaat zitten (van Rijswijk, 2005).

Eindmeting

De eindmeting bestaat uit een observatie van de communicatie tussen de leerkracht en de twee kleuters en het invullen van de observatiewijzer (bijlage 5, 19 en 20). Tijdens deze meting observeer ik of de tips uit 'de handleiding voor de leerkracht' aansluiten bij de communicatieve behoeften van de twee kleuters.

Analyse en reflectie op de inzet van het hulpmiddel

Na het inzetten van 'de handleiding voor de leerkracht', heb ik een laatste analyse en reflectie gedaan samen met de leerkracht en ib-er (bijlage 21, 22 en 23). Uit deze gegevens blijkt dat de inzet van 'de handleiding voor de leerkracht' goed is verlopen. De leerkracht had baat bij de individuele handleiding per kleuter. Hierdoor kon de leerkracht nog beter aansluiten bij de behoeften van de twee kleuters. Ik heb geleerd dat je de omgeving en sensorische prikkels niet mag vergeten bij de inzet van een hulpmiddel. Deze zijn onlosmakelijk verbonden met de problemen die zowel kleuters als leerkracht ervaren. Ik heb tijdens de eindmeting mogelijke problemen voorkomen door vooraf nog eens in gesprek te gaan met de leerkracht en kleine bijstellingen te doen. Ik denk dat deze manier van werken goed bij mij past, omdat ik graag iets wil inzetten waarvan ik weet dat ik hiermee eventuele problemen kan voorkomen.

Ten slotte heb ik de leerkracht gevraagd een eindevaluatie in te vullen in de vorm van een vragenlijst (bijlage 24). Deze geeft de leerkracht de gelegenheid om te evalueren op de effecten van het hulpmiddel.

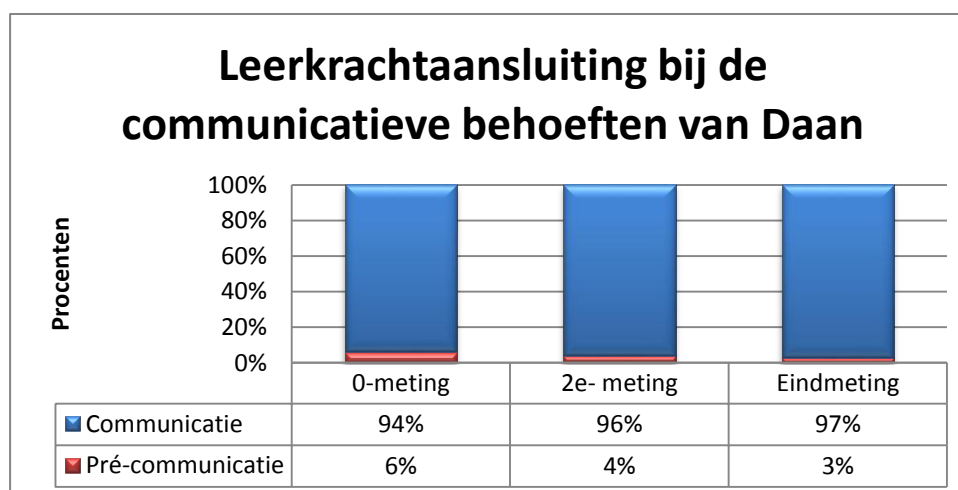
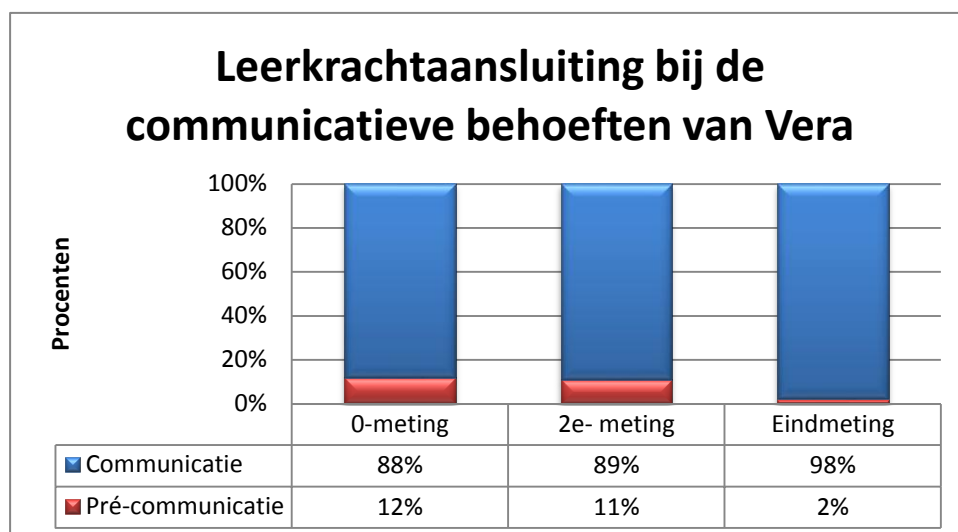
Na de eindmeting ontvingen de ouders van de twee kleuters een verslag van het onderzoek. Ouders waren enthousiast over het feit, dat de leerkracht nu meer individueel kijkt naar de behoeften van hun kind. Ze herkennen punten uit 'de handleiding voor de leerkracht' die ze zelf willen gaan inzetten. Dit heeft ertoe geleid dat de ouders van Daan de video-opnames graag willen bekijken. Zij voelen zich nu soms onwetend in de opvoeding van hun kind. Voor de leerkracht is dit een mooie stap om ouders te gaan betrekken bij de begeleiding van hun kind. Deze stap past goed bij de vierde 'core value' van TEACCH, namelijk: "A spirit of cooperation and collaboration characterizes all of our work." (Mesibov, Gary B, Victoria Shea & Eric Schopler, 2005).

7 Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk geef ik uitleg over de uitkomsten van mijn onderzoek. Ik probeer hierbij antwoorden te formuleren op de vierde deelvraag: Wat is er veranderd in de communicatie tussen leerkracht en kleuters door de inzet van de handleiding voor de leerkracht?

7.1 De aansluiting van de leerkracht bij de communicatieve behoeften van de twee kleuters

Tijdens mijn onderzoek heb ik met behulp van video-opnames en mijn observatiewijzer, drie keer een meting gedaan. Ik wilde bekijken hoe de leerkracht met haar communicatie aansloot bij de communicatieve behoeften van de twee kleuters. Uit de staafdiagram kan ik concluderen dat de communicatie verbetert als de leerkracht de handleiding gebruikt. Deze conclusie bevestigt mijn vermoeden dat de leerkracht beter aansluit bij de communicatieve behoeften van de kleuters. De handleiding vergemakkelijkt de aansluiting bij de kleuters. Na de tweede meting is er een kleine groei van communicatie te zien. Hieruit kan ik voorzichtig concluderen dat de video-analyses en reflecties hulp hebben geboden.



7.2 De resultaten na de inzet van de handleiding

- 'Wat is er veranderd in de communicatie tussen leerkracht en kleuters door de inzet van de handleiding?'

De leerkracht heeft na de tweede meting 'de handleiding voor de leerkracht' ingezet. Na de eindmeting ben ik tot de volgende uitkomsten gekomen als antwoord op mijn vierde deelvraag.

Leerkracht

- Het competentiegevoel van de leerkracht om bij de communicatieve behoeften van de twee kleuters aan te sluiten is vergroot. Voor de 0-meting voelde de leerkracht zich niet altijd competent. Door de handleiding en de reflecties op de video-opnames, heeft ze gezien welke autismevriendelijke kenmerken ze al inzet en welke ze kon gaan inzetten.
- Het bewustzijn van de leerkracht is veranderd. Door de punten uit de handleiding, maar ook door de reflectiegesprekken naar aanleiding van de video-opnames, is de leerkracht zich bewuster geworden van haar manier van communiceren naar de twee kleuters toe. Ze begrijpt het gedrag van de twee kleuters nu beter.
- De basiscommunicatie van de leerkracht (vooral het punt 'leiding geven') is veranderd. De leerkracht kan de gesprekken sturen als ze merkt dat de twee kleuters afdwalen of niet meer opletten.

Vera

De leerkracht kan bij de volgende pragmatische aspecten aansluiting vinden: autistische gespreksstijl, beurtrolneming, associatief spreken en aandacht.

- De leerkracht kan met behulp van open en gesloten vragen het gesprek voor Vera structureren en Vera bij het onderwerp van de kringactiviteit blijven betrekken. De leerkracht geeft aan dat Vera veel minder van het gespreksonderwerp afwijkt en een rode draad blijft houden.
- De leerkracht kan met behulp van de praatpop Vera meer duidelijkheid bieden. Tijdens de observaties zie ik bij Vera rust. Ze steekt haar vinger minder vaak op en praat in vergelijking met de nulmeting veel minder door de gesprekken van andere kinderen heen.
- De leerkracht kan bij Vera nagaan of ze de informatie van de kringactiviteit heeft gehoord, door haar de informatie in eigen woorden te laten herhalen.
- Door zowel het leiden van het gesprek als het volgen van de initiatieven van Vera, zie ik dat Vera tijdens de eindmeting geen ongerichte informatie meer geeft.
- De leerkracht kan de prikkels waar Vera last van heeft verminderen door haar af te leiden of Vera naar de time-out plek te sturen. Als Vera terugkomt tijdens de kringactiviteit, veronderstel ik dat ze meer rust heeft in haar hoofd.

Daan

De leerkracht kan bij de volgende pragmatische aspecten aansluiting vinden: gebrek aan wederkerigheid en aandacht (vooral de gemeenschappelijke aandacht).

- De leerkracht ziet meer betrokkenheid bij Daan als ze gebruik maakt van visueel materiaal. De praatpop, eenvoudig getekende picto's en boeken. Zelf heeft Daan tijdens het interview aangegeven dat hij met behulp van visueel materiaal kan controleren wat de leerkracht vertelt.
- De leerkracht kan Daan meer bij het gesprek betrekken door met haar stem te spelen (verheffen of juist heel zacht praten), Daan bij zijn naam te noemen of 'kijk' te zeggen. Tijdens observaties is te zien dat Daan dan meer gemeenschappelijke aandacht toont.
- De leerkracht kan haar non-verbale communicatie aan laten sluiten zodat Daan deze begrijpt. Dit doet ze door mondeling toe te lichten wat ze bedoelt.

Conclusies onder voorbehoud

Aangezien ik heb gewerkt met een kleine onderzoeksgroep, kan ik alleen onder voorbehoud conclusies trekken uit mijn onderzoek. Wanneer ik de 0-meting met de eindmeting vergelijk, valt op dat de leerkracht beter aansluit bij de communicatieve behoeften van beide kleuters.

Aan het begin van het onderzoek gaf de leerkracht aan dat ze zich vaak niet competent voelde tijdens de kringactiviteiten met deze twee kleuters. Aan de resultaten van de eindmeting is te zien dat de leerkracht nu beter kan aansluiten bij de twee kleuters. Ik kan concluderen dat de leerkracht het hulpmiddel als positief heeft ervaren. De aansluiting van de leerkracht heeft ook een positieve bijdrage geleverd op de deelname van de twee kleuters bij de kringactiviteiten. Er vindt nu meer communicatie plaats (bijlage 6 en 25).

De tips uit de handleiding voor de leerkracht hebben weinig opgeleverd om bij de letterlijkheid van de kleuters aan te sluiten. Dit zal ik als aandachtspunt in mijn aanbevelingen meenemen.

De resultaten uit de observatiewijzer heb ik in bijlage 25 weergegeven in de vorm van staafdiagrammen per kleuter. In deze diagrammen is de groei van de communicatie tussen leerkracht en kleuters te zien. Deze diagrammen zijn verdeeld per categorie, uit autismevriendelijke kenmerken zoals beschreven in de observatiewijzer.

7.3 De beoordeling van de leerkracht

Bijlage 24 geeft weer hoe de leerkracht veranderingen beoordeelt na de inzet van de 'handleiding voor de leerkracht'.

8 Eindconclusies en aanbevelingen

Nu de resultaten zijn weergegeven geef ik in dit hoofdstuk een antwoord op de onderzoeksvraag en ga ik mijn hypothese toetsen. Daarnaast bekijk ik wat de resultaten opleveren voor de beroepspraktijk.

8.1 Eindconclusies

Mijn onderzoeksvraag luidt: 'Hoe kan de leerkracht tijdens kringactiviteiten aansluiten bij de communicatieve behoeften van kleuters met vermoedens van ASS?'

Om een antwoord te kunnen vinden op deze vraag heb ik eerst literatuuronderzoek gedaan naar de effecten van autisme op de deelname aan kringactiviteiten. Hieruit blijkt dat autisme invloed heeft op de deelname van de kleuters aan kringactiviteiten.

Tijdens de observaties van de communicatie tussen leerkracht en kleuters, heb ik gemerkt dat veel verbale informatie, lange gesprekken, het gebruik van veel non-verbale communicatie en het veel volgen van de kleuters, de kinderen laten afhaken bij de kringactiviteiten. Ik veronderstel dat dit in verband staat met de moeilijkheden die kleuters ondervinden met de pragmatische aspecten binnen kringactiviteiten (van Rijswijk, 2005). Daarnaast hebben kleuters met autisme een andere fragmentarische informatieverwerking en richten zich vaak op andere zaken dan het gespreksonderwerp van de kringactiviteit. Structuur, duidelijkheid en het minimaliseren van prikkels moet dus van buitenaf komen (Vermeulen, 2009). Dit heb ik ook in mijn onderzoek geconstateerd.

Ik heb gemeten dat Vera tijdens de 0-meting, in 88% van de gevallen communiceert met de leerkracht en Daan in 94% van de gemeten gevallen.

Om de leerkracht tijdens kringactiviteiten beter te laten aansluiten bij de communicatieve behoeften van de kleuters, heb ik een 'handleiding voor de leerkracht' ontwikkeld. Deze handleiding moet voldoen aan de volgende criteria:

- Het hulpmiddel heeft betrekking op één unieke persoon. Elk persoon met autisme is een unieke persoonlijkheid en die kom je in de communicatie tegen (Schrurs, 2010).
- Het hulpmiddel gaat ervanuit wat de kleuter wél kan en laat de leerkracht hierbij aansluiten (van Rijswijk, 2005).
- Het hulpmiddel sluit aan bij de leerkracht (Vermeulen, P, Mertens, A, Vanroy, K, 2010).

De handleiding bestaat uit allerlei algemene en individuele tips die betrekking hebben op een autismevriendelijke, expressieve communicatie van de leerkracht.

Dit hulpmiddel heeft ertoe bijgedragen dat de leerkracht aan kon sluiten bij de twee kleuters.

Deze conclusie geldt slechts voor een kleine onderzoeksgroep. Er is meer onderzoek nodig om hier harde conclusies over te trekken. Zonder verheldering dienen kleuters vaak zoveel energie te besteden aan het 'overleven' dat ze nauwelijks nog tijd en energie over hebben voor datgene waarvoor ze eigenlijk naar school gaan, met name het leren zelf (Vermeulen, P, Mertens, A, Vanroy, K, 2010).

Ik ben het eens dat kleuters met autisme veel energie moeten steken in de deelname aan kringactiviteiten. Ik heb door het doen van onderzoek ook ervaren dat een leerkracht veel kan betekenen voor de communicatie van kleuters tijdens kringactiviteiten. De 'handleiding voor de leerkracht', maar zeker ook de gesprekken naar aanleiding van de video-opnames, hebben hier een

grote bijdrage aan geleverd.

Resultaten van mijn onderzoek laten zien dat een handleiding met individuele communicatietips betekenisvol kan zijn voor de aansluiting van de leerkracht bij de communicatieve behoeften van de twee kleuters. De hypothese die ik aan het begin van dit onderzoek stelde is bevestigd.

Vooral het stilstaan bij de behoeften van kleuters en leerkracht is waardevol geweest voor dit onderzoek.

Het uitbouwen van een autismecultuur tijdens kringactiviteiten kun je vergelijken met het bouwen van een huis. Je kan onmiddellijk muren beginnen optrekken maar als die niet verankerd zijn in een stevig fundament en een duidelijk bouwplan, dan vormen ze geen huis of storten ze op termijn in elkaar. (Vermeulen, P, Mertens, A, Vanroy, K, 2010).

8.2 Aanbevelingen

De ‘handleiding voor de leerkracht’ kan een hulpmiddel zijn om aan te sluiten bij de individuele communicatieve behoeften van kleuters tijdens kringactiviteiten.

Het is belangrijk om voor de inzet van dit hulpmiddel de tips uit de handleiding uit te leggen, zodat de leerkracht weet hoe zij deze kan inzetten.

Een positieve houding en begrip voor de communicatie en het gedrag van de twee kleuters, is een basisvoorwaarde voor de leerkracht om te kunnen aansluiten bij de twee kleuters.

Hoe beter de handleiding is afgestemd op de onderzoeksgroep, hoe bruikbaar deze is. Daarnaast zal ook de leerkracht gemotiveerd zijn om met de tips aan de slag te gaan.

Tijdens dit onderzoek ben ik er achter gekomen dat niet alleen expressieve communicatie van belang is, maar vooral ook de ondersteunende communicatie. Het verhelderen van de context. Voor deze twee kleuters was verheldering van tijd niet nodig. Dit is natuurlijk individueel bepaald.

Het tijdsverloop zou nog meer verhelderd mogen worden door dit concreet te maken. De leerkracht draait het kaartje van de kringactiviteit om in de dagplanning, als de activiteit is afgelopen. Ook kan de leerkracht met behulp van een sticker aanduiden op de klok, hoelang de activiteit duurt (Peeters, 2009).

Naast het gebruik van de handleiding tijdens kringactiviteiten, is transfer naar andere leersituaties belangrijk. Leerkrachten en kleuters krijgen op school met verschillende activiteiten te maken.

- Zorg voor verschillende oefensituaties zoals een kleine kring of de nabespreking van de werkles. Dit zorgt voor continuïteit.
- Zorg dat collega's (vooral groep 3 collega's) op de hoogte zijn van het effect van de handleiding op de communicatie met de twee kleuters.
- Voortdurende communicatie met het gezin van de kleuters en een transfer naar thuis maken. Bepaalde tips uit de handleiding kunnen na oefensessies thuis worden gebruikt.

Deze transfer kan worden gerealiseerd door continuïteit. Beide groepsleerkrachten dienen zoveel mogelijk op dezelfde manier aan te sluiten bij de communicatieve behoeften van de kleuters.

Met behulp van video-opnames werd voor de leerkracht, ib-er en mij nog duidelijker hoe de leerkracht kan aansluiten bij de behoeften van de twee kleuters en hoe de leerkracht hier al bij aansloot. De reacties van de twee kleuters op de leerkrachtcommunicatie werd zichtbaar.

De beelden hebben ervoor gezorgd dat we heel ‘klein’ konden kijken naar de

leerkrachtcommunicatie en de behoeften van de kleuters.

Juist door er op deze manier naar te kijken en hierover in gesprek te gaan, denk ik dat we een goed hulpmiddel hebben kunnen inzetten. Daarnaast hebben de video-opnames ertoe bijgedragen dat de leerkracht zich nu bewuster is van haar communicatie, volgens het kader van basiscommunicatie.

Als ik een vervolgonderzoek zou doen dan zou ik de onderzoeksgroep groter willen opzetten. Ik ben benieuwd of andere kleuters met (vermoedens van) autisme dezelfde behoeften hebben tijdens kringactiviteiten.

Ik zou graag willen onderzoeken of 'de handleiding voor de leerkracht' ook inzetbaar is in andere klassen en tijdens een vervanging. De leerkracht geeft aan dat andere collega's veel aan het hulpmiddel zouden hebben. Werkt dit hulpmiddel op de langere termijn voor deze kleuters ook in groep 3?

Daarnaast zou ik willen onderzoeken wat het effect van het hulpmiddel is in andere situaties, zoals spelsituaties. Ten slotte zou ik willen onderzoeken hoe de leerkracht kan aansluiten bij de letterlijkheid en de autistische gespreksstijl van de kleuters.

9 Persoonlijke reflectie

Mijn masteronderzoek is gericht op de aansluiting van de leerkracht bij de communicatieve behoeften van twee kleuters met vermoedens van autisme tijdens kringactiviteiten. Het was nog een hele kunst om deze onderzoeksvraag te beantwoorden. Vandaar ook de titel van mijn onderzoek: 'Communicatiekunst'. Ik heb geleerd dat 'communicatiekunst' zowel voor de leerkracht als voor mij niet alleen een kwestie is van aanpassen, maar ook een kwestie van begrip, respect en een goede samenwerking. Daarnaast is kijken naar de individuele behoeften van zowel de leerkracht als kleuters van belang. Niet alleen boven maar ook onder de ijsberg (Peeters, 2009).

Hierin zie ik de samenhang met mijn professionele handelen en mijn taak in de praktijk.

Het tot stand komen van dit onderzoek heb ik als leerzaam maar ook als pittig ervaren. Van dit proces heb ik veel geleerd. Niet alleen in het kader van mijn onderzoek, maar ook over mezelf als persoon en professional. Door iedere keer weer terug te lezen, evalueren en bijstellingen te doen, vielen dingen steeds meer op hun plaats. Ik ben dan ook tevreden met het resultaat van mijn onderzoek. In mijn ogen kan de kleuterleerkracht met meer competentiegevoelens aansluiten bij de communicatieve behoeften van kleuters en daardoor een bijdrage leveren aan een stukje inclusie.

Tijdens de cycli binnen dit onderzoek heb ik verschillende keren samen gereflecteerd met de leerkracht en ib-er. Ik heb gemerkt hoe fijn het kan zijn samen één doel na te streven, ieder vanuit haar eigen ervaring en specialiteit. Aanvankelijk had ik moeite om een goede verstandhouding te vinden tussen de leerkracht en mezelf. Dit kwam vooral door het grote leeftijdsverschil en het verschil in ervaring. Ook speelde mee dat ik de leerkracht wilde 'leren' in plaats van samen tot een onderzoeksplan te komen. Ik baalde ervan dat ik zo afhankelijk van anderen was voor het doen van mijn onderzoek. Enerzijds omdat dit onderzoek niet heeft plaatsgevonden binnen mijn huidige werkcontext, anderzijds omdat ik wilde bewijzen dat ik het onderzoek helemaal alleen kon uitvoeren. Na de tweede keer reflecteren en analyseren samen met de leerkracht en ib-er, had ik het idee dat de inbreng evenwichtiger was. Dit gaf mij een heel goed gevoel!

Door deze ervaringen ben ik ook kritisch naar mezelf gaan kijken. Met behulp van mijn supervisor kreeg ik meer inzicht in de huidige situatie en de gewenste situatie.

De vraag van mij was: "Hoe komt het dat ik er van kan balen dat ik tijdens het doen van dit onderzoek afhankelijk ben van anderen?"

Dit heeft voor een groot deel te maken met het stukje 'profileren' waar ik het hele schooljaar aan heb gewerkt. Zowel tijdens het doen van dit onderzoek als tijdens de supervisiebijeenkomsten. De kernkwadranten (Ofman, 2007) zijn tijdens mijn leerproces een grote meerwaarde geweest. Ik heb bewust stilgestaan bij mijn kwaliteiten, valkuilen, allergieën en uitdagingen. Dit heeft mij de mogelijkheid gegeven om hier meer balans in te vinden.

Kwaliteit: Bescheidenheid

Valkuil: Onzichtbaar worden/te veel op de achtergrond

Allergie: Arrogant

Uitdaging: Profileren

Deze manier van onderzoeken was voor mij dan ook een goede gelegenheid om mezelf meer te profileren als aankomend autismespecialist. Door mezelf te profileren, heb ik gemerkt dat de verstandhouding tussen de leerkracht en mij evenwichtiger werd. Ik had het idee dat de leerkracht mij veel kon vertellen, maar ook andersom. Dit heeft in het onderzoek veel meerwaarde gehad tijdens het analyseren en reflecteren van de video-opnames en daarnaast bij de inzet van het hulpmiddel. Nu ik beroepsbeoefenaar ben, merk ik dat ik hier veel baat bij heb in mijn werksituatie. Ik durf in dialoog te gaan met anderen.

Ik heb tijdens dit masteronderzoek bewust kennis ontwikkeld over mezelf als beroepsbeoefenaar, autismespecialist en als persoon, volgens de core values van TEACCH (Mesibov, Gary B, Victoria Shea & Eric Schopler, 2005).

Core value 1 (p. 14): Understanding and appreciating people with autism spectrum disorders are our highest priorities.

Ik heb gewerkt aan deze core value door samen met de leerkracht en ib-er te kijken naar de communicatieve behoeften van de kleuters tijdens kringactiviteiten. Als autismespecialist wil ik écht kunnen aansluiten bij mensen met autisme en niet over de hoofden van deze mensen gaan werken. Dit kan onder andere door naar de behoeften te vragen van personen met autisme. Binnen mijn onderzoek heb ik dit gedaan door een interview bij beide kleuters af te nemen. Ik vond het geweldig om te ervaren hoe jong kinderen ook zijn, ze toch al kunnen aangeven wat ze nodig hebben.

Core value 2 (p.14): We are committed to excellence and have a strong work ethic.

Deze core value is voor mij van belang om verder te ontwikkelen. Als autismespecialist is het erg belangrijk om goede contacten te onderhouden met anderen rondom de persoon met autisme, zodat de begeleiding zo optimaal mogelijk kan verlopen. Ik heb de samenwerking met leerkracht, ib-er, ouders, directie en natuurlijk mijn critical friends als leerzaam en onontbeerlijk ervaren. Het is fijn om met verschillende personen met verschillende visies, toch aan hetzelfde uitgangspunt te werken. Tijdens dit onderzoek is dit een verrijking geweest voor mij als persoon en als professional. Ik heb leren omgaan met meevallers, maar ook met tegenslagen in de samenwerking met anderen. Uiteindelijk heb ik dit onderzoek toch met een goed resultaat kunnen afsluiten. Hiermee kan ik ook aantonen dat ik aan de derde en vierde core value heb gewerkt.

Met de vijfde core value wil ik mijn onderzoek afsluiten.

Core value 5 (p.16): We look for the best in others and in ourselves.

Nu ik aan het einde van mijn opleiding sta, durf ik wel te stellen dat ik als persoon én als professional veranderd ben. Ik durf mezelf flexibeler op te stellen, waardoor ik meer kansen zie als beroepsbeoefenaar, autismespecialist maar ook in mijn privéleven. Ik denk dat dit altijd een leerpunt blijft, maar ik heb door het doen van dit onderzoek en supervisie écht een eerste stap gezet.

10 Literatuurlijst

- Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Bogdashina, O. (2007). *Communicatiekwesaties bij Autisme en Syndroom van Asperger*. (2^e druk) Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders [DSM-IV-TR]*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Delfos, M., & Gottmer M. (2006). *Leven met autisme*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Delfos, Martine, F. (2008). *Een vreemde wereld. Over autisme, het syndroom van Asperger en PDD-NOS. Voor ouders, partners, hulpverleners, en de mensen zelf*. (7^e druk) Amsterdam: Uitgeverij SWP
- Heijkant van den, C. en van der Wegen, R. (2000). *De klas in beeld. Video Interactie Begeleiding in School*. Heeswijk-Dinther:Esstede.
- Janssen-Vos, F. (2003). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. (5^e druk) Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Lingsma, M, Scholten, M. (2007). *Coachen op competentieontwikkeling*. Amsterdam : Uitgeverij Boom/Nelissen.
- Mesibov, Gary B, Victoria Shea & Eric Schopler. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Ofman, D. (2007). *Hé, ik daar...?! Ontdek en ontwikkel je persoonlijke kernkwaliteiten met het kernkwadrant*. Les Piglais: Servire
- Peeters, Theo. (2009). *AUTISME Van begrijpen tot begeleiden*. (10^e druk) Antwerpen-Baarn: Houtekiet.
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij Procesboek Actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Schrurs, J. (2010). *Psycho-educatie bij personen met Autisme Spectrum Stoornissen. Wat zeg je van jezelf?* Tilburg: Uitgeverij VIA.
- Schuman, H, de Lange, R. en Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Ploeg, J.D. van der (2007). *Gedragsproblemen: ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Vermeulen, P. (2009). *Autisme als contextblindheid*. Berchem-Leuven: Uitgeverij EPO en Uitgeverij Acco
- Vermeulen, P, Mertens, A, Vanroy, K. (2010). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berchem: EPO.
- Vermeulen, P. (2011). *...!? Over autisme en communicatie*. (5^e druk) Berchem: Uitgeverij Epo.
- Wels, P.M.A. (2001). *Helpen met beelden-Video in de hulpverlening aan gezinnen*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Wing (2001). *The autistic spectrum*. Berkeley: Ulysses Press.
- Zeevalking, Mia. (2000) *Autisme: hoe te verstaan, hoe te begeleiden?* Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum

Artikelen

- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., and Frith, U. (1985) 'Does the child with autism have a theory of mind: a case specific developmental delay?' *Cognition*, 21, 37-46
- Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: beyond "theory of mind". *Cognition*, 50; 115-132
- v.d. Gaag, R.J. (1996). Communicatie. *Engagement*. 3-8.
- Lord, C. (1985). Autism and the comprehension of language. In E. Schopler & G.B. Mesibov (Eds.), *Communication Problems in Autism* (pp. 257-281). New York: Plenum Press.
- Lord, C & Magill-Evans, J. (1995). Peer interactions of autistic children and adolescents. *Development and Psychopathology*, 7, 611-626
- Noens, I., Berckelaer-Onnes, I.A van, & Verpoorten, R. (2000). Kan ComVoor leemte vullen? Indicatiestelling van ondersteunende communicatie bij mensen met een autistische spectrum stoornis. *Logopedie & Foniatrie*, 72, 244-247.
- Quak, G. (2010). Beeldkracht, Video Interactie Analyse. Een krachtig hulpmiddel bij Autisme. Verkregen op 28 september 2011. van https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Autisme/Artikelen%20module%208/Beeldkracht%20Video%20Interactie%20Analyse%20bij%20autisme%20_3_.pdf.
- Schopler, E. & Mesibov, G. (Eds.): *Diagnosis and Assessment in Autism*. New York, *Plenum Press*, 1988
- Van Doorn, E.C. & Stavenga, A.M. (2001). Speciale onderwijsbehoeften van een normaal begaafd kind met een autistische stoornis. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 40, 209-221.
- Van Rijswijk (2005). Een kind met autisme in de klas, *De wereld van het jonge kind*, oktober 2005, pag. 51 t/m 54
- Verpoorten R. (1996). Communicatie met verstandelijk gehandicapte autisten: een multi-dimensioneel communicatiemodel. In: *Nederlands Tijdschrift voor Zorg aan verstandelijk gehandicapten. Themanummer autisme*. Jrg. 22,2, 106-120.

Website

- PAS, Personen uit het Autisme Spectrum. Opgeroepen 22 4 2012:
<http://poezpas.pasnederland.nl/Anne%20van%20Meegen/kan-niet-zeggen.htm>

11 Bijlagen onderzoek

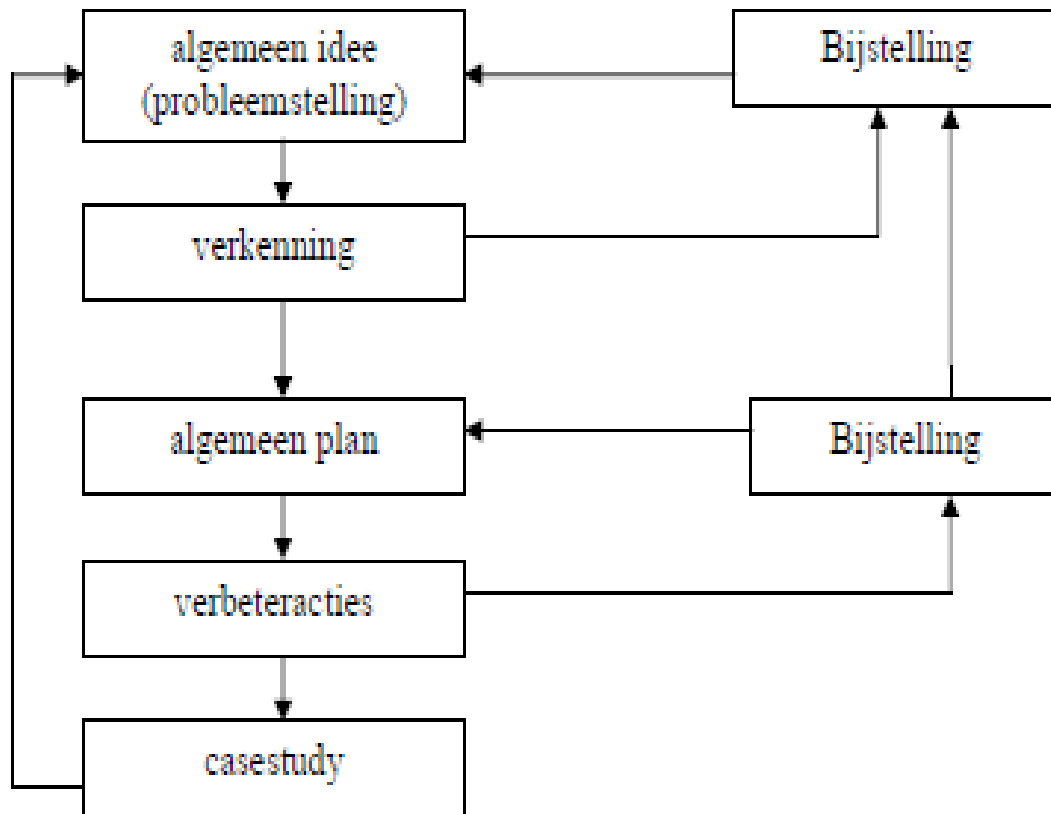
Bijlage 1 Verschillen in de communicatie bij kleuters met een normale ontwikkeling en bij kleuters met autisme

Leeftijd in maanden	Normale ontwikkeling	Ontwikkeling bij autisme
48 maanden	- Kleuters kunnen zinnen met elkaar combineren. - Als een gesprek gaat over zaken die tot de leefwereld behoren kan de vierjarige een conversatie houden. - De kleuter kan de ander om uitleg vragen. - De kleuter kan de kwaliteit van de eigen taal aanpassen aan die van anderen.	- Kleuters kunnen vaak moeilijk zinnen combineren. - Echolalie kan communicatief gebruikt worden. - Kleuters imiteren vaak zaken van tv. - De functies waarvoor taal gebruikt wordt blijven beperkt. De eigen behoeften worden vaak slecht gecommuniceerd. - Zij kunnen eindeloos vragen stellen.
60 maanden	- Kleuters kunnen gebruik gaan maken van complexe structuren. - Ze kunnen hun zinnen zelf verbeteren en grammaticaal beoordelen. - Kleuters kunnen om uitleg vragen. - Ze beginnen de pragmatiek van de communicatie te beheersen. Moppen en sarcasme wordt begrepen. - Kleuters gaan in hun vertelling steeds meer rekening houden met wat je als luisteraar al weet of niet weet.	- Moeite met het begrijpen van abstracte woorden. - Het begrip van woorden is vaak letterlijk begrijpen. - De kleuter maakt gebruik van uitgestelde echolalie. - De non-verbale aspecten van communicatie blijven verstoord. De kleuter kan vaak moeilijk een conversatie voeren. - Ze vertellen zelden iets over de eigen leefwereld of drammen juist door. Kunnen weinig rekening houden met het perspectief van anderen.

(Schopler, E. & Mesibov, 1988).

Bijlage 2 Activiteitenplan Ponte

Het activiteitenplan behorende bij het actieonderzoek van Ponte (2006).



Bijlage 3 Interviews met twee leerkrachten en ib-er over de handelingsverlegenheid

Verslag van de uitwerking van de interviews met de IB-er en de twee leerkrachten van school.

Onderwerp: Communicatie bij leerkrachten en autismevriendelijke communicatie

Geïnterviewde: IB-er van de basisschool

Datum en plaats van het interview: 11 januari 2012, basisschool [REDACTED]

Wat is uw ervaring met communicatie?

Communicatie is voor mij in de eerste plaats 'openstaan voor de ontvanger.' Als de ontvanger niet openstaat voor communicatie wordt het heel lastig om te communiceren. Een positieve relatie onderling is dus erg belangrijk. Vertrouwen hebben van mensen, deze heb jij al omdat de ouders jou kennen vanwege de vervanging in de kleuterklas.

Belangrijk in communicatie vind ik altijd dat je eerst beknopt vertelt wat je intentie is, dus eigenlijk het belangrijkste wat je wilt vertellen en dan pas verdere uitleg geeft. Hierdoor zijn mensen al voorbereidt wat je wilt gaan vertellen en overvalt de communicatie de mensen niet.

Waar liggen volgens u de kwaliteiten van leerkrachten m.b.t. de communicatie naar kleuters?

De leerkrachten van de kleuterklas praten begrijpelijk tegen de kinderen, maar gebruiken geen kindertaal. Ik vind dat je best wat moeilijke woorden mag gebruiken, maar leg ze dan uit aan de kinderen. Daarnaast vind ik het erg belangrijk en zie ik dat de kleuterleerkrachten in kunnen voelen of een kind er aan toe is/in staat is om te luisteren. Onze kleuterleerkrachten kunnen de tijdsduur van hun lessen ook aan de spanningsboog van de kinderen aanpassen. Wanneer ze zien dat de kinderen niet meer geïnteresseerd zijn, korten ze de activiteit in of komen ze er later op terug.

Waar liggen volgens u de verbeterpunten/aandachtspunten m.b.t. de communicatie naar kleuters?

Ik denk dat kleuterleerkrachten moeten werken aan het verschil in spanningsboog tussen kinderen onderling. Het ene kind heeft gewoon een langere spanningsboog dan het andere kind. Daarnaast vind ik ook dat het belangrijk is dat de leerkrachten hierbij ook de ontwikkeling van het kind goed in de gaten houden, een instromer van vier jaar maakt een andere ontwikkeling door dan een kleuter van bijna zes jaar die al voor het tweede jaar meedraait in de kleuterklas.

Zijn er richtlijnen voor de leerkrachten m.b.t. kinderen met autisme?

De IB-er pakt twee blaadjes over richtlijnen voor leerkrachten uit haar map. Een blad komt uit 1993 en de andere uit 2003. Hierin staan een aantal richtlijnen omschreven die ik hieronder kort beschrijf:

- Geef heldere, eenduidige (enkelvoudige) opdrachten
- Geef concreet aan hoe iets moet, zonder veel franje met verklaringen
- Vaak herhalen is noodzakelijk
- Spreek het kind individueel aan; groepsopdrachten worden vaak niet opgepikt
- Zeg altijd wat er van een kind verwacht wordt; dus zeg niet wat fout is, maar noem het goede in duidelijke bewoordingen
- Creëer een overzichtelijke, constant blijvende, voorspelbare omgeving
- Stel eisen zoveel mogelijk met dezelfde bewoordingen (bij duobaan bijv.)

- Ben en blijf consequent
- Belonen van positief gedrag heeft meer effect dan straffen van het negatieve
- De benadering zal vooral zakelijk moeten zijn;
- Eigen emoties zijn meestal kopieën van voordoen-nadoen
- Als er een probleem tussen het kind en een ander (kind of volwassene) is, luister dan vooral ook naar het verhaal van de tegenpartij. Door zijn contactproblemen verwerkt het kind vaak slechts een deel van wat er gebeurt, het beleeft maar een deel van de situatie en verklaar dat op zijn eigen manier
- Voorbereiding, materialen en dagschema's voor het kind dienen vóór schooltijd klaar te liggen zodat er tijdens de lesuren weinig tijd meer in de organisatie hoeft te worden gestoken
- Als er verschuivingen in het rooster optreden, bespreek deze dan met het kind
- Wees concreet en gebruik geen volzinnen en beeldspraak
- Denk niet aan manipulatie bij autistische kinderen
- Laat je niet te veel meeslepen in het onmachtgedrag van het kind.

Wat betekent autismevriendelijk communiceren voor u?

Ten eerste vind ik het geven van enkelvoudige opdrachten belangrijk, één voor één zodat het kind de opdracht kan volgen en uitvoeren. Letterlijk taalgebruik gebruiken. Als je gebruik maakt van 'rijker' taalgebruik dan is het belangrijk dat je deze toelicht zodat het kind ook weet wat het woord of de zin inhoudt. Daarnaast vind ik het van belang dat je checkt bij het kind of de boodschap is overgekomen. Dit kun je zien aan de non-verbale communicatie van het kind maar ook door het kind de opdracht te laten doen of de boodschap in een andere vorm te gieten en het kind hier een antwoord op te laten formuleren. Voordat er echt communicatie kan plaatsvinden is zo min mogelijke ruis van belang. Kinderen zijn al afgeleid door andere kinderen op de gang, dingen die buiten gebeuren of de lamp in de klas. Het kunnen de kleinste dingen zijn die de kinderen kunnen afleiden.

Als je me over twee dagen weer vraagt wat 'autismevriendelijke communicatie' voor mij betekent dan kan ik wel weer dingen opnoemen. Het is zo veelomvattend.

In hoeverre ziet u dat de leerkrachten bezig zijn met autismevriendelijke communicatie?

Dat kan ik zien aan de reactie van de kinderen. Als ze zich veilig en vertrouwd voelen in de klas, en ze kunnen volgen waar de activiteit over gaat dan is die communicatie voor dat individuele kind autismevriendelijk.

Hoe uit zich dat?

Of de kinderen doen wat er gevraagd wordt. Je kunt dus ook kijken naar het welbevinden van het kind.

Onderwerp: Communicatie bij leerkrachten en autismevriendelijke communicatie

Geïnterviewde: leerkracht 1 van de basisschool

Datum en plaats van het interview: 16 januari 2012, basisschool [REDACTED]

Wat is uw ervaring met communicatie?

Mijn ervaring met communicatie en kinderen met ASS (heel veel ervaring heb ik overigens nog niet met deze kinderen) is dat je heel verschillende reacties krijgt van kinderen met ASS en ook verschillend kunt reageren. Het is eigenlijk iedere dag schipperen, wat kun je wel doen en wat niet.

Wat zijn volgens u uw kwaliteiten m.b.t. de communicatie naar kleuters?

Ik denk dat ik kinderen met ASS goed kan inschatten, wat kunnen ze die dag wel hebben en wat niet en hoe kan ik als leerkracht hier het beste mee omgaan.

Waar liggen volgens u uw verbeterpunten/aandachtspunten m.b.t. de communicatie naar kleuters?

Hoe kan ik nog beter met deze kinderen met ASS omgaan? Ik zou graag meer handvatten krijgen hoe ik kan handelen naar deze kinderen toe m.b.t. de communicatie. Nu voel ik me regelmatig onmachtig tijdens kringactiviteiten. Bepaalde kinderen volgen de kringgesprekken niet of blijven maar doorpraten over bepaalde onderwerpen.

Welke richtlijnen zijn er tot nu toe voor leerkrachten m.b.t. deze kinderen?

Echte richtlijnen heb ik niet. Als ik echt vragen heb dan bespreek ik dit in de onderbouwvergadering met andere leerkrachten of stel ik deze aan de IB-er.

Voor mijn onderzoek rondom communicatie hebben jullie twee kleuters aangedragen. Waarom juist deze kleuters?

Zij zijn aangedragen omdat ze opvallen in de klas, vooral tijdens kringactiviteiten en tijdens het vrije spel. Het zijn twee heel verschillende kinderen. Het ene kind kan heel concreet aangeven waar ze last van heeft, terwijl het andere kind heel erg gesloten is en weinig emoties toont.

Ligt uw hulpvraag rondom het aansluiten van de communicatie bij de kleuter met vermoedens van autisme ook bij kringactiviteiten?

Kringactiviteiten zijn activiteiten waarbij twee kleuters opvallend gedrag vertonen.

Zo zit Vera iedere activiteit naast me omdat het de laatste tijd heel slecht gaat. Ze is meteen boos en gaat dan onder de tafel zitten in de klas. Dit geeft ze ook aan aan mij. Vera doet goed mee tijdens de kringactiviteiten, ze wil aan de beurt komen en wat vertellen. Dit probeer ik al te beperken (Vera vertelt namelijk heel veel) door te zeggen hoeveel ze mag vertellen, toch helpt dit niet vaak.

Daan is een jongen die heel dromerig is in de kring. Hij kijkt je ook niet echt aan, maar het lijkt alsof ie langs je af kijkt. Hij voert de opdracht die ik geef wel uit, geeft ook wel antwoord op mijn vraag (dit duurt wel wat langer voordat hij de vraag heeft verwerkt) maar communiceert niet uit zichzelf. Soms hoort hij de vraag van mij niet of heb ik het idee dat hij niet heeft gehoord wat andere kinderen hebben verteld.

Waar loopt u tijdens deze activiteit dan tegenaan m.b.t. de communicatie met kleuters met vermoedens van autisme?

Het onmachtige, het vervelende dat de kinderen ofwel heel prikkelbaar worden in de kring of zich helemaal afsluiten van de activiteit. Ik zou wel graag willen helpen en probeer alles te doen maar de kinderen blijven tegen problemen aanlopen. Ik zou graag handvatten krijgen hoe ik met deze kinderen kan communiceren zodat ik bij hen kan aansluiten.

Hoe probeert u tijdens zo'n probleem toch aan te sluiten bij de communicatie van de kleuters met vermoedens van autisme?

Bij Daan: Ik vertel Daan wat ik niet van hem wil zien en vertel de regels van de klas. Hij lijkt deze even te weten en vervolgens weer te vergeten.

Bij Vera doe ik precies hetzelfde. Het ligt er ook aan wat zij voor dag heeft. De ene keer kan het heel goed gaan, de andere keer niet. De ene keer ben ik dan heel kort en duidelijk, de andere keer probeer ik vriendelijker te antwoorden.

Wat verstaat u onder het woord autismevriendelijk communiceren?

Zelf rustig blijven, duidelijk zijn naar de kinderen toe. De ene keer zo en de andere keer weer anders. Je moet altijd blijven schipperen. De ene keer kun je heel vriendelijk antwoorden en meer meelevend zijn, het kind even apart nemen en dingen uitleggen en bespreken. De andere keer houd ik het heel kort en strikt.

In hoeverre bent u al bezig met autismevriendelijke communicatie?

Door met de kinderen een vertrouwensband op te bouwen. Met de kinderen die heel open zijn gaat dit beter dan met de kinderen die heel gesloten zijn.

Hoe uit zich dat?

Vera komt altijd terug bij mij. Ze zit nu al voor het tweede jaar bij mij in de kleuterklas (hier is bewust voor gekozen door de school, duidelijkheid en structuur). Ze ziet me als meer dan een juf.

Voor Daan ben ik gewoon echt de juf.

Onderwerp: Communicatie bij leerkrachten en autismevriendelijke communicatie

Geïnterviewde: leerkracht 2 van de basisschool

Datum en plaats van het interview: 17 januari 2012, basisschool [REDACTED]

Wat is uw ervaring met communicatie?

Mijn ervaring in het communiceren met kleuters met ASS of vermoedens van ASS is het bieden van duidelijkheid, structuur wetende dat er verschillen zijn tussen kinderen en hun ASS. Het is ook belangrijk om niet te veel te willen vertellen en niet te veel tegelijk, visuele ondersteuning bieden m.b.v. bijvoorbeeld pictogrammen hoe kinderen een taakje kunnen aanpakken of hoe ze kunnen opruimen na het spelen. Ik ben ook heel beeldend ingesteld, ik vergroot graag dingen uit zodat het duidelijk is waar ik het over heb. Ik speel met mijn stem, handen en voeten. Het voeren van één-op-één gesprekken, het voeren van positieve gesprekken en ook het positieve van een kind zien.

Wat zijn volgens u uw kwaliteiten m.b.t. de communicatie naar kleuters?

Dat is lastig om over jezelf te zeggen! Ik denk dat mijn kwaliteiten liggen in het bieden van structuur (en hier bedoel ik dan niet meteen mee door heel erg streng te zijn). Ik voel de kinderen goed aan en voel me ook erg betrokken bij kinderen die zich net wat anders gedragen of net wat andere begeleiding nodig hebben. Ik probeer ook altijd alle kinderen zich goed te laten voelen op school. Ik denk dat ik snel dingen zie, ik kan namelijk goed observeren. Daarna probeer ik snel te handelen, dus ik ga gauw aan de slag om ervoor te zorgen dat er meerdere aanpassingen zijn voor het kind. Kleine aanpassingen binnen een klas voor een kind met (vermoedens van) ASS kunnen ervoor zorgen dat ik passend onderwijs probeer aan te bieden waarin het kind met (vermoedens van) ASS zich ook leert te gedijen in de huidige maatschappij met wat extra hulpmiddelen.

Waar liggen volgens u uw verbeterpunten/aandachtspunten m.b.t. de communicatie naar kleuters?

Mijn verbeterpunt was, want hier heb ik al aan gewerkt maar probeer ik toch in de gaten te houden is het invullen voor het kind. Hier is al aan gewerkt. Open communicatie is heel erg belangrijk. Je moet als leerkracht kijken of een kind aan communicatie toe is, het kind proberen te volgen zodat deze kan aangeven hoe het wil communiceren. Toch is het goed als ik hier naar blijf kijken!

Welke richtlijnen zijn er tot nu toe voor leerkrachten m.b.t. deze kinderen?

Echte richtlijnen zijn er niet. Alles wat ik nu weet over autisme heb ik geleerd in de afgelopen 38 jaar. Zo heb ik enkele cursussen/bijeenkomsten gevolgd over autisme, ik heb informatie opgezocht en gelezen en ik leer van mensen zoals IB-ers of ambulante begeleiders die mij richtlijnen kunnen geven in de omgang met kinderen met ASS of vermoedens van ASS.

Voor mijn onderzoek rondom communicatie hebben jullie twee kleuters aangedragen. Waarom juist deze kleuters?

Deze kleuters vallen op op school t.a.v. hun communicatie.

Vera is een meisje die heel veel bezig is met zichzelf, haar tastzintuig en haar hoorzintuig worden in de klas constant geprikkeld waardoor ze snel overprikkeld raakt. Ze heeft op donderdag van mij een apart plaatsje gekregen waar ze zich kan terugtrekken als het te veel wordt in de kring voor haar. Bij Daan is dit moeilijker te zien. Hoe het in zijn hoofd rondgaat, heb ik nog weinig zicht op.

Ligt uw hulpvraag rondom het aansluiten van de communicatie bij de kleuter met vermoedens van autisme ook bij kringactiviteiten?

Ik vind het altijd goed om naar kringactiviteiten te kijken. Er spelen tijdens kringactiviteiten zo'n

kleine elementen mee, dan is het handig om hier goed naar terug te kunnen kijken. Daarnaast vinden zich bij mij momenteel weinig problemen plaats. Vera geeft heel goed aan of ze problemen ondervindt, maar Daan zegt hier niets over, hij pikt ook niet altijd alles op, of pas heel laat.

Waar loopt u tijdens deze activiteit dan tegenaan m.b.t. de communicatie met kleuters met vermoedens van autisme?

Zie hierboven. Het is goed om vooraf al te handelen, voordat het echt misgaat met deze kinderen.

Hoe probeert u tijdens zo'n probleem toch aan te sluiten bij de communicatie van de kleuters met vermoedens van autisme?

Voor Vera probeer ik op donderdag een rustplekje te creëren waar ze zich even kan terugtrekken als het haar te veel wordt in de kring. Ik zie en weet dat Daan apart gedrag laat zien in de kring maar ik kan er nog geen vinger op leggen.

Wat verstaat u onder het woord autismevriendelijk communiceren?

Open zijn, kinderen de ruimte geven over wat hij/zij wil communiceren. Ook uitgaan van wat het kind wil communiceren. Mijn advies is ook: Ga nooit dwars tegen een autist in, hierdoor ontstaat frustratie bij deze persoon en kan de communicatie in het gedrang komen.

In hoeverre bent u al bezig met autismevriendelijke communicatie?

Zie hierboven.

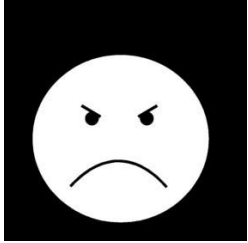
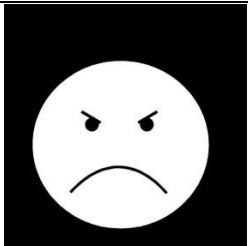
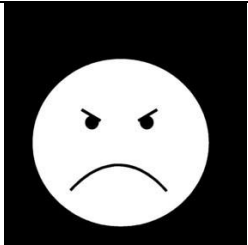
Hoe uit zich dat?

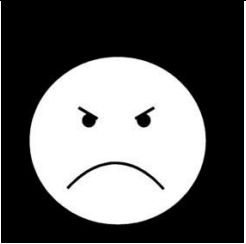
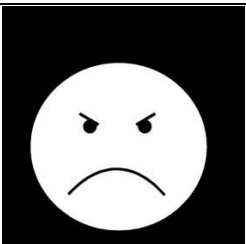
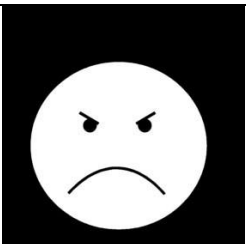
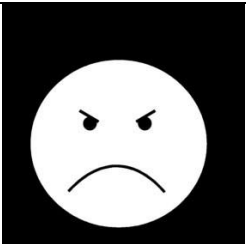
Zie hierboven.

Wegens omstandigheden tussen de twee leerkrachten op de betreffende basisschool heb ik uiteindelijk in goed overleg met de directie, twee groepsleerkrachten en de IB-er besloten om met leerkracht 1 verder te gaan met het onderzoek. Toch heb ik de informatie van leerkracht 2 ook meegenomen in de bijlagen omdat zij mij ook belangrijke informatie geeft over de kringactiviteiten.

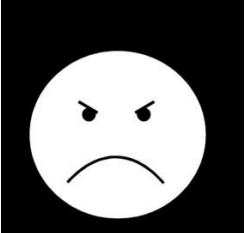
Bijlage 4 Interviews met twee kleuters

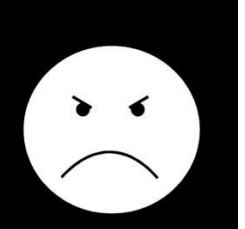
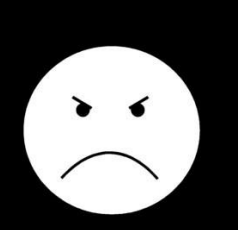
Interview met Vera

1. Doe je graag mee aan de kringgesprekken in de klas? Waarom?	  Ja Nee Ik vind het leuk om lang te vertellen en iedere keer mag er een ander kindje vertellen.
2. Vind je het fijn om tijdens het kringgesprek naar andere kinderen te luisteren?	  Ja Nee Ik vind het leuk om naar andere kinderen te luisteren. Ik moet zelf zo lang praten, dat kan ik bijna zelf niet.
3. Wat vind je niet fijn aan kringgesprekken?	Ik vind het fijn als iedereen stil is want anders hoort niet iedereen wat het kindje zegt. Sommige kinderen praten erdoorheen. Dat vind ik niet fijn.
4. Wat gebeurt er in jouw hoofd als je praat over je weekend? Ben je dan druk/rustig, kun je dan goed nadenken en luisteren naar de juf?	Soms als ik aan het praten ben dan praten andere kinderen er doorheen. Ik kan dan niks vertellen want ze moeten mij horen wat ik voor belangrijke dingen wil zeggen.
5. Vind je het fijn om ergens anders te zitten wanneer je last hebt van hard geluid of andere kinderen? Waarom en waar dan?	  Ja Nee Ik vind het niet fijn als niemand naar mij luistert. Ik heb meestal zelf veel energie. Ik moet dan luisteren en praten tegelijk en dan heb ik geen energie meer over.

6. Vind je het moeilijk om over één ding te praten tijdens kringgesprekken?	  Ja Nee Ik vind het niet fijn als veel kinderen door mij heen praten. Dan moet ik goed nadenken. Ik weet veel om te vertellen.
7. Zou het jou helpen als de juf laat zien waar je over mag vertellen?	  Ja Nee Het is fijn als de juf laat zien waarover ik mag praten. Zeggen is ook goed.
8. Vind je het fijn om te stoppen met praten als de juf dit zegt, ook al heb je nog niet alles vertelt over het weekend?	  Ja Nee Dat vind ik goed. Andere kinderen kunnen dan praten. Daarna kan ik nog een keer vertellen.
9. Vind je het fijn als de juf zegt hoeveel keer en hoelang je mag praten tijdens het kringgesprek?	  Ja Nee Ja, dat is fijn want dan kunnen andere kinderen ook nog vertellen.
10. Hoor je tijdens kringgesprekken alles wat andere kinderen zeggen, ook al kijk je ze niet aan?	Meestal hoor ik het wel. Maar als mijn nagels te lang zijn kan ik niet alles meer horen. Als kinderen te lang praten vind ik het ook niet fijn. Ik mag dan niet van mijn stoel en vind het dan ook niet fijn om tegen de juf te vertellen.

Interview met Daan

1. Doe je graag mee aan de kringgesprekken in de klas? Waarom?	  Ja Nee Ik vind dat niet leuk. Kinderen vertellen lang en soms hard. Mijn oren doen dan pijn als ze te hard praten. <i>Bij navraag geeft hij dit niet aan aan de leerkracht. De leerkracht geeft ook aan hier niets van te merken. Daan lijkt wel vaak weg te dromen en niet alles te horen wat andere kinderen zeggen.</i>
2. Vind je het fijn om tijdens het kringgesprek naar andere kinderen te luisteren?	  Ja Nee Ja, ik wil horen wat andere kinderen doen. Niet heel lang.
3. Wat vind je niet fijn aan kringgesprekken?	Bijna alles. Ik zie andere dingen. Ik kijk naar buiten, ik wil naar huis. School vind ik niet leuk, ik moet veel dingen doen op school.
4. Wat gebeurt er in jouw hoofd als je praat over je weekend? Ben je dan druk/rustig, kun je dan goed nadenken en luisteren naar de juf?	Ik ben druk in mijn hoofd als ik praat, dan vergeet ik het een beetje en weet ik niet meer goed wat ik kan vertellen. Dan denk ik heel goed na en dan kan ik weer vertellen.
5. Vind je het fijn om te blijven luisteren naar kringgesprekken? Waarom wel/niet?	  Ja Nee Duurt heel erg lang.

6. Hoor jij alles wat wordt gezegd tijdens kringgesprekken?	 Ja	 Nee
7. Let je ook op andere dingen tijdens het kringgesprek? Waar dan op?	 Ja	 Nee Soms let ik niet op. Soms let ik op iets anders, ik kan dan niet alles horen.
8. Vind je het fijn als de juf zegt hoeveel keer en hoelang je mag praten tijdens het kringgesprek?	 Ja	 Nee Nee want dan kan ik niet alles vertellen.
9. Vind je het fijn om de juf aan te kijken als je tegen de juf praat of de juf tegen jou? Waarom wel/niet?	 Ja	 Nee Nee dat vind ik niet fijn. Dat wil ik niet, ik wil niet naar de juf kijken.
10. Vind je het fijn als de juf laat zien waar ze over praat tijdens het kringgesprek?	 Ja	 Nee Dat vind ik fijn en mooi. Dan kan ik alles mooi beter onthouden en als ik er naar kijk geloof ik het ook.

Bijlage 5 Dagschema



In de kleuterklas is een klassikaal dagschema aanwezig. Deze wordt in de ochtend bij binnenkomst van de kleuters besproken. Soms wijst de leerkracht ook op de dagritmekaarten in het dagschema om aan te duiden wat de kleuters gaan doen.

De *vorm* van het dagschema. Het dagschema hangt bij het bureau van de leerkracht boven het kiesbord. Iedere dag wordt gebruik gemaakt van dezelfde kaarten. Het dagschema bestaat uit visuele prenten van de activiteiten zoals kring, buitenspelen, werkles etc.

De *duur* van het dagschema is voor een halve dag. De leerkracht hangt in de middagpauze het dagschema op voor de middag. Soms hangt de leerkracht samen met de kleuters het dagschema op voor de middag. Het dagschema loopt van links naar rechts.

Het *gebruik* van het dagschema. Bij het dagschema staan geen tijdsaanduidingen. De leerkracht hangt de dagritmekaarten in de ochtend op en dit doet ze ook voor de middag. Soms hangt ze de kaarten samen met de kinderen op voor de middag. In de ochtend en aan het begin van de middag wordt het dagschema klassikaal besproken.

De *overgangen* worden besproken door de leerkracht. Ze doet dit door te vertellen dat de kinderen stoppen met de ene activiteit en doorgaan met de volgende activiteit. De dagritmekaarten worden niet omgedraaid.

Bijlage 6 Observatiewijzer Communicatie van de leerkracht en kleuters

Observatieformulier Daan 0-meting

Activiteit kringgesprek 8.30-9.00u

Datum 6-2-2012

Observatiedoel In hoeverre sluit de leerkracht aan bij de communicatieve behoeften van de twee kleuters?

Communicatie van de leerkracht:	Frequentie communicatie van de leerkracht			Opmerking communicatie leerkracht	Opmerking communicatie van de kleuter	Frequentie communicatie/pré-communicatie Daan	
	Ja	Nee	Soms			Communicatie	Pré-communicatie
1. Zorgt ervoor dat de kleuters klaar zijn om de boodschap te ontvangen (aandacht trekken en opdracht geven.)	6x			De leerkracht noemt eerst de naam van Daan. Als de leerkracht dit een keertje niet doet moet Daan veel langer nadenken en kijkt hij de leerkracht aan om nog eens bevestiging te vragen.	Het valt op dat Daan luistert naar wat de leerkracht zegt als deze 'Daan' of 'kijk' zegt. Als de leerkracht dit niet zegt, kijkt Daan vaak helemaal niet naar de leerkracht. Of hij wel hoort wat er wordt gezegd kan ik niet observeren.	6x	
2. Gebruikt korte, directe zinnen met enkel de essentie van de boodschap.	6x					6x	
3. Vermeldt het gewenste gedrag in een positieve boodschap.	1x				Daan reageert niet als de leerkracht zegt: "Je weet het wel."		1x
4. Herhaalt letterlijk de boodschap en parafraseert niet.	4x				Daan reageert weer op de letterlijke herhaling van de boodschap van de leerkracht.	4x	
5. Spreekt de kleuter persoonlijk aan als hij een instructie niet nakomt.				n.v.t.			
6. Vermijdt vage begrippen zoals even en straks.				De leerkracht gebruikt deze wel maar niet in gesprek met Daan.			
7. Laat het geleerde herhalen door de kleuter.	1x					1x	
8. Controleert de ontvangst van de informatie.	6x			De leerkracht blijft rustig wachten of Daan reactie geeft maar laat Daan de ontvangst niet herhalen.		6x	

9. Communiceert één ding tegelijk.	5x			De leerkracht stelt Daan telkens één vraag tegelijk.		5x	
10. Vermijdt vage, open vragen.	5x	1x			Het is opvallend dat Daan langere bedenktijd nodig heeft bij een open vraag dan bij een gesloten vraag. Wel geeft hij op alle vragen antwoord.	6x	
11. Vermijdt opdrachten in vraagvorm.				n.v.t.			
12. Ontvangt de communicatie.	6x			De leerkracht ontvangt de communicatie met een knikje (non-verbaal) of door oké te zeggen en een vervolgvraag te stellen.	Daan reageert niet op het knikje van de leerkracht. Wel antwoordt hij op de vervolgvragen van de leerkracht.		3x
13. Koppelt de nieuwe informatie aan oude informatie (scaffolding).	3x				Daan lacht en luistert naar de leerkracht en zijn klasgenoot als zij vertellen over 'skikleding'.	3x	
14. Ondersteunt de communicatie van de kleuter met visuele hulpmiddelen.	1x			De leerkracht heeft na het gesprek over het weekend een boek bij zich om te vertellen over kleding.	Daan is vooral aan het begin van het gesprek erg gericht op het boek als de leerkracht vragen stelt.	1x	
15. Maakt betekenissen visueel.	1x				Daan wendt zich meer tot de leerkracht als zij visueel materiaal gebruikt (een boek) in vergelijking met het vertellen in de kring.	1x	
16. Wendt zich tot de kleuters.	6x			De leerkracht kijkt de kleuter aan en haar houding is gericht naar de kleuter.	Daan kijkt de leerkracht strak aan. Alsof hij door de leerkracht heen kijkt. Zijn houding lijkt wat gespannen.	6x	

17. Communiceert alleen met hele concrete non-verbale uitdrukkingen/gebaren.				Vooraf tijdens de ontvangstbevestiging communiceert de leerkracht met een knikje of een lach.	Daan mist dit.		
18. Gebruikt weinig emotie in communicatie met de kleuter.				De leerkracht communiceert met weinig emotie met Daan.	Daan reageert ook op wat de leerkracht zegt, niet op wat hij ziet aan de leerkracht.		
19. Verwacht geen respons op non-verbaal leerkrachtgedrag.	6x			De leerkracht laat een stilte vallen als ze met Daan in gesprek is.	Daan geeft geen respons als de leerkracht knikt of een andere non-verbale ontvangstbevestiging geeft.		3x
20. Heeft rustig oogcontact.	6x				Als Daan met de leerkracht praat ziet hij niets om zich heen, ook niet als andere kinderen reageren of met hem willen te praten.	6x	
21. Houdt gepaste afstand.	6x					6x	
22. Geeft bedenktijd (langer dan 5 seconden).	6x			De leerkracht geeft Daan de tijd om de informatie te laten verwerken en antwoord te geven.	Daan heeft bedenktijd nodig om de informatie te verwerken, vooral open vragen duren langer. Daan reageert wel terug, ook al duurt het wat langer.	6x	
23. Geeft de kleuters de tijd om hun communicatie voor te bereiden en te organiseren (langer dan 5 seconden).	6x					6x	
24. Past de snelheid van de communicatie aan.	6x			De leerkracht hoeft de snelheid van de communicatie niet aan te passen.	Daan praat zelf al rustig.	6x	
25. Stemt af op het taalgebruik van de kleuters.	6x					6x	
26. Kan het tempo van de kleuters reguleren.				n.v.t.			

27. Kan volgen maar durft de kleuter ook af te knippen wanneer deze van het gespreksonderwerp afwijkt.	6x			De leerkracht volgt wat Daan zegt. Het is niet nodig om de kleuter af te knippen.		6x	
28. Geeft aan wat de kleuter gaat doen.	2x			De leerkracht vertelt over een boek wat de kinderen al een keertje hebben gezien en ze vertelt waar Daan moet zitten tijdens de werkles.	Daan kijkt regelmatig naar het boek wat de leerkracht in haar handen heeft. Daan staat bij de werkles pas op als de leerkracht ook de naam van Daan opnoemt om aan tafel te gaan zitten.	2x	
29. Geeft het einde van de activiteit aan.	1x					1x	
30. Geeft duidelijk aan wie er aan de beurt is.	6x			De leerkracht noemt de naam van de kinderen op.	Daan weet dat hij mag vertellen.	6x	
31. Geeft de kleuter een vaste plek.		1x		De leerkracht laat de hulpjes kiezen welke groepjes in de kring mogen gaan zitten.	Daan blijft even wachten tot een paar andere kinderen gaan zitten, dan pas zoekt hij een plekje in de kring.	1x	
32. Benoemt/visualiseert veranderingen.	1x			De leerkracht benoemt dat de kinderen een boek gaan zien van Pelle.	Daan kijkt hiernaar.	1x	
33. Maakt de tijd van de activiteit concreet.		1x		n.v.t.			
34. Opent en sluit de beurten van de kleuters nadrukkelijk.	6x			De leerkracht opent de beurten door de naam van het kind op te noemen. Ze sluit de beurt door te vertellen dat een ander kind aan de beurt is of 'oké' te zeggen.	Daan knikt na zijn beurt en kijkt de andere kant op. De leerkracht laat een ander kindje vertellen.		
35. Stelt duidelijke regels.				n.v.t.			

Vraag 1 t/m 13: Expressieve communicatie

Vraag 14 t/m 15: Ondersteunende communicatie met materiaal

Vraag 16 t/m 21: Non-verbale communicatie

Vraag 22 t/m 27: Afstemming tijdens de communicatie

Vraag 28 t/m 35: Structuur binnen de communicatie

Communicatie van de leerkracht:	Frequentie communicatie van de leerkracht			Opmerking communicatie leerkracht	Opmerking communicatie van de kleuter	Frequentie communicatie/pré-communicatie Daan	
	Ja	Nee	Soms			Communicatie	Pré-communicatie
1. Zorgt ervoor dat de kleuters klaar zijn om de boodschap te ontvangen (aandacht trekken en opdracht geven.)	7x			De leerkracht noemt eerst de naam van Vera, vervolgens stelt ze een vraag.		7x	
2. Gebruikt korte, directe zinnen met enkel de essentie van de boodschap.	14x				Geeft snel antwoord op gesloten vragen. Een open vraag duurt iets langer.	14x	
3. Vermeldt het gewenste gedrag in een positieve boodschap.	1x			De leerkracht zegt tegen Vera dat ze haar stoel moet neerzetten.	Vera zet haar stoel dan ook meteen neer.	1x	
4. Herhaalt letterlijk de boodschap en parafraseert niet.	2x			De leerkracht zegt: "Was je nog niet klaar?" tegen Vera.	Vera antwoordt met: "Ik was nog niet klaar." Vervolgens geeft ze antwoord op de vraag van de leerkracht.	2x	
5. Spreekt de kleuter persoonlijk aan als hij een instructie niet nakomt.	1x			Als Vera zit te kletsen vraagt de leerkracht aan Vera of ze kan vertellen wat Daan heeft gezegd.	Vera kan het verhaal van Daan navertellen.	1x	
6. Vermijdt vage begrippen zoals even en straks.				De leerkracht gebruikt deze wel maar niet in gesprek met Vera.			
7. Laat het geleerde herhalen door de kleuter.	1x			De leerkracht laat Vera maar 1x herhalen. Dit doet ze omdat ze denkt dat Vera niet heeft meegeluisterd met Daan.		1x	

8. Controleert de ontvangst van de informatie.	14x			De leerkracht wacht totdat Vera antwoord geeft op de vraag.	Vera geeft op alle vragen van de leerkracht antwoord.	14x	
9. Communiqueert één ding tegelijk.	14x			De leerkracht stelt Vera telkens één vraag tegelijk.		14x	
10. Vermijdt vage, open vragen.	13x	1x		De leerkracht stelt één open vraag aan Vera.	Vera geeft antwoord op alle vragen van de leerkracht. Ze geeft snel antwoord. Op de open vraag van de leerkracht geeft Vera ook antwoord. Dit duurt wel wat langer.	14x	
11. Vermijdt opdrachten in vraagvorm.				n.v.t.			
12. Ontvangt de communicatie.	8x			De leerkracht ontvangt de communicatie van Vera met 'oké' en vervolgens een vraag te stellen.	Vera luistert niet naar de ontvangstbevestiging van de leerkracht maar praat gewoon door. Bij vragen die de leerkracht stelt luistert Vera wel en geeft ze ook antwoord. Bij ontvangstbevestiging die de leerkracht geeft doet ze dit niet en praat gewoon door.		7x
13. Koppelt de nieuwe informatie aan oude informatie (scaffolding).				n.v.t.			
14. Ondersteunt de communicatie van de kleuter met visuele hulpmiddelen.				n.v.t. in het gesprek met Vera.			
15. Maakt betekenissen visueel.				n.v.t.			
16. Wendt zich tot de kleuters.	14x			De leerkracht kijkt de kleuter aan en haar houding is gericht naar de kleuter.	Vera kijkt de leerkracht aan en gaat staan als ze wat wil vertellen. Ze is dan gericht op de leerkracht.	14x	

17. Communiceert alleen met hele concrete non-verbale uitdrukkingen/gebaren.	3x			Tijdens de ontvangstbevestiging reageert de leerkracht met een lach naar Vera.	Vera ziet de lach van de leerkracht maar praat door.	3x	
18. Gebruikt weinig emotie in communicatie met de kleuter.	11x	3x		De leerkracht communiceert met weinig emotie met Vera. Soms lacht ze naar Vera.	Vera reageert vooral op wat de leerkracht zegt.	14x	
19. Verwacht geen respons op non-verbaal leerkrachtgedrag.	1x			De leerkracht zegt nog wat tegen, om informatie te geven aan Vera maar ze verwacht niet dat Vera wat terugzegt.	Vera zegt: "Ja".	1x	
20. Heeft rustig oogcontact.	14x				Als de leerkracht wat tegen Vera zegt kijkt Vera de leerkracht aan.	14x	
21. Houdt gepaste afstand.	14x				Vera gaat staan als ze wat vertelt.	14x	
22. Geeft bedenktijd (langer dan 5 seconden).	14x			De leerkracht geeft Vera de tijd om de informatie te laten verwerken en antwoord te geven. Dit doet ze door na de vraag een stilte in te lassen en Vera aan te kijken.	Vera reageert snel op de vragen van de leerkracht. De stilte wordt weinig gebruikt.	14x	
23. Geeft de kleuters de tijd om hun communicatie voor te bereiden en te organiseren (langer dan 5 seconden).	14x					14x	
24. Past de snelheid van de communicatie aan.		1x		De leerkracht geeft niet aan aan Vera dat ze ook rustiger mag praten.	Vera praat snel en springt van 'de hak op de tak' met haar verhalen.	1x	
25. Stemt af op het taalgebruik van de kleuters.	14x					14x	

26. Kan het tempo van de kleuters reguleren.		1x		De leerkracht reguleert het tempo van Vera niet.			
27. Kan volgen maar durft de kleuter ook af te kappen wanneer deze van het gespreksonderwerp afwijkt.		1x		De leerkracht volgt wat Vera vertelt. Ze zegt ook tegen Vera als zij haar vinger weer opsteekt: "Wat wou je nog vertellen?"	Vera blijft doorvertellen. Ik kan soms geen rode draad in haar verhalen vinden.	1x	
28. Geeft aan wat de kleuter gaat doen.	2x			De leerkracht vertelt over een boek wat de kinderen al een keertje hebben gezien en ze vertelt waar Vera moet zitten tijdens de werkles.	Vera luistert naar wat de leerkracht zegt. Ze kijkt de leerkracht hierbij ook aan.	2x	
29. Geeft het einde van de activiteit aan.	1x					1x	
30. Geeft duidelijk aan wie er aan de beurt is.	14x			De leerkracht noemt de naam van de kinderen op.	Vera weet dat ze mag vertellen. Daarnaast geeft de leerkracht ook geen beurten en dan praat Vera vrij vaak door de kring heen om wat te vertellen.	14x	
31. Geeft de kleuter een vaste plek.		1x		De leerkracht laat de hulpjes kiezen welke groepjes in de kring mogen gaan zitten.	Vera gaat eerst buiten de kring zitten. Als de leerkracht zegt tegen Vera dat ze in de kring moet zitten, schuift ze haar stoel naar voren in de kring.	1x	
32. Benoemt/visualiseert veranderingen.	1x			De leerkracht benoemt dat de kinderen een boek gaan zien van Pelle.	Vera kijkt naar het boek en de leerkracht.	1x	
33. Maakt de tijd van de activiteit concreet.		1x		n.v.t.			
34. Opent en sluit de beurten van de kleuters nadrukkelijk.	12x	2x		De leerkracht opent de beurten door de naam van het kind op te noemen. Ze sluit de beurt door te vertellen dat een ander kind aan de	Vera steekt na haar beurt meteen weer haar vinger op. Ze geeft aan naar de leerkracht toe dat ze nog niet klaar was. Ze wil ook nog over		

				beurt is of 'oké, nu ga ik even naar een ander' te zeggen. Soms zegt ze alleen oké.	andere dingen vertellen. Ze vertelt heel gedetailleerd over de schoenen die ze droeg tijdens het schaatsen en hoe vaak ze haar mok met chocomel heeft moeten verplaatsen op het ijs.		
35. Stelt duidelijke regels.	2x			De leerkracht zegt dat Vera even moet wachten totdat een ander kind is uitverteld.	Vera steekt netjes haar hand omhoog en wachten. Tijdens het wachten is Vera weinig gericht op haar klasgenoten die wat vertellen.	2x	

Buiten de reactie op de communicatie van de leerkracht geeft Vera **17x** informatie en uit ze haar gevoelens door haar handen voor haar oren te houden als ze last heeft van het geroep van klasgenoten.

Vraag 1 t/m 13: Expressieve communicatie

Vraag 14 t/m 15: Ondersteunende communicatie met materiaal

Vraag 16 t/m 21: Non-verbale communicatie

Vraag 22 t/m 27: Afstemming tijdens de communicatie

Vraag 28 t/m 35: Structuur binnen de communicatie.

Communicatie van de leerkracht:	Frequentie communicatie van de leerkracht			Opmerking communicatie leerkracht	Opmerking communicatie van de kleuter	Frequentie communicatie/pré-communicatie Daan	
	Ja	Nee	Soms			Communicatie	Pré-communicatie
1. Zorgt ervoor dat de kleuters klaar zijn om de boodschap te ontvangen (aandacht trekken en opdracht geven.)	8x			Geeft Daan de beurt door zijn naam te noemen. De leerkracht zegt niet wanneer Daan aan de beurt komt.	Daan herhaalt zijn naam nog eens met een vraag 'Daan?' De leerkracht bevestigt dit door te zeggen: "Ja, Daan, waar gingen we ook alweer over werken?"	7x	1x
2. Gebruikt korte, directe zinnen met enkel de essentie van de boodschap.	8x					8x	
3. Vermeldt het gewenste gedrag in een positieve boodschap.				n.v.t. De leerkracht herhaalt en zegt oké of goed zo.	Daan reageert hier niet op.		
4. Herhaalt letterlijk de boodschap en parafraseert niet.	4x			De leerkracht doet dit door de informatie die Daan geeft te herhalen en te koppelen aan een begrip wat erbij hoort. Zo hoort het woordje 'blaadjes' dat Daan opnoemt bij de 'bomen'. De leerkracht geeft aan dat ze dit bij de 'bomen' opschrijft.	Daan geeft geen reactie op de herhaling van de boodschap van de leerkracht.	2x	
5. Spreekt de kleuter persoonlijk aan als hij een instructie niet nakomt.				n.v.t.			
6. Vermijdt vage begrippen zoals even en straks.				n.v.t.			

7. Laat het geleerde herhalen door de kleuter.	2x			De leerkracht geeft Daan nog een kans om een antwoord te geven op de vraag als een ander kind een ander voorbeeldje heeft genoemd. De leerkracht controleert bij Daan of hij gehoord heeft wat een ander kindje heeft gezegd. De leerkracht stelt een gesloten vraag.	Daan steekt zijn vinger op om zijn antwoord in te brengen. Daan geeft meteen antwoord op de vraag van de leerkracht. Dit is een gesloten vraag.	2x	
8. Controleert de ontvangst van de informatie.	2x			Dit doet de leerkracht door nog eens te vragen wat Daan zei omdat ze het niet goed had verstaan. Ook vraagt de leerkracht of Daan heeft gehoord wat een ander kindje heeft gezegd in de kring.	Daan praat heel zachtjes. Hij herhaalt ook zachtjes zijn antwoord voor de leerkracht. Daan kan meteen antwoord geven op de vraag van de leerkracht.	2x	
9. Communiceert één ding tegelijk.	8x					8x	
10. Vermijdt vage, open vragen.	7x	1x		De leerkracht vraagt aan Daan: "Daan weet jij er nog een?" Of "Denk eens aan jezelf, doe je nog iets aan of zo?"	Daan kan antwoord geven op deze vraag. Hij moet eerst wel lang nadenken en zegt eerst: "Uh..." Daan kan bij de tweede vraag niet zeggen dat hij het niet weet. Hij blijft de leerkracht	6x	2x

				De leerkracht vraagt aan Daan zonder zijn naam te noemen: "Zal ik neerzetten 'dunne kleren'?"	aankijken. Daan geeft geen antwoord op deze vraag.		
11. Vermijdt opdrachten in vraagvorm.				n.v.t.			
12. Ontvangt de communicatie.	8x			Dit ontvangt de leerkracht door nog eens te herhalen wat Daan zegt of door een vraag te stellen als ze Daan niet heeft gehoord. Ook koppelt ze de antwoorden die Daan geeft aan woorden die al op het woordveld staan door dit te benoemen.	Daan herhaalt zijn antwoord voor de leerkracht nog eens of kijkt wat de leerkracht opschrijft. Als de leerkracht een algemene vraag stelt die eigenlijk voor Daan is bedoelt reageert Daan niet.	7x	1x
13. Koppelt de nieuwe informatie aan oude informatie (scaffolding).	2x			De leerkracht zegt dat 'tulpen' eigenlijk bloemen zijn. Ze vraagt dan nog eens of ze bij de bloemen de tulp zal opschrijven.	Daan bevestigt dit door heel zachtjes 'ja' te zeggen of door te kijken wat de leerkracht opschrijft.	2x	
14. Ondersteunt de communicatie van de kleuter met visuele hulpmiddelen.	4x			De leerkracht zegt dat ze op het woordweb schrijft dat de kinderen gaan werken over de 'lente'. Ze geeft ook aan dat ze bij de streepjes die ze bij de zon zet gaat schrijven waar we aan denken als het lente gaat	Wanneer de leerkracht opschrijft dat er in de klas gewerkt wordt rondom het thema 'lente' staat Daan op en kijkt wat de leerkracht opschrijft.	4x	

				worden.			
15. Maakt betekenissen visueel.	4x			De leerkracht maakt een woordweb rondom het thema 'lente'. Hierop schrijft ze woorden die de kinderen opnoemen en in verband staan met thema 'lente' op het vel papier.	Daan is tijdens het gesprek heel vaak gericht op het woordweb.	4x	
16. Wendt zich tot de kleuters.	8x			De leerkracht kijkt Daan aan.	Daan kijkt de leerkracht aan als hij wat zegt.	8x	
17. Communiqueert alleen met hele concrete non-verbale uitdrukkingen/gebaren.	8x					8x	
18. Gebruikt weinig emotie in communicatie met de kleuter.	8x					8x	
19. Verwacht geen respons op non-verbaal leerkrachtgedrag.	2x			De leerkracht zegt dat ze gaat opschrijven wat Daan vertelt over de 'lente'.	Daan kijkt wat de leerkracht opschrijft.		
20. Heeft rustig oogcontact.	8x					8x	
21. Houdt gepaste afstand.	8x					8x	
22. Geeft bedenktijd (langer dan 5 seconden).	8x					8x	
23. Geeft de kleuters de tijd om hun communicatie voor te bereiden en te organiseren (langer dan 5 seconden).	2x		3x		Daan heeft deze tijd nodig. Vooral als de leerkracht een open vraag stelt heeft hij langer dan 5 seconden bedenktijd nodig.	5x	
24. Past de snelheid van de communicatie aan.				n.v.t.			
25. Stemt af op het taalgebruik van de	8x					8x	

kleuters.							
26. Kan het tempo van de kleuters reguleren.				n.v.t.			
27. Kan volgen maar durft de kleuter ook af te kappen wanneer deze van het gespreksonderwerp afwijkt.				n.v.t.			
28. Geeft aan wat de kleuter gaat doen.	1x					1x	
29. Geeft het einde van de activiteit aan.							
30. Geeft duidelijk aan wie er aan de beurt is.	8x			Dit doet de leerkracht door de naam van het kind op te noemen en dan een open of gesloten vraag te stellen. De leerkracht benoemt niet wanneer Daan aan de beurt is. Ze geeft Daan meteen een beurt.	Daan reageert meteen op zijn naam. Wel heeft hij even bedenktijd nodig, vooral op directe vragen zonder dat hij even bedenktijd krijgt.	8x	
31. Geeft de kleuter een vaste plek.			1x	De leerkracht zegt in het algemeen dat de kinderen in de kring mogen komen zitten.			
32. Benoemt/visualiseert veranderingen.				n.v.t.			
33. Maakt de tijd van de activiteit concreet.			1x	De leerkracht kiest voor een korte kringactiviteit omdat de kinderen vooraf al een half uur bij de opening van het thema 'lente' hebben gestaan.			
34. Opent en sluit de beurten van de kleuters nadrukkelijk.	6x			De leerkracht opent de beurt door de naam van het kind te noemen.		6x	

35. Stelt duidelijke regels.				n.v.t.			
------------------------------	--	--	--	--------	--	--	--

Vraag 1 t/m 13: Expressieve communicatie

Vraag 14 t/m 15: Ondersteunende communicatie met materiaal

Vraag 16 t/m 21: Non-verbale communicatie

Vraag 22 t/m 27: Afstemming tijdens de communicatie

Vraag 28 t/m 35: Structuur binnen de communicatie.

Communicatie van de leerkracht:	Frequentie communicatie van de leerkracht			Opmerking communicatie leerkracht	Opmerking communicatie van de leerkracht	Frequentie communicatie/pré-communicatie Daan	
	Ja	Nee	Soms			Communicatie	Pré-communicatie
1 .Zorgt ervoor dat de kleuters klaar zijn om de boodschap te ontvangen (aandacht trekken en opdracht geven.)	9x			Kijkt Vera aan en vraagt dan: "En waarom denk jij aan de zon?" Als de leerkracht ziet dat Vera met andere kinderen bezig is (wat er wordt gezegd kan ik niet horen) vraagt ze aan Vera: "Weet jij nog iets?" De leerkracht geeft aan dat Vera een hele hoop zou vertellen over wat er op het raam kwam. De leerkracht vertelt dat Vera haar tekst ook niet hoeft te weten. Ze vraagt aan Vera waar ze nog meer over gaan werken, wat ze op het raam gaan maken. Leerkracht: "Denk eens aan jezelf, wat doe je aan als het lente is?" Leerkracht: "Vera heb jij gehoord wat	Vera antwoordt met: "Die is lekker warm" Vera knikt 'nee'. Ze geeft als antwoord: "Ja maar ik weet mijn tekst niet meer." Door de laatste vraag van de leerkracht kan Vera antwoord geven en kijkt naar het raam. Ze geeft aan dat ze iedere keer de rest vergeet. Vera: "Geen dikke kleren maar dunne." Vera kijkt de leerkracht aan en zegt: "Ja." Ze kijkt de leerkracht aan en kan hier geen antwoord op geven.	9x	

				Julia zei?" Als Vera raar gaat doen op haar stoel weer terug aan haar eigen tafel zegt de leerkracht: "Vera, doe even normaal."	Vervolgens zegt ze: "Dat hoorde ik wel alleen ik kwam even niet op de naam." Meteen gaat Vera vragen wie er nog geen stoel heeft.		
2. Gebruikt korte, directe zinnen met enkel de essentie van de boodschap.	9x					9x	
3. Vermeldt het gewenste gedrag in een positieve boodschap.	2x			De leerkracht vraagt aan Vera als ze zomaar door de klas roept: "Waar is jouw vinger, oh?" "Zeg het nou maar."	Vera lacht en herhaalt haar antwoord.	1x	
4. Herhaalt letterlijk de boodschap en parafraseert niet.	5x			De leerkracht zegt: "Eenzaam, ja maar er komen nu allemaal letters in." De leerkracht knikt ook wanneer Vera een antwoord geeft.	Vera zegt: "Juffrouw, die zon ziet er eenzaam uit hé." Vera ziet dit knikje niet omdat ze is gericht op wat de leerkracht opschrijft.	2x	
5. Spreekt de kleuter persoonlijk aan als hij een instructie niet nakomt.	1x			De leerkracht geeft aan dat Vera haar vinger moet opsteken.	Vera steekt meteen haar vinger op.	1x	
6. Vermijdt vage begrippen zoals even en straks.			2x	De leerkracht zegt tegen Vera:		2x	

				"Zometeen kom jij weer aan de beurt." En: "Vera, doe even normaal."			
7. Laat het geleerde herhalen door de kleuter.							
8. Controleert de ontvangst van de informatie.							
9. Communiceert één ding tegelijk.	7x			De leerkracht vraagt in het algemeen in de klas: "Wat willen wij zo heel graag in de lente." Ondertussen tekent ze een zon. De leerkracht reageert met: "Ja dat kan, maar dat is je eigen zon dan hé." Hierop reageert Vera met 'ja'. De leerkracht zegt in het algemeen dat ze op de streepjes gaat schrijven waar we aan denken als het lente is. De leerkracht schrijft en zegt ondertussen: "Ohja?" Leerkracht zegt tegen Vera: "Even wachten ik pak eerst een ander, jij bent net al twee keer geweest."	Vera reageert door 'een zon' door de klas te roepen. Vera zegt als de leerkracht strepen tekent waarop ze woorden schrijft (het woordweb): "Juffrouw, er staan meestal andere kleuren in hé." Vera steekt haar vinger op, maar begint al te praten voordat de leerkracht haar een beurt geeft. Ze zegt: "Aan de zon." Vera begint met: "Juffrouw ik weet een hele, hele, hele goeie." Vera antwoordt met: "Ja." Weer geeft Vera aan: "Juffrouw" met haar vinger in de lucht. Vera blijft haar	7x	

					vinger opsteken. Vera herhaalt het antwoord van een ander kind 'krokus'. Daarna zegt ze: "Dat wist ik wel maar ik kreeg geen beurt." Vervolgens slaat ze zichzelf drie keer, ook als een klasgenootje zegt dat Vera zichzelf niet moet slaan.		
10. Vermijdt vage, open vragen.				n.v.t.			
11. Vermijdt opdrachten in vraagvorm.							
12. Ontvangt de communicatie.	4x			Dit doet de leerkracht door te knikken, door oké te zeggen of door het antwoord van het kind te herhalen.		4x	
13. Koppelt de nieuwe informatie aan oude informatie (scaffolding).							
14. Ondersteunt de communicatie van de kleuter met visuele hulpmiddelen.	1x			In geschreven taal.		1x	
15. Maakt betekenissen visueel.							
16. Wendt zich tot de kleuters.	4x			De leerkracht wendt haar lichaam naar Vera toe en kijkt haar aan.	Vera is erg gericht op de leerkracht.	4x	
17. Communiqueert alleen met hele concrete non-verbale uitdrukkingen/gebaren.					Knikjes ziet Vera niet.		
18. Gebruikt weinig emotie in communicatie met de kleuter.				Lacht in de communicatie met Vera.	Vera lacht terug.		
19. Verwacht geen respons op non-verbaal leerkrachtgedrag.				n.v.t.			
20. Heeft rustig oogcontact.	8x					8x	

21. Houdt gepaste afstand.	9x					9x	
22. Geeft bedenktijd (langer dan 5 seconden).							
23. Geeft de kleuters de tijd om hun communicatie voor te bereiden en te organiseren (langer dan 5 seconden).	9x					9x	
24. Past de snelheid van de communicatie aan.				n.v.t.			
25. Stemt af op het taalgebruik van de kleuters.	9x					9x	
26. Kan het tempo van de kleuters reguleren.				n.v.t.			
27. Kan volgen maar durft de kleuter ook af te kappen wanneer deze van het gespreksonderwerp afwijkt.	1x					1x	
28. Geeft aan wat de kleuter gaat doen.	1x					1x	
29. Geeft het einde van de activiteit aan.				n.v.t.			
30. Geeft duidelijk aan wie er aan de beurt is.	9x					9x	
31. Geeft de kleuter een vaste plek.			1x	De leerkracht laat de kinderen zomaar kiezen waar ze in de kring mogen gaan zitten.			
32. Benoemt/visualiseert veranderingen.				n.v.t.			
33. Maakt de tijd van de activiteit concreet.				n.v.t.			
34. Opent en sluit de beurten van de kleuters nadrukkelijk.	1x			De leerkracht zegt: "Ik ga nu even iemand anders pakken."			
35. Stelt duidelijke regels.	3x			Vraagt aan Vera: "Waar is jouw vinger?" Als Vera iets dreigt te zeggen zonder vinger en zonder dat ze aan de beurt is zegt de leerkracht: "Ik zag geen vinger eh.." Als Vera weer	Vera steekt meteen haar vinger omhoog. Vera houdt meteen haar mond dicht. Vera gaat meteen op haar plek	3x	

				door de klas roept dat ze een goede weet wijst de leerkracht naar Vera en zegt: "Maar jij bent nu even niet aan de beurt." Als Vera weer door de klas roept zegt de leerkracht: "Even wachten, ik pak eerst iemand anders jij bent al twee keer aan de beurt geweest." De leerkracht zegt: "Nou vooruit."	zitten, kijkt de leerkracht aan en steekt haar vinger op. Vera gaat zitten en steekt haar vinger weer op. Weer zegt Vera: "Juffrouw." Vera probeert weer door de klas te praten. Deze keer verbetert ze zichzelf door te stoppen met praten en haar vinger op te steken.		
--	--	--	--	--	--	--	--

Buiten de observatiewijzer op zegt Vera **10x** wat. Ze lijkt op een onbewuste manier aandacht op te eisen. Ze wil steeds wat over zichzelf zeggen of ze wil zeggen wat ze weet over een bepaald onderwerp. Hierbij praat ze soms door kinderen of de leerkracht heen.

Communicatie van de leerkracht:	Frequentie communicatie van de leerkracht			Opmerking communicatie leerkracht	Opmerking communicatie van de kleuter	Frequentie communicatie/pré-communicatie Daan	
	Ja 13x	Nee	Soms 2x			Communicatie 14x	Pré-communicatie 1x
1 .Zorgt ervoor dat de kleuters klaar zijn om de boodschap te ontvangen (aandacht trekken en opdracht geven.)				De leerkracht zegt om de kring te starten: "Kijk maar weer eens wie ik heb meegenomen." De leerkracht noemt Daan bij zijn voornaam en stelt dan de vraag wat de bedoeling is van de pop genaamd 'Barbapapa'. Vervolgens maakt ze haar vraag gesloten door te vragen of 'Barbapapa' bij haar op schoot moet blijven zitten. De leerkracht vraagt nogmaals aan Daan of de pop op haar schoot moet blijven zitten. Als de leerkracht vraagt in het algemeen wie er nog iets anders spannends heeft meegemaakt in het weekend steekt Daan zijn vinger niet op. De leerkracht vraagt weer wie er nog iets spannends heeft meegemaakt in het weekend. De leerkracht geeft aan dat Saranne 'Barbapapa' aan Daan moet geven. Ze geeft aan dat ze denkt dat hij heel graag wil vertellen omdat hij zo	Daan is meteen gericht op de pop die de leerkracht in haar handen heeft. Daan geeft eerst geen antwoord. Als de leerkracht eerst begint met een gesloten vraag begint Daan te vertellen, als hij een woordje niet meer weet stopt hij met vertellen en zegt dat hij het woordje niet meer weet. Deze gesloten herhalingsvraag zorgt ervoor dat Daan verder uitleg kan geven over de pop. Daan reageert niet op deze algemene vraag en gaat achterstevoren op zijn stoel zitten. Daan kijkt de leerkracht aan en knikt van 'nee'. Daan geeft meteen aan naar de leerkracht toe dat hij niets heeft te vertellen.		

				raar zit te doen. De leerkracht vraagt vervolgens wat Daan dan in zijn weekend heeft gedaan. De leerkracht geeft aan dat als Daan niets vertelt hij een bepaalde reactie krijgt van zijn klasgenoten. Ze vult aan: "Je zult toch wel iets gedaan hebben met je papa en mama?" De leerkracht zegt tegen Daan dat hij zich niet moet aanstellen en wat moet gaan vertellen.	Andere kinderen beginnen te lachen en Daan dus ook. Als de leerkracht dit zegt kijkt hij naar enkele klasgenoten. Weer zegt Daan zachtjes 'nee'. Daan begint te vertellen over zijn dagje Efteling.		
2. Gebruikt korte, directe zinnen met enkel de essentie van de boodschap.	14x	1x		De leerkracht vraagt of 'Barbapapa' met zijn gezicht naar de leerkracht moet gaan zitten.	Daan zegt 'nee' en schudt zijn hoofd. Vervolgens begint hij te vertellen hoe de pop wel hoort te zitten.	14x	
3. Vermeldt het gewenste gedrag in een positieve boodschap.	2x			Als de leerkracht ziet dat Daan achterstevoren zit zegt ze: "Daan ga eens gewoon zitten want je valt direct van je stoel." De leerkracht zegt dat Daan naar Tessa toe moet schuiven.	Daan kijkt de leerkracht aan en gaat recht op zijn stoel zitten. Daan schuift zijn stoel naar Tessa toe maar gaat bijna op de schoot van Tessa zitten. Hij lacht hier ook om als andere kinderen hier om moeten lachen.	2x	
4. Herhaalt letterlijk de boodschap en parafraseert niet.	2x			De leerkracht herhaalt de boodschap/vraag nogmaals. Als de leerkracht hoort dat Daan ook met zijn zusje in de trein was geweest al vond hij dit niet leuk zegt ze: "Dat vind ik heel lief van jou."	Dit zorgt ervoor dat Daan weer weet waar hij over kan vertellen. Daan wacht eventjes.	2x	
5. Spreekt de kleuter persoonlijk aan als hij	1x			De leerkracht spreekt Daan aan als hij	Daan luistert meteen naar de leerkracht.	1x	

een instructie niet nakomt.				achterstevoren op zijn stoel zit.			
6. Vermijdt vage begrippen zoals even en straks.	13x		1x	Gewoon.. De leerkracht zegt tegen Daan: "Ga eens gewoon zitten." Het.. Als de leerkracht aan Daan vraagt of ze het ook leuk vond antwoordt Daan met 'nee' want ze mocht er nog niet in. De leerkracht maakt haar vraag duidelijk met: "Mocht ze niet in de Efteling?"	Daan begrijpt wel wat de leerkracht bedoelt en gaat recht op zijn stoel zitten met zijn gezicht naar de kring gericht. Op deze vraag kan Daan wel antwoord geven.	14x	
7. Laat het geleerde herhalen door de kleuter.	3x			Dit doet de leerkracht door de vraag aan Daan nog eens te herhalen.	Daan geeft nog eens kort antwoord op de vraag.	3x	
8. Controleert de ontvangst van de informatie.	1x			Als de leerkracht ziet dat Daan achterstevoren zit vraagt ze aan hem of hij heeft gehoord wat Lotte heeft verteld.	Daan geeft aan dat hij het niet heeft kunnen horen.	1x	
9. Communiceert één ding tegelijk.	14x					14x	
10. Vermijdt vage, open vragen.	14x		1x	Door het stellen van gesloten vragen zorgt de leerkracht ervoor dat Daan zijn verhaal kan afmaken. Ook als hij het even niet meer weet. De leerkracht herhaalt de vraag dan.		14x	
11. Vermijdt opdrachten in vraagvorm.				n.v.t.			
12. Ontvangt de communicatie.	6x			De leerkracht ontvangt de communicatie door	Daan weet niet dat de leerkracht met haar		

				‘oké’ te zeggen. Als de leerkracht de communicatie ontvangt met een samenvatting of een uitleg luistert Daan. Op het einde van de conversatie met Daan zegt ze: “Dat was een lang verhaal Daan, dat was een lang verhaal.”	ontvangstbevestiging de beurt van Daan beëindigt. Daan glimlacht een beetje en geeft ‘Barbapapa’ aan een ander kindje. Daan reageert nauwelijks op ontvangstbevestiging.		
13. Koppelt de nieuwe informatie aan oude informatie (scaffolding).				n.v.t.			
14. Ondersteunt de communicatie van de kleuter met visuele hulpmiddelen.	1x			De leerkracht laat de reactie van klasgenoten aan Daan zien als hij zegt dat hij niets heeft gedaan dit weekend.	Daan kijkt naar enkele klasgenoten.	1x	
15. Maakt betekenis visueel.	4x			Door ‘Barbapapa’ die de leerkracht inzet wordt visueel gemaakt wie er aan de beurt is met vertellen.	Daan is in de meeste gevallen veel gericht op ‘Barbapapa’.	4x	
16. Wendt zich tot de kleuters.	14x					14x	
17. Communiqueert alleen met hele concrete non-verbale uitdrukkingen/gebaren.	1x			De leerkracht maakt nauwelijks gebruik van gebaren of andere non-verbale expressie.		1x	
18. Gebruikt weinig emotie in communicatie met de kleuter.				De leerkracht maakt nauwelijks gebruik van gebaren of andere non-verbale expressie.			
19. Verwacht geen respons op non-verbaal leerkrachtgedrag.	6x			Wanneer de leerkracht ontvangstbevestiging geeft verwacht ze ook geen respons van Daan.	Daan geeft ook geen respons op de ontvangstbevestiging van de leerkracht.		
20. Heeft rustig oogcontact.	14x				Heeft of vluchtig oogcontact en kijkt vaak naar de grond	14x	

					of kijkt de leerkracht 'heel doordringend aan.'		
21. Houdt gepaste afstand.	14x					14x	
22. Geeft bedenktijd (langer dan 5 seconden).	14x			Ze probeert de bedenktijd te verkorten door i.p.v. een vage, open vraag een gesloten vraag aan Daan te stellen.	Daan kan door de hulp van de leerkracht antwoord geven op de vragen van de leerkracht.	14x	
23. Geeft de kleuters de tijd om hun communicatie voor te bereiden en te organiseren (langer dan 5 seconden).	5x			De leerkracht geeft Daan voldoende bedenktijd. Ze probeert deze te verkorten door haar 'open vraag' te veranderen naar eerst een gesloten vraag.		5x	
24. Past de snelheid van de communicatie aan.				n.v.t.			
25. Stemt af op het taalgebruik van de kleuters.				Dit doet de leerkracht goed door duidelijke taal te gebruiken.			
26. Kan het tempo van de kleuters reguleren.				n.v.t.			
27. De leerkracht volgt de kleuter maar durft de kleuter ook af te kappen wanneer deze van het gespreksonderwerp afwijkt.	1x			Als Daan 'clownesk' gedrag laat zien zegt de leerkracht tegen Daan dat hij niet zo raar moet doen.	Daan vertelt nu over zijn weekend.	1x	
28. Geeft aan wat de kleuter gaat doen.	1x			De leerkracht vertelt in het algemeen aan de kinderen dat ze 'Barbapapa' nu aan een kindje geeft en dat dit kindje mag gaan vertellen.			
29. Geeft het einde van de activiteit aan.	1x			De leerkracht geeft aan wie het laatste kindje is wat mag vertellen.			
30. Geeft duidelijk aan wie er aan de beurt is.	13x		2x	Dit doet de leerkracht door de naam van het kind te noemen en vervolgens een vraag te stellen of andersom. Als ze niet duidelijk aangeeft wie er aan de beurt geeft en een		13x	2x

				klassikale vraag stelt of een opmerking maakt, reageert Daan hier niet op. Als ze dan zegt dat een kindje heel goed moet gaan kijken wie er iets wil vertellen steekt Daan zijn vinger wel op.			
31. Geeft de kleuter een vaste plek.	1x			De leerkracht wijst de plek aan voor Daan.	Daan gaat op de aangewezen plek zitten.	1x	
32. Benoemt/visualiseert veranderingen.	1x			De leerkracht geeft aan dat een laatste kindje aan de beurt is om wat te vertellen.			
33. Maakt de tijd van de activiteit concreet.				n.v.t.			
34. Opent en sluit de beurten van de kleuters nadrukkelijk.			1x	De leerkracht opent de beurten duidelijk maar sluit ze niet duidelijk. Ze sluit een beurt van een kind af door 'oké' te zeggen (ontvangstbevestiging te geven).	Daan blijft hierdoor doorvertellen en sluit aan bij wat zijn klasgenootje Vera vertelt.	1x	
35. Stelt duidelijke regels.	3x			De leerkracht start de kringactiviteit door de regels door Daan en Vera te laten herhalen die gelden voor 'Barbapapa' in de kring. Als de leerkracht ziet dat Daan achterstevoren op zijn stoel zit corrigeert de leerkracht hem door te zeggen hoe hij wel moet gaan zitten. De leerkracht geeft aan dat Daan zijn stoel naar Tessa moet schuiven.	Daan geeft ontvangstbevestiging door de informatie van de leerkracht op te volgen. Daan schuift zijn stoel naar Tessa toe maar gaat bijna op haar schoot zitten.	3x	

1x op een andere manier komt het initiatief van Daan. Hij vertelt dat hij iets vergeten is om te vertellen. Hierbij kijkt hij niet de leerkracht aan maar de andere kinderen.

Communicatie van de leerkracht:	Frequentie communicatie van de leerkracht			Opmerking communicatie leerkracht	Opmerking communicatie van de kleuter	Frequentie communicatie/pré-communicatie Daan	
	Ja	Nee	Soms			Communicatie	Pré-communicatie
1 .Zorgt ervoor dat de kleuters klaar zijn om de boodschap te ontvangen (aandacht trekken en opdracht geven.)	Ja 26x			De leerkracht vraagt aan Vera hoe de pop heet. Vervolgens vraagt de leerkracht waarom de kinderen de pop zo hebben genoemd. Vera reageert ook op een algemene vraag van de leerkracht. Zo vraagt de leerkracht wie er nog iets spannends heeft meegemaakt in het weekend. Als de leerkracht aan Vera vraagt of hij heeft kunnen horen wat Lotte zei, vertelt Vera dat hij het niet had kunnen horen. De leerkracht vraagt: "Een keertje, wanneer dan?"	Vera steekt netjes haar vinger op en zegt 'Barbapapa'. Vera antwoordt op een vraag die voor de hele klas is bedoelt. Ze legt uit dat de meeste stemmen gelden. Terwijl ze praat, zit ze constant aan haar schoen. Vera steekt meteen haar vinger op en is gericht op andere kinderen die 'Barbapapa' in hun handen hebben. Vera geeft aan dat zij het ook niet heeft kunnen horen. De leerkracht hoeft niet te starten met het gesprek. Vera begint meteen met het geven van	25x	Pré-communicatie 1x

				informatie. Ze vertelt dat ze een keertje een feestje heeft gegeven achter op de plaats. Dan vraagt de leerkracht: "Zomaar een gezellig feestje?" Vera kijkt naar de kalender en zegt op zondag. Vera vertelt dat ze veel cadeautjes heeft gekregen. Ze vertelt dat ze een haarband heeft gekregen. Als de leerkracht weer een gesloten vraag stelt over of het feest voor Vera was zegt Vera 'ja' maar praat dan verder over haar haarband. Vera legt uit dat dit voor haar verjaardag was. De leerkracht vraagt waarom Vera zomaar een feestje had. Vera bevestigt dit en lacht en vertelt meteen wat ze verder heeft gekregen. De leerkracht zegt tegen Vera: "Volgens mij ben jij morgen jarig?" Vera bevestigt dit en vertelt dat ze heel vaak de deur open deed. Weer geeft Vera een bevestigend antwoord. De leerkracht vraagt of er veel mensen waren en of het gezellig was. De leerkracht vraagt of ze dit deed voor iedereen die binnenkwam.		
--	--	--	--	---	--	--

			Vervolgens vraagt de leerkracht of ze de hele tijd in de tuin aan het spelen was. Ze vraagt of Vera ook binnen of boven was. De leerkracht vraagt waarom Vera boven zat. De leerkracht vraagt aan Vera wat ze heeft gekregen met haar verjaardag. De leerkracht vraagt of Vera van mama ook al een	Vera vertelt dat ze overal was. Vera vertelt dat ze gewoon even op haar kamer zat en begint meteen te vertellen dat er telkens andere kinderen bijkwamen en dat ze dit niet leuk vond omdat ze een spelletje op haar tv wilden doen en Vera dan niet tv kon kijken. Ze vertelt ook dat andere kinderen niet aan haar denken dat ze gewoon een keertje tv mag kijken. "Ze denken alleen aan z'n eigen." Van het spelletje van speler 1 moet ik dan speler 2 zijn maar ik vind dat niet leuk. Vera lacht weer, vertelt dat ze heel veel spullen heeft gekregen, nieuwe kleren, een snorkel, een stickertje van plastic die		
--	--	--	--	---	--	--

				cadeautje heeft gehad. “Heb je een nieuwe broek aan met die mooie hartjes erop, die heb ik nog nooit gezien?” De leerkracht zegt een hele mooie. De leerkracht antwoord: “Het is wel een hele mooie lentevlinder.” Ze zegt ook: “Doe maar een beetje vlug want er zijn nog meer kinderen die willen vertellen, Vera.” De leerkracht antwoord: “Nu heeft iedereen hem gezien. Ga maar even zitten Vera.”	ze al op haar raam heeft geplakt. Vera: “De zandbak is gemaakt, ik heb een klimrek en houten stelten, de laagste voor het oefenen en de hoogste voor als je het heel goed kan.” Vera zegt ‘ja’ en wrijft over haar broek. Ze zegt ook dat ze een nieuw shirt heeft. “En deze hebben jullie zeker nog nooit gezien.” Ze gaat staan. Ze vertelt dat ze ook een haarband heeft gekregen. Vera reageert hier niet op. Vervolgens laat ze haar haarband aan alle kinderen in de kring zien, ze maakt een rondje door de kring. Ze zegt tegen de leerkracht dat iedereen kan kijken wat er aan de binnenkant van de vlinder zit. Vera maakt een snelle ronde door de kring.		
--	--	--	--	---	---	--	--

				"Er wordt niet gespuugd, Sven en Vera houdt ook op met haar gedoe." De leerkracht vraagt aan Vera of we onweer krijgen. "Waarom zit je zo te kijken dan?" "Je zit net te kijken of er heel veel onweer komt, Vera!"	Vervolgens zegt ze tegen de leerkracht: "Heeft iedereen gezien dat er nog diamanten zitten van de binnenkant?" Vera gaat zitten. Vera geeft aan dat Sven telkens in haar gezicht spuugt en dat ze dit niet leuk vindt. Vera kijkt de leerkracht aan en maakt twee keer een herhalende beweging. Vera lacht en knikt van nee. Vera laat met gebaren zien dat ze het niet weet. Vera slaat haar armen weer over elkaar en kijkt boos naar beneden. Dan schiet ze in de lach en zegt dat ze een regenwolk is.		
2. Gebruikt korte, directe zinnen met enkel de essentie van de boodschap.	26x					25x	
3. Vermeldt het gewenste gedrag in een positieve boodschap.	2x			De leerkracht vertelt aan Vera dat ze even naar Lotte moet luisteren. De leerkracht zegt tegen Vera dat iedereen haar haarband heeft gezien en	Vera houdt op en is gericht op Lotte. Vera loopt naar haar plaats terug en gaat zitten.	2x	

				dat Vera weer gaat zitten. Ze zegt ook tegen Vera dat ze haar vlinder weer op haar hoofd moet zetten.	Vera zet de vlinder op haar hoofd en geeft 'Barbapapa' aan een ander kind.		
4. Herhaalt letterlijk de boodschap en parafraseert niet.	1x			De leerkracht zegt: "Oh, en jij wilt liever even alleen zijn?"	Vera zegt dat ze dit wil en vertelt ook dat als ze dit tegen haar moeder vertelt haar moeder dan zegt: "Laat dat kind gewoon even zijn ding doen". Ze vertelt dat ze dan niks mag.	1x	
5. Spreekt de kleuter persoonlijk aan als hij een instructie niet nakomt.				n.v.t.			
6. Vermijdt vage begrippen zoals even en straks.			2x	Gebruikt vage begrippen maar deze zijn voldoende te begrijpen voor Vera.		2x	
7. Laat het geleerde herhalen door de kleuter.							
8. Controleert de ontvangst van de informatie.	2x			De leerkracht vraagt of het klopt wat een klasgenootje van Vera zegt over 'Barbapapa'. Als de leerkracht ziet dat Vera iets tegen Sven zegt vraagt ze: "Vera heb jij gehoord waar Daan in is geweest?"	Vera zegt meteen 'ja' en legt meteen uit dat je je handen over zijn buik moet houden. Ze geeft ook aan dat als je niets te vertellen hebt, dat je de pop mag afgeven. Vera zegt: "Naar de Efteling." Als de leerkracht vraagt waar Daan in is geweest antwoordt ze: "Dat had ik niet kunnen	2x	

					horen."		
9. Communiceert één ding tegelijk.	26x					25x	
10. Vermijdt vage, open vragen.	26x					25x	
11. Vermijdt opdrachten in vraagvorm.				n.v.t.			
12. Ontvangt de communicatie.	20x			Dit doet de leerkracht door samen te vatten, een nieuwe vraag te stellen of 'oké' te zeggen.		19x	1x
13. Koppelt de nieuwe informatie aan oude informatie (scaffolding).				n.v.t.			
14. Ondersteunt de communicatie van de kleuter met visuele hulpmiddelen.				De leerkracht ondersteunt de communicatie d.m.v. een pop die laat zien wie aan de beurt is.	Vera is gericht op de pop. Als ze de pop zelf in haar handen heeft is ze rustig met haar handen.		
15. Maakt betekenissen visueel.				n.v.t.			
16. Wendt zich tot de kleuters.	26x					26x	
17. Communiceert alleen met hele concrete non-verbale uitdrukkingen/gebaren.	26x					26x	
18. Gebruikt weinig emotie in communicatie met de kleuter.				De leerkracht gebruikt weinig emotie.			
19. Verwacht geen respons op non-verbaal leerkrachtgedrag.				n.v.t.			
20. Heeft rustig oogcontact.	26x					26x	
21. Houdt gepaste afstand.							
22. Geeft bedenktijd (langer dan 5 seconden).	26x				Vera heeft geen lange bedenktijd nodig.	26x	
23. Geeft de kleuters de tijd om hun communicatie voor te bereiden en te organiseren (langer dan 5 seconden).	26x					26x	
24. Past de snelheid van de				n.v.t.			

communicatie aan.							
25. Stemt af op het taalgebruik van de kleuters.							
26. Kan het tempo van de kleuters reguleren.							
27. De leerkracht kan volgen maar durft de kleuter ook af te kappen wanneer deze van het gespreksonderwerp afwijkt.	1x			De leerkracht laat Vera over haar haarband vertellen. Wanneer Vera door gaat over haar haarband zegt de leerkracht dat Vera moet gaan zitten omdat iedereen haar haarband heeft gezien.	Vera laat haar haarband aan iedereen zien en maakt zonder aanzoek van de leerkracht een rondje door de kring. Vera accepteert dit van de leerkracht.	1x	
28. Geeft aan wat de kleuter gaat doen.	1x			Aan het begin vraagt de leerkracht wat we met de praatpop gaan doen.	Vera kan vertellen wat de bedoeling is van deze pop.	1x	
29. Geeft het einde van de activiteit aan.	1x			De leerkracht zegt dat het laatste kindje mag gaan vertellen.		1x	
30. Geeft duidelijk aan wie er aan de beurt is.				Dit gebeurt m.b.v. de pop.			
31. Geeft de kleuter een vaste plek.			1x	Dit gebeurt nu niet. Zo zit Vera naast een jongen die vaak contact met Vera zoekt en Vera met de jongen.			
32. Benoemt/visualiseert veranderingen.	2x			Het begin en het einde van de activiteit.			
33. Maakt de tijd van de activiteit concreet.				n.v.t. Ze maakt voor Vera de tijd voldoende concreet door te vertellen wie er mag beginnen en wie er mag eindigen.			
34. Opent en sluit de beurten van de kleuters nadrukkelijk.				Dit gebeurt met behulp van de			

				praatpop.			
35. Stelt duidelijke regels.	3x			De leerkracht geeft aan dat Vera naar Lotte moet luisteren. Als de leerkracht ziet dat Vera een been naar een ander kind uitsteekt zegt ze: "Houd eens op."	Vera is vervolgens gericht op Lotte. Vera stopt ermee en kijkt de leerkracht aan.	3x	

Bijlage 7 Observatie Vera 0-meting

Observatie Vera 6 februari 2012 kringactiviteit 8.30u-9.15u

Tijdens deze observatie kijk ik naar de reactie van het kind op de communicatie van de leerkracht. De leerkracht geeft vooraf al aan mij aan dat de kleuters met vermoedens van autisme wel reageren op de vraag van de leerkracht, maar dat ze vaak uit zichzelf niet met iets komen.

De leerkracht komt in de klas, Vera rent nog achter een ander kind aan. De leerkracht zegt "Hee, hee, ga allebei eens gauw op jullie plek zitten." Vera gaat snel op haar eigen stoel zitten, op haar eigen plek.

De hulpjes uit de klas zitten naast de leerkracht. Zij kiezen de groepjes uit die in de kring mogen komen zitten. Ook het groepje van Vera wordt gekozen. Vera schuift haar stoel eerst buiten de kring. De leerkracht zegt tegen Vera dat ze haar stoel in de kring moet zetten, vervolgens doet Vera dit. De leerkracht geeft aan dat een klasgenootje, Saranne, een stukje moet opschuiven.

Vera kijkt vervolgens naar een ander klasgenootje, Jill. Vera zegt eerst tegen Jill: "Jill, jij moet dat niet he." Vervolgens kijkt ze naar de leerkracht en zegt: "Jill schuift ook al op."

Vervolgens mogen de kinderen wat vertellen in de kring. Vera steek haar vinger op. Het verhaal van een klasgenoot van Vera gaat over ijs en schaatsen. Dan mag Vera vertellen. Ze vertelt over vallen op het ijs, over een sneeuwengel wat een ander kindje had gemaakt en dat ze een stukje over heel gevaarlijk ijs moest lopen. Ze gebruikt haar handen als ze wat vertelt. Tijdens het vertellen gaat ze staan en vertelt verder. Ze geeft wel antwoord op de vraag van de leerkracht of ze zich aan de slee kan vasthouden. De leerkracht gaat over naar een ander kind nadat ze 'oké' heeft gezegd tegen Vera. Vera zegt vervolgens dat ze nog niet helemaal klaar is met vertellen. De leerkracht herhaalt: "Was je nog niet helemaal klaar?" Vera knikt nee, en geeft aan dat ze nog niet helemaal klaar was. Ze steekt haar vinger op en wacht netjes haar beurt af. Als Vera weer aan de beurt komt herhaalt ze dat ze nog niet klaar was. Dan vertelt ze dat ze ergens binnen was geweest en daar was een quiz spel. De leerkracht stelt een vraag en Vera antwoord daar snel met 'nee' op. Vervolgens vertelt ze verder wat ze ook nog heeft gezien. De leerkracht zegt: "Oké, nou ga ik even door naar een ander." Vera lacht vervolgens nog even door om haar eigen grapje. Vervolgens steekt Vera weer haar vinger op. Terwijl andere kinderen vertellen zit Vera met haar schoenen te spelen en blijft haar vinger opsteken. Ze kijkt veel naar de leerkracht terwijl andere kinderen vertellen en niet naar haar klasgenoten.

Vervolgens mag Vera nog als laatste vertellen, zegt de leerkracht. Vera gaat weer staan als ze vertelt. Tijdens het vertellen voelt ze met haar vingers aan haar trui. De leerkracht maakt een opmerking over door het ijs zakken, Vera zegt kort "ja" en gaat weer verder met haar verhaal. De leerkracht sluit af met 'oké'. Vervolgens als de leerkracht wat begint uit te leggen slaat Vera zich in haar handen en zegt "au, au, au." De leerkracht vertelt verder over het boek zonder hier op in te gaan. Als ze een kind laat vertellen hoe een lammetje een schaap wordt, kletst Vera met een ander klasgenootje. De leerkracht vraagt: "Vera, heb jij gehoord wat Daan heeft verteld?" Vera geeft aan dat ze dit heeft gehoord en is stil. Als de leerkracht een vraag aan Vera stelt, geeft ze meteen antwoord en praat vervolgens verder terwijl de leerkracht al weer aan het woord is. Als de leerkracht verder vertelt over wol schilderen maakt Vera wilde schilderbewegingen in de lucht.

Dan gaat het gesprek over naar winterkleden. Vera zegt iets over de rammelaar van haar neefje die gaat van: "ring, ring, ring." En zo gaat ze nog even door met zwaaien met haar armen.

Als de leerkracht aangeeft dat de kinderen de ogen dicht moeten doen, doet Vera dit ook. De leerkracht vraagt of de kinderen dan bepaalde winterkleding dragen. Vera geeft aan dat ze het bloedheet heeft en praat nog even verder. Vervolgens moet ze haar stoel neerzetten op vier poten van de leerkracht, dit doet ze ook. Als alle kinderen 'nee' roepen op de vragen van de leerkracht, doet Vera haar handen voor haar oren en doet haar ogen dicht bij het horen van het geluid. Ze doet haar ogen open en roept: "Juffrouw, ik sta in de fik." Ze wiebelt vervolgens op haar stoel. Dan zegt ze tegen een ander kind: "Ik ben waardeloos, daar." En ze wijst met haar vinger naar haar hoofd. Als de leerkracht de werkjes heeft uitgedeeld zegt ze tegen Vera waar ze moet zitten door de tafel aan te wijzen. Vera pakt haar stoel, herhaalt de kinderen die bij haar aan tafel zitten en gaat zitten. Vervolgens praat ze maar andere kinderen luisteren niet. Ze vertelt en zingt toch door.

Bijlage 8 Observatie Daan 0-meting

Observatie Daan 6 februari 2012 kringactiviteit 8.30u-9.15u

Tijdens deze observatie kijk ik naar de reactie van het kind op de communicatie van de leerkracht. De leerkracht geeft vooraf al aan mij aan dat de kleuters met vermoedens van autisme wel reageren op de vraag van de leerkracht, maar dat ze vaak uit zichzelf niet met iets komen.

De hulpjes uit de klas zitten naast de leerkracht. Zij kiezen de groepjes uit die in de kring mogen komen zitten. Ook het groepje van Daan wordt gekozen. Daan loopt naar de kring maar blijft met zijn stoel aan de zijkant staan, hij gaat nog niet zitten. Als bijna alle groepjes zijn gekozen kiest ook Daan een plekje in de kring, naast een klasgenoot waar hij vaker mee speelt. De leerkracht vraagt aan Saranne of ze een stukje wil opschuiven. Vervolgens schuift Daan zijn stoel ook een stukje op terwijl zijn klasgenootjes kletsen om hem heen. De leerkracht vraagt aan Daan wat hij heeft gedaan in het weekend, of hij misschien ook is wezen schaatsen. Daan vertelt dat hij naar de C1000 is geweest en dat hij daarna is wezen sleeën. De leerkracht zegt: "Kijk je weet het wel." Daan kijkt de leerkracht aan. Vervolgens vraagt de leerkracht: "En vond je het niet koud?" Daan is even stil en zegt "uh" en vertelt over dat het koud was en dat er in het ijs een gat zat. Vervolgens stelt de leerkracht nog een aantal vragen meer, daar antwoord Daan heel kort op met 'ja' of 'nee'. Daan richt zich heel weinig tot andere kinderen die vertellen. Hij zit aan zijn schoen. Kijkt naar beneden. Als een ander kind hem aanstoot mijn zijn schoenen kijkt hij boos naar het kind. De leerkracht stelt vragen aan de klasgenoot van Daan. Daan staart voor zich uit. Hij maakt grote ogen. Het kindje wat naast Daan zit mag wat vertellen. Daan blijft voor zich uit staren terwijl beide kinderen naast Daan praten en op elkaar reageren. Als er een stilte valt kijkt Daan de leerkracht weer aan. Bijna alle kinderen in de omgeving van Daan zijn gericht op het verhaal van een klasgenoot, Daan niet, hij kijkt naar dingen buiten de kring. Als een kind hard hoest luistert Daan weer mee. Eén seconde erna, staart hij weer weg. Als de leerkracht zegt dat Vera de laatste is, kijkt Daan heel even naar de leerkracht. Als de leerkracht overgaat naar een verhaal en het boek (wat al bekend is bij de kinderen) erbij pakt, kijkt Daan naar de leerkracht.

De leerkracht vraagt in het algemeen: "Als er een lammetje wordt geboren, blijft dat dan een klein lammetje?" Daan kijkt naar het boek en zegt 'Nee'. De leerkracht vraagt vervolgens door op wat Daan weet over wat er gebeurd als een lammetje een schaap wordt met de vacht van het schaap. Daan kan niet meteen antwoord geven. Hij wacht even, zegt 'uh' en begint dan te vertellen. Hij kijkt hierbij de leerkracht aan en dan weer naar het boek wat de leerkracht in haar handen vast heeft. Even later zit er tijdens de kringactiviteit een kindje aan het haar van Daan. Daan kijkt het kindje aan en pakt de haren van het kindje ook vast. Deze vindt dit niet leuk. Vervolgens zucht Daan en kijkt weer naar het boek van de leerkracht. De leerkracht stelt in het algemeen een vraag wat er gebeurd als de vacht van het schaap eraf is. Veel kinderen steken de vinger op, Daan kijkt voor zich uit. Als de leerkracht 'kijk' in het algemeen zegt kijkt Daan weer naar het boek.

De leerkracht vraagt vervolgens aan de kinderen in de kring in het algemeen: "Waarmee maak je draadjes?" Daan zegt wat op in zichzelf en steekt vervolgens zijn vinger op. Hij zegt: "Met een spinnenwiel." Vervolgens herhaalt de leerkracht deze vraag in de kring, Daan wrijft in zijn ogen en kijkt naar beneden. Als de leerkracht weer zegt: "Kijk, hier zie je dat een kleermaker, kleren aan het

maken is.” Daan kijkt dan ook weer naar het boek. Vervolgens zegt de leerkracht wat in het algemeen, Daan kijkt voor zich uit, als het kindje naast hem reageert op de leerkracht kijkt hij weer naar het boek terwijl hij met zijn ogen knippert.

Als de leerkracht in het algemeen vraagt: Wie zou er eens iets op kunnen noemen met de letter ‘w’ dan steekt Daan zijn vinger niet op. Een ander kindje zegt: “Een winterjas.” Als de leerkracht “Daan” zegt, zegt Daan: “uh...een winterbroek” en kijkt vervolgens weer weg. Vervolgens zegt Ruud, een klasgenoot, dat is een skipak. De leerkracht reageert bevestigend en Daan kijkt de leerkracht aan en zegt: “oh, dat wou ik zeggen” en vertelt dat hij ook een skibroek heeft. Vervolgens zegt iemand ‘sjaal’ en weer vertelt Daan dat hij dit ook wilde zeggen terwijl hij zijn vinger niet had opgestoken. De leerkracht vertelt dat de kinderen hun ogen moeten dichtdoen en zich moeten voorstellen dat ze bepaalde winterkleding aanhebben. De leerkracht vraagt in het algemeen: “Hebben we dan een winterjas/skipak/slippers, zonnebril etc. aan en op?” De kinderen reageren met ‘ja’ of ‘nee’. Daan reageert niet. Er wordt gepraat in de kring. De leerkracht loopt weg om werkjes te pakken. Daan kijkt naar de grond. Als de leerkracht met een bak aankomt kijkt Daan op. Daan kijkt Lucas die naast hem zit aan en vraagt: “Kies jij dat?” en wijst met zijn vinger naar Lucas. Lucas geeft geen antwoord. Daan kijkt weer naar de stukjes stof dat de leerkracht in haar hand heeft. Andere kinderen geven aan dat ze het werkje ook willen maken. Daan kijkt een ander kind aan, steekt zijn vinger op en zegt: “Ik wil ook.” De leerkracht herhaalt: “Daan ook?” Daan stemt toe. Als de leerkracht zegt: “Uh Daan, ik zal je naam zometeen opschrijven.” kijkt Daan de leerkracht even aan en kijkt vervolgens weer naar voren. De leerkracht wijst aan waar de kinderen moeten gaan zitten. Ze zegt en Daan ook. Daan blijft even zitten, pakt zijn stoel, hij ziet een ander kind door een uitgang van de kring lopen, hij wil een andere uitgang nemen maar loopt vervolgens toch het kind achterna. Daan komt als laatste aan bij de tafel. Alle kinderen zitten al met hun eigen stoel aan het tafeltje. Daan loopt naar de volle kant van de tafel waar de tafel al is bezet. Vervolgens loopt hij een stukje terug met zijn stoel, kijkt naar een lege stoel aan het tafeltje, blijft even staan, zet zijn eigen stoel dan terug in de kring en gaat op de lege stoel zitten aan het tafeltje. Vervolgens kijkt hij hoe een ander kindje aan het rijgen is, houdt een blaadje in de lucht en laat het blaadje zich ook weer afpakken. Vervolgens zingen de kinderen aan zijn groepje, Daan is vooral bezig met zijn eigen werkje.

Bijlage 9 Analyse video-opname Vera 0-meting

14-2-2012 Video analyse 0-meting

Vera:

Doel: Hoe kun je als leerkracht bij de communicatie van kleuters met vermoedens van ASS aansluiten (om de communicatieve onderwijskansen te vergroten)?

- Wat vond de leerkracht van het kringgesprek, vooral gekeken naar Daan en Vera?

Enkele opvallende fragmenten Vera:

Minuut 2:00-3:45

- Wat zou Vera ervaren?
- Wat roept dit fragment bij je op?

Ik vind het een fragment waarbij de leerkracht duidelijke en eenduidige vragen stelt, goede gesloten vragen! Vera luistert en reageert op de vragen van de leerkracht.

Ook stelt de leerkracht duidelijke regels voor Vera!

Op het einde van het gesprek met Vera zegt de leerkracht: "even wachten dan." Hoe lang moet Vera wachten?

Tip→ vertellen wanneer Vera weer aan de beurt is bijvoorbeeld na....

Minuut 7:40-9-12, 13:18-13:28 en 18:45-19:35

Vera is hiervoor al twee keer aan de beurt geweest.

- Wat valt de leerkracht op aan de fragmenten?
- Wat zou Vera willen?
- Luistert Vera naar de leerkracht als deze ontvangstbevestiging geeft?
- Wat is het verschil met het vorige fragment? (meervolgen)
- Hoe zou je het gesprek met Vera meer kunnen structureren?

Tip→ time-timer hoe lang Vera mag vertellen, tijd afspreken, visualiseren waarover Vera gaat vertellen of aangeven over 1 onderwerp.

Minuut 10:30-10:50

- Wat valt je op aan dit fragment?

Prima Vera laten herhalen omdat ze niet oplet!

Minuut 20:00-21:00

- Wat zie je?
- Wat zou dit doen met Vera?
- Wat roept dit bij je op?
- Wat zou het gevolg hiervan kunnen zijn voor Vera?
- Hoe zou je dit als leerkracht kunnen aanpassen voor een soortgelijke situatie?
- Past dit bij jou als leerkracht?

Tip→ time-out plekje voor te veel prikkels/boos worden.

APART STUKJE**Minuut 21:30-21:44**

- Echolalie?

We hebben beelden gezien waarbij het wel goed gaat en beelden waarbij we de onderwijskansen tijdens kringgesprekken kunnen vergroten van Vera?

- Wat heb je ontdekt?
- Wat is belangrijk voor Vera en past dit bij jou als leerkracht?
- Wat ga je nu doen?

Tips→ plekje voor rust omdat ze niet aangeeft dat ze last heeft van bepaalde prikkels/geluiden. Visualiseren en tijd aangeven waar ze over gaat vertellen en hoelang en hoeveel keer. Hierdoor kunnen we kijken of de chaos rondom het vertellen in het hoofd van Vera wordt gestructureerd.

Bijlage 10 Analyse video-opname Daan 0-meting

Daan:

Doel: Hoe kun je als leerkracht bij de communicatie van kleuters met vermoedens van ASS aansluiten (om de communicatieve onderwijskansen te vergroten)?

- Wat vond de leerkracht van het kringgesprek, vooral gekeken naar Daan en Vera?

Enkele opvallende fragmenten Daan:

Minuut 0:32

- Wat ziet de leerkracht tijdens dit fragment?
- Waar zou dit aan liggen?
- Wat roept dit bij de leerkracht op?

Ik vond het fragment een heel goed fragment waarin ook echt contact is te zien tussen leerling en leerkracht. Daan reageert weliswaar vertraagd maar hij reageert wel. Er is gerichtheid en contact. Dit fragment voldoet aan de principes van basiscommunicatie.

Minuut 5:20-6:00

- Wat zie je tijdens dit fragment?
- Wat roept dit bij je op als leerkracht?
- Wat zou je willen in deze situatie vergeleken met de vorige situatie?
- Welk verschil zit erin?
- Hoe zou je kunnen controleren of Daan het gesprek wel volgt?
- Waar zitten mogelijkheden?

Tip→ Daan dichtbij de leerkracht zetten. Zo kun je hem een klopje geven en kijken of hij dan wel oplet. Ook kun je Daan laten herhalen wat er wordt gezegd zodat je kunt nagaan of hij het gesprek wel kan volgen ook al kijkt hij niet.

Minuut 9:40

- Waarom zou dit fragment betekenisvol zijn voor Daan?
- Wat denk je nu je dit ziet?
- Wat kun je hiervan gebruiken in een toekomstige situatie?
- Wat heb je ontdekt bij dit beeld?

Tip→ Veel gebruik maken van visualisatie. Hier is Daan heel erg op gericht.

Minuut 12:40

- Wat valt je op aan dit fragment?

Mijn is opgevallen als je je stem verheft, 'kijk' zegt of de naam van Daan opnoemt en hem aankijkt dat hij dan ook echt oplet en niet meer 'wegdroomt'.

- Wat kun je de volgende keer doen om hem bij het gesprek te houden?

Minuut 17:40-18.12

Ik zie een goede aansluiting bij de belevingswereld van Daan.

- Hoe ziet de leerkracht dit?
- Hoe sluit dit stukje aan bij Daan?

We hebben beelden gezien waarbij het wel goed gaat en beelden waarbij we de onderwijskansen tijdens kringgesprekken kunnen vergroten van Daan?

- Wat heb je ontdekt?
- Wat is belangrijk voor Daan en past dit bij jou als leerkracht?
- Wat ga je nu doen?

Tips→ Daan dichtbij de leerkracht voor een klopje zodat hij weer oplet, Daan in eigen woorden laten herhalen wat er is gezegd zodat je kunt controleren of hij wel meedoet, meer visueel beeldmateriaal gebruiken, ook tijdens kringgesprekken over het weekend en stem verheffen, 'kijk' zeggen of de naam van 'Daan' nog eens apart opnoemen. Zo weet Daan dat het belangrijk is.

Bijlage 11 reflectie 0-meting met leerkracht en IB-er

Na het bekijken van de geselecteerde beelden van de video-opnamen met de leerkracht en de IB-er volgens de fasen van Korthagen (2002) blijkt dat de leerkracht het gedrag herkent bij de twee kleuters. Ze geeft aan dat Daan een hele vlakke emotie heeft en ze vertelt hoe ze probeert om Daan bij de les te betrekken. Dit doet ze door Daan rechtstreekse vragen te stellen.

Tijdens de video-opnames valt het ons op dat Daan fysiek contact niet fijn vindt.

De leerkracht geeft aan dat ze benieuwd is of Daan niet gaat vastlopen bij het leren in groep 3 en verder omdat je hem wel bij de les moet blijven betrekken. Bij 'kijk' of 'Daan' reageert hij wel.

De leerkracht geeft aan dat het gedrag van Vera wisselvallig is. De ene keer gaat het heel goed, de andere keer heeft ze het moeilijk tijdens de kringactiviteit. Het is één chaos in haar hoofd.

Wat opvalt uit de opname en de ingevulde observatiewijzer tussen de communicatie van leerkracht en Vera

Handeling en terugblik op de handeling:

Vera luistert niet naar de ontvangstbevestiging (oké) van de leerkracht maar blijft doorpraten. Ze luistert wel naar vragen van de leerkracht.

Wat opvalt is dat de leerkracht duidelijkheid probeert te scheppen door gesloten vragen te stellen. Daarnaast gebruikt ze weinig emotie in haar communicatie met Vera. Doet ze dit wel dan ondersteunt ze haar non-verbale communicatie met taal. De leerkracht geeft Vera bedenktijd zodat ze haar communicatie met de leerkracht kan voorbereiden.

Essentiele aspecten en alternatieven

Wat opvalt is dat de leerkracht Vera consequent probeert aan te spreken maar Vera volgt tijdens de communicatie met als gevolg dat Vera van de hak op de tak springt en verschillende onderwerpen aan bod laat komen. Ze steekt ook tot drie keer toe haar vinger op en blijft doorvertellen. Het lijkt alsof de woorden 'oké' van de leerkracht om het gesprek af te sluiten niet worden begrepen door Vera. Vera praat vaak door de kring heen en de aandacht van de leerkracht gaat dan naar Vera uit in plaats van naar een klasgenootje wat eigenlijk aan het woord was.

Buiten deze communicatie om geeft Vera 17x informatie en uit ze haar gevoelens door haar handen voor haar oren te houden als ze last heeft van het geroep van andere kinderen.

Met betrekking tot de basiscommunicatie van de leerkracht betekent dit dat de leerkracht duidelijkere beurtverdeling moet geven aan Vera door bijvoorbeeld te benoemen dat ze het gesprek wil afsluiten en nieuwe vragen te stellen. Het instemmend benoemen kan de leerkracht verduidelijken door heel concreet te verwoorden wat ze bedoelt. Nu zegt de leerkracht vaak wat ze niet wil zien. Ter afsluiting kan ze in het contact met Vera meer leiding geven in plaats van volgen. Uit de eerste video opname en de observatiewijzer blijkt dat Vera dit nodig heeft. Nu blijft ze vertellen en springt ze in haar verhaal van de hak op de tak.

Alternatieven:

- Bekijken of Vera drukker wordt wanneer ze bij het vertellen wordt afgekapd door de leerkracht. Kan Vera dit aan?

Wat opvalt uit de opname en de ingevulde observatiewijzer tussen de communicatie van leerkracht en Daan

Handeling en terugblik op de handeling:

Wat opvalt is dat de leerkracht Daan bij het onderwerp van gesprek kan betrekken als ze 'kijk' of 'Daan' zegt. Als ze dit niet doet kan Daan minutenlang zich afsluiten van het gesprek door te staren/weg te dromen. Er is dan weinig gemeenschappelijke aandacht. Het is opvallend dat Daan reageert als de leerkracht zijn naam opnoemt om wat te vertellen in de kring. Doet de leerkracht dit niet dan kijkt Daan de leerkracht aan of herhaalt zijn naam. Ook is het opvallend dat als de leerkracht een gesloten vraag stelt hij eerder een antwoord kan geven dan op een open vraag. Hiervoor heeft hij langere bedenktijd nodig. Het is opvallend dat Daan reageert op wat de leerkracht zegt, niet op wat hij ziet. Als de leerkracht gebruik maakt van visueel materiaal om haar communicatie te ondersteunen dan is Daan daar erg op gericht.

Essentiele aspecten en alternatieven

Wat erg opvalt is dat Daan zich niet aangesproken voelt en wegdroomt bij klassikale instructie of vertellingen van de leerkracht of klasgenoten. De leerkracht vraagt zich dan ook af of Daan de gesprekken tijdens de kringactiviteit allemaal meekrijgt. Daan reageert niet op de non-verbale ontvangstbevestiging van de leerkracht. Dit zou kunnen liggen aan het gebrek aan pragmatische aspecten binnen de communicatie.

Met betrekking tot de basiscommunicatie van de leerkracht betekent dit dat de leerkracht meer verbale ontvangstbevestiging moet geven omdat Daan niet reageert op de non-verbale ontvangstbevestiging van de leerkracht. De beurten kan ze verdelen door eerst de voornaam te noemen en dan pas het gesprek aan te gaan met Daan.

Alternatieven:

- Daan dicht bij de leerkracht plaatsen zodat zij een zacht klopje kan geven en Daan weer bij het gesprek probeert te betrekken. Hierdoor hoeft hij geen oogcontact te voeren. Wel de storing van de prikkelverwerking in de gaten houden. Heeft hij hier last van als de leerkracht een zacht klopje geeft? Daan in eigen woorden laten verwoorden wat de leerkracht heeft verteld zodat de leerkracht kan controleren of hij de opdracht heeft begrepen. Daarnaast bekijken of Daan meer wordt betrokken in de communicatie met de leerkracht als de leerkracht gebruik maakt van stemverheffing of hem aanspreekt bij zijn naam of 'kijk' te zeggen.

Bijlage 12 Evaluatieformulier leerkracht na de 0-meting

Kunt u de situatie beschrijven zoals deze op dit moment is? Hoe uit zich dat tijdens kringactiviteiten?

Vera: Vera is druk, aanwezig en erg bewegeijk. Ze grijpt ieder woord aan door daarop te reageren. Ze rebbelt aan een stuk door als er niet geluisterd wordt. Ze kan overprikkeld raken en loopt dan weg of gaat onder de tafel zitten.

Daan: Daan is rustig, stoïcijns, zonder emotie. Hij lijkt weg te dromen en weet niet altijd waar het over gaat tijdens de kringactiviteit.

Hoe ervaart u de situatie op een schaal van 1 t/m 10 waarbij 10 de situatie aangeeft zoals u zou willen dat het is.

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

Vera en Daan reageren op een eigen manier. Ze kunnen niet anders, daar houd ik rekening mee.

In hoeverre beïnvloeden de videobeelden en de analyse van de videobeelden uw eigen handelen en communicatie naar de kleuters toe?

Voor mij een bevestiging van hetgeen ik elke dag zie en ervaar.

Bijlage 13 Observatie Vera 2^e meting

Observatie Vera 28 februari 2012 kringactiviteit 13.45u-14.00u

Tijdens deze observatie kijk ik naar de reactie van het kind op de communicatie van de leerkracht.

De leerkracht vraagt aan de kinderen wat ze graag in de lente willen. Ze tekent ondertussen op een groot blad op een tafel in het midden van de kringactiviteit een zon.

Vera geeft vervolgens aan door in de kring te roepen: "Een zon, een zon is een beetje groen en geelachtig." Ze kijkt als ze dit heeft gezegd de leerkracht aan. Terwijl ze dit zegt drukt ze haar handen in elkaar. Vervolgens zegt Vera zonder haar vinger op te steken: "Juffrouw, die zon ziet er eenzaam uit hé." Ze kijkt hierbij naar de zon in het midden van de tafel. De leerkracht geeft de zon zwarte streepjes zodat ze hierop woorden kan schrijven die met de lente te maken hebben. Vera zegt: "Juffrouw er staan meestal andere kleuren streepjes er in hé." De leerkracht geeft naar Vera aan dat dit kan maar zegt ook dat dit dan haar eigen zon is.

De leerkracht zegt tegen de kinderen dat ze gaat opschrijven op de streepjes waar we aan denken als het lente gaat worden. Vera steekt haar vinger op maar praat eigenlijk voor haar beurt. "Aan de zon" zegt Vera. De leerkracht zegt tegen Vera: "Waar is jouw vinger, oh, zeg het nog eens." Vera herhaalt haar antwoord: "Aan de zon." De leerkracht vraagt aan Vera waarom ze aan de zon denkt als het lente is. Vera geeft aan dat de zon lekker warm is. De leerkracht schrijft het antwoord van Vera op en herhaalt deze nogmaals. Daan komt aan de beurt om wat te zeggen. Hij zegt het antwoord heel zachtjes zodat de leerkracht dit niet kan verstaan. De leerkracht zegt: "Wat zeg je Daan?" Vera herhaalt het antwoord wat Daan geeft aan de leerkracht.

Ondertussen corrigeert Vera een van de kinderen naast haar. De leerkracht ziet dat Vera niet kijkt en vraagt aan Vera: "Weet jij nog iets?" Vera schudt haar hoofd heen en weer. De leerkracht zegt tegen Vera: "Je hebt een hele hoop gehoord, en je zou een hele hoop vertellen wat er op de raam kwam." Vera kijkt de leerkracht aan als ze dit zegt. Vervolgens kijkt Vera naar voren en zegt: "Ja maar ik weet mijn tekst niet meer." Waarop de leerkracht antwoordt: "Ja maar je hoeft je tekst ook niet te weten." "Waar gingen we nog meer over werken? Vertel het nog eens even tegen de klas." Vera kijkt naar het grote vel papier met daarop de zon die op de tafel ligt en kijkt naar het raam. Ze zegt: "De lentetuin." De leerkracht herhaalt dit antwoord. Vera zegt: "Ik vergeet elke keer de rest." Ze kijkt hierbij de leerkracht aan. De leerkracht zegt tegen Vera: "Dus we werken ook over de.." Vera zegt: "Lente" de leerkracht zegt: "Over de..." en Vera zegt: "'Tuin.'" Ze kijkt hierbij weer de leerkracht aan. De leerkracht complimenteert Vera met 'heel goed' maar Vera is gericht op haar klasgenootje naast haar. Een kind in de buurt van Vera maakt geluid want hij wil graag aan de beurt komen. Vera kijkt boos naar dit kindje en gaat met haar gezicht dicht bij het kind zitten. Ze geeft het kind een tik en zegt vervolgens nog wat tegen dit kind (voor mij onverstaanbaar.) De kinderen geven antwoorden en suggesties. Vera zegt vervolgens zonder haar vinger op te steken: "Juffrouw, ik weet een hele, hele, hele goede." Ze kijkt hierbij de leerkracht aan. Ze gaat hierbij staan en andere kinderen blijven doorroepen. De leerkracht kijkt Vera aan en zegt: "Maar jij bent nu even niet aan de beurt." Hierbij wijst de leerkracht naar de stoel van Vera. Vera gaat zitten en steekt haar vinger op. De leerkracht geeft aan dat ze nu iemand anders gaat pakken. Andere kinderen geven antwoorden, Vera kijkt niet naar deze kinderen. Ze is met haar vinger in de lucht gericht op de leerkracht. Ze blijft met haar vinger in de lucht en zegt 'juffrouw'. De leerkracht geeft aan dat Vera even moet wachten want de

leerkracht pakt eerst een ander kind. Weer zegt Vera: 'Juffrouw.' De leerkracht zegt: "Nou vooruit" en kijkt Vera aan. Vera doet haar vinger omlaag en zegt 'vogels'. De leerkracht geeft aan dat de twee meiden die iets moesten zeggen tijdens de opening over lente er veel vanaf weten. Vera bevestigt dit door 'ja' te zeggen en geeft vervolgens aan dat ze al drie woorden heeft. De leerkracht vraagt aan de kinderen waar ze nog meer aan kunnen denken als het lente wordt. Vera steekt haar vinger op en geeft al half antwoord door de klas. Ze corrigeert zichzelf en lacht naar het kindje naast haar. Vera krijgt een beurt en zegt dat je in de lente geen dikke kleren maar dunnen kleren aantrekt. De leerkracht bevestigt dit door te zeggen 'lentekleren.' Meteen staat Vera op en begint te vertellen over haar lentejurkje. Ze gaat weer zitten wanneer ze dit tegen de leerkracht heeft gezegd. Vera is ondertussen veel op andere kinderen gericht. De leerkracht vraagt aan Vera of ze heeft gehoord wat haar klasgenootje heeft gezegd. Vera bevestigt dit met 'ja' en kijkt de leerkracht aan. De leerkracht vraagt aan Vera wat het kindje dan zei. Vera kijkt de leerkracht aan, moet lang nadenken en de leerkracht geeft een ander kind de beurt. Als deze het antwoord geeft zegt Vera tegen de leerkracht: "Dat hoorde ik wel maar ik kwam even niet op de naam." Vera kijkt naar de muur en wijst met haar vingers naar iets op de muur. Ze gaat voorover zitten, zit aan haar schoenen en gaat weer op haar stoel liggen. Ze laat zich langzaam van haar stoel zakken. Vera wil weer wat zeggen maar de leerkracht zegt 'ssst.' Vera houdt stil. Een kind zegt het antwoord op de vraag van de leerkracht en Vera roept door de klas: "Dat wist ik wel maar ik kreeg geen beurt." Ze kijkt hierbij een ander kind aan. Ze slaat zich vervolgens tegen het hoofd. Een kind geeft aan dat Vera zichzelf niet moet slaan. Vera geeft aan dat ze dit wel moet doen omdat ze het vergeten was.

De leerkracht pakt vervolgens een plantje die Vera tijdens de opening heeft gedragen. Ze zet deze bloemen op tafel, in het midden van de kring. Vera gaat staan en geeft meteen aan waar je kunt zien welke bloemen het zijn. Vera mag even met het plaatje rondgaan waarop staat hoe de bloemen eruit zien. De leerkracht geeft aan de kinderen aan dat de plant een witte hyacint wordt. Meteen begint Vera te praten over een eerdere ervaring met een hyacint. De leerkracht zegt dat de kinderen op hun eigen plek gaan zitten. Vera neemt de stoel mee en gaat andersom op haar stoel zitten. De leerkracht geeft aan dat Vera normaal moet doen. Vera loopt door de klas en vraagt wie er nog geen stoel heeft.

Bijlage 14 Observatie Daan 2^e meting

Observatie Daan 28 februari 2012 kringactiviteit 13.45u-14.00u

Tijdens deze observatie kijk ik naar de reactie van het kind op de communicatie van de leerkracht.

De leerkracht heeft in het midden van de kring een groot blad met een zon erop op tafel liggen. De leerkracht vraagt aan de kinderen waar ze aan denken als ze het woord 'lente' horen. Daan kijkt naar het grote blad dat op tafel ligt. Hij volgt ook de leerkracht als deze weer terug naar haar plaats loopt. De leerkracht vraagt waar de kinderen over gaan werken. Veel kinderen steken hun vinger op. De leerkracht zegt: "Uh..Daan, waar gingen we over werken?" Daan kijkt naar de leerkracht en zegt: "Daan?" De leerkracht beaamt dit door 'ja, Daan' te zeggen. Daan moet eventjes nadenken en zegt dan 'over lente.' Hij kijkt hierbij de leerkracht aan. De leerkracht zegt dat ze op het papier gaat schrijven 'wij werken over de lente.' Daan gaat staan om te kijken wat de leerkracht opschrijft. Vervolgens gaat hij weer zitten. De leerkracht vraagt ook aan andere kinderen waar ze aan denken bij het woordje 'lente'. Iedere keer als de leerkracht wat opschrijft kijkt Daan naar het papier. Daan stopt de mouw van zijn trui in zijn mond. Als andere kinderen wat zeggen blijft Daan vaak naar het papier kijken wat midden op tafel ligt in de kring. De leerkracht vraagt vervolgens of Daan nog een woordje weet over de lente. Daan kijkt weer naar de leerkracht en zegt: "Uh...over tulpjes." Daan zegt dit heel zachtjes zodat de leerkracht nog eens moet vragen wat hij zegt. Daan herhaalt zijn antwoord nog eens. De leerkracht zegt dat dit eigenlijk bloemen zijn die al eerder zijn opgenoemd door een ander kind. Daan knikt heel zachtjes met zijn hoofd. Ze vraagt of ze deze bij de bloemen zal zetten. Daan zegt zachtjes 'ja'. Als de leerkracht vraagt wat er nog meer op het raam komt te zitten wat bij de lente hoort steekt Daan zijn vinger in de lucht. Hij komt aan de beurt en zegt: "Uh...blaadjes." De leerkracht zegt dat ze dit bij bomen opschrijft in het woordweb. Vervolgens wrijft Daan in zijn ogen en houdt zijn handen tegen zijn hoofd gedrukt. De leerkracht vraagt waar je nog meer aan kunt denken als het lente wordt en als je aan jezelf denkt. Daan krijgt meteen een beurt van de leerkracht. Hij lijkt wakker te schrikken en zegt: "Uh..." De leerkracht herhaalt haar vraag nog eens en vraagt of je dan nog iets anders aandoet. Daan blijft de leerkracht aankijken en geeft een ander kind de beurt. Daan steekt zijn vinger op en de leerkracht wijst naar Daan en zegt dat hij het nu ineens weer wel weet. "Shirt" zegt hij heel zachtjes. De leerkracht vraagt in het algemeen: "Zal ik neerzetten dunne kleren?" Daan geeft geen antwoord en kijkt wat de leerkracht doet. Daan lijkt even helemaal weg te dromen, zelfs als een kindje naast hem een antwoord geeft. Hij richt zich vervolgens op zijn buurman die wat zegt en lacht. Daan gaat weer staan om te kijken wat de leerkracht opschrijft. De leerkracht vraagt of Daan heeft gehoord wat een klasgenootje zei. Daan geeft het goede antwoord op de vraag van de leerkracht. De leerkracht vraagt hoe de bloemetjes heten waarbij de knopjes net uit de grond komen. Daan zegt heel zachtjes tegen de leerkracht: "Ik had dat toch al gezegd." De leerkracht geeft een beurt aan een ander, Daan zegt hier niets over. De leerkracht vraagt dan aan Daan of hij het weet. Daan antwoordt weer met 'uh...'. Vera mag dan rondgaan met de hyacint. De leerkracht vraagt nog hoe de plant heet. Daan is al gericht op de plant totdat Vera bij hem is. Hij blijft kijken en maakt dan met zijn mond een hap-beweging. Vera moet hierom lachen en Daan blijft Vera volgen met hap-bewegingen. Als de leerkracht zegt dat de kinderen op hun eigen plaats mogen gaan zitten doet Daan dit netjes.

Bijlage 15 Analyse video-opname Vera 2^e meting

20-3-2012 Video analyse 2^e meting

Vera:

Doel: Hoe kun je als leerkracht bij de communicatie van kleuters met vermoedens van ASS aansluiten (om de communicatieve onderwijskansen te vergroten)?

Vooraf heb ik aan de leerkracht gevraagd of ze het praten van Vera door de kringgesprekken heen eerder wil afkappen. Wordt Vera hierdoor drukker?

Enkele opvallende fragmenten Vera:

Minuut 0.20-0.40

- Wat zou Vera ervaren?
- Wat roept dit fragment bij je op?

Goed dat de leerkracht toch een beetje probeert aan te sluiten bij wat Vera zegt. Al gaat ze er niet helemaal in mee door de zon ook gekleurde strepen te geven.

Minuut 3.59-4.30

- Wat valt de leerkracht op aan de fragmenten?
- Wat zou Vera willen?
- Luistert Vera naar de leerkracht als deze aangeeft dat Vera al twee keer is geweest?

De leerkracht geeft duidelijk aan dat Vera al twee keer is geweest en dat ze 'even' moet wachten. Voor Vera is het makkelijk wanneer ze aan de beurt is bijvoorbeeld na.....

Minuut 8.11-8.37

- Wat valt je op aan dit fragment?

Prima, Vera laten herhalen of ze echt heeft gehoord wat een ander kind heeft gezegd. Dit omdat Vera heel veel met andere dingen bezig is in de kring.

Minuut 10.30-11.00

- Wat zie je?
- Wat zou dit doen met Vera?
- Wat roept dit bij je op?

Goed dat de leerkracht Vera meteen afleid door het plantje erbij te halen. Hierdoor blijft Vera niet hangen in 'het vergeten zijn' of het 'niet aan de beurt komen'.

Handleiding.

Bijlage 16 Analyse video-opname Daan 2^e meting

Vooraf aan de tweede meting heb ik gevraagd aan de leerkracht of ze Daan meer bij de les kan betrekken door zijn naam een aantal keren te noemen, door de stem te verheffen en door 'kijk' te zeggen. Heeft dit effect op de betrokkenheid van Daan bij de kringactiviteit?

Daan:

Doel: Hoe kun je als leerkracht bij de communicatie van kleuters met vermoedens van ASS aansluiten (om de communicatieve onderwijskansen te vergroten)?

- Wat vond de leerkracht van het kringgesprek, vooral gekeken naar Daan en Vera?

Enkele opvallende fragmenten Daan:

Minuut 2.14

- Wat ziet de leerkracht tijdens dit fragment?
- Waar zou dit aan liggen?

Daan is er meteen weer bij nadat de leerkracht zijn naam opnoemt en hem een vraag stelt. Hiervoor zat hij naar iets in de klas te staren.

Minuut 5.35-6.30

- Wat zie je tijdens dit fragment?
- Welk verschil zit er tussen de eerste en tweede situatie?
- Waar zitten mogelijkheden?

Tip→ Laat Daan weten dat hij nakind aan de beurt komt. Zo kan hij zijn antwoord voorbereiden i.v.m. de informatieverwerking gaat dit langzamer. Nadat een ander kind een antwoord heeft gegeven weet Daan nog een ander antwoord.

Minuut 8.22

- Wat denk je nu je dit ziet?
- Wat kun je hiervan gebruiken in een toekomstige situatie?

Tip→ Daan laten vertellen of hij heeft gehoord wat er is gezegd. Zo kan de leerkracht controleren of hij informatie meekrijgt tijdens kringgesprekken.

Handleiding.

Bijlage 17 reflectie 2^e meting met leerkracht en IB-er

Wederom hebben de leerkracht, Ib-er en ik de video-opnames bekeken. De leerkracht geeft aan dat het moeilijk is om Daan te begeleiden, hij reageert vaak erg stoïcijns. Vera blijft wisselvallig reageren op de communicatie van de leerkracht.

De Ib-er geeft vooraf aan de reflectie aan dat de leerkracht ondanks haar ervaring en ondanks de leeftijds kloof tussen mij en de leerkracht wel bewust bezig is met deze kinderen. Dat heb ik al bereikt met de analyses en reflecties op de video-opnames.

Wat opvalt uit de opname en de ingevulde observatiewijzer tussen de communicatie van leerkracht en Vera

Handeling en terugblik op de handeling:

Vooraf aan de tweede meting heb ik met de leerkracht afgesproken dat ze Vera meer structuur biedt door haar gesprekken duidelijker te structureren met gerichte vragen, eerder het gesprek te beëindigen en dit duidelijk te benoemen.

Bij de tweede meting is dan ook goed te zien dat de leerkracht meer op Vera is gericht. Als Vera kletst of met andere dingen bezig is controleert de leerkracht of Vera heeft gehoord wat er is gezegd door haar dit in eigen woorden te laten vertellen.

Dit blijkt goed te werken. Vera blijft betrokken bij het gesprek en verliest zich minder in externe prikkels zoals geluiden van andere kinderen.

Vera is tijdens de tweede meting erg gericht op de leerkracht. Knikjes van de leerkracht als ontvangstbevestiging ziet ze niet.

Daarnaast probeert de leerkracht meer leiding te geven en Vera minder te volgen(basiscommunicatie). Ze geeft aan wat ze van Vera verwacht (vertelt dat Vera haar vinger moet opsteken) en geeft ook aan dat nu een ander kindje mag vertellen. Vera is al....keer geweest. Als we terugkijken naar deze handeling merken we aan Vera dat ze zichzelf al probeert te corrigeren door niet door de klas te roepen. Toch blijft ze 10x wat zeggen door de andere kinderen heen, ze is hierbij niet gericht op andere kinderen. De leerkracht kan dit voorkomen door Vera te vertellen na welk kindje ze wat mag vertellen.

Buiten de observatiewijzer om zegt Vera 10x wat. Ze wil steeds wat over zichzelf zeggen of ze wil zeggen wat ze weet over een bepaald onderwerp. Hierbij praat ze soms door kinderen of de leerkracht heen.

De leerkracht probeert Vera te volgen tijdens het gesprek maar als ze merkt dat Vera te veel uitweidt over een ander onderwerp stelt ze gerichte vragen of kapt Vera af.

Essentiële aspecten en alternatieven

Opvallend is dat de leerkracht Vera al meer probeert te sturen maar Vera nog vaak zomaar wat informatie geeft door wat te vertellen. Ze legt hierbij alles heel gedetailleerd uit en wijkt snel uit naar andere onderwerpen. Hierbij reageert ze nog niet op de ontvangstbevestiging van de leerkracht.

Met betrekking tot de basiscommunicatie zou de leerkracht het gesprekje met Vera kunnen samenvatten als ontvangstbevestiging. Nu luistert Vera niet naar oké of 'oh'. Instemmend benoemen gaat al veel beter. De leerkracht geeft op een positieve manier aan wat ze verwacht van Vera. De beurtverdeling zou ze nog concreter kunnen maken door aan te geven na welk kind Vera aan de beurt is. Nu blijft Vera roepen, haar vinger opsteken en is hierbij niet gericht op andere

kinderen. De leerkracht, Ib-er en ik hebben kunnen concluderen dat door meer leiding te nemen in het gesprek met Vera ze het gesprek meer blijft volgen en zo minder snel van het gespreksonderwerp wordt uitgeweken.

Wat opvalt uit de opname en de ingevulde observatiewijzer tussen de communicatie van leerkracht en Daan

Handeling en terugblik op de handeling:

Het is opvallend dat Daan niet reageert op een vraag van de leerkracht die ze klassikaal stelt. Hij reageert wel wanneer de leerkracht eerst zijn naam noemt en vervolgens de vraag stelt.

Als we terugkijken op deze handeling dan zou dit kunnen liggen aan het feit dat Daan zich niet aangesproken voelt wanneer de leerkracht een klassikale vraag stelt.

Wanneer de leerkracht visueel materiaal gebruikt om haar communicatie te ondersteunen is Daan hier erg op gericht. Zoals hij zelf ook in het interview zei: "Zo kan ik zien of het waar is wat de leerkracht zegt en het beter onthouden."

De leerkracht stelt Daan 'ineens' een vraag. Daan schrikt hiervan en het duurt even voordat hij een antwoord kan geven. Dit heeft te maken met zijn informatieverwerkingsstoornis. Als we terugkijken naar de handeling dan zou de leerkracht Daan erop kunnen voorbereiden dat hij na....aan de beurt is.

Essentiele aspecten en alternatieven

Erg opvallend is dat Daan weinig wederkerigheid laat zien t.a.v. de leerkracht, vooral niet als ze klassikale vragen stelt.

Daarnaast kan de leerkracht ervoor zorgen dat Daan meer gemeenschappelijke aandacht heeft voor een onderwerp door het onderwerp te visualiseren.

In de basiscommunicatie van de leerkracht zou ze de beurten voor Daan duidelijker kunnen aangeven door te benoemen aan wie ze de vraag stelt, vervolgens de vraag te stellen en door aan te kondigen aan wie ze na...een vraag gaat stellen. Dit zou een positieve effect kunnen hebben op de gemeenschappelijke aandacht van Daan.

Bijlage 18 Hulpmiddel 'handleiding voor de leerkracht'

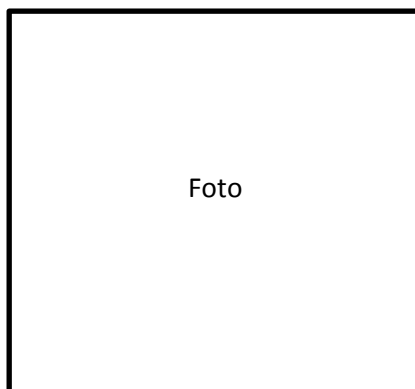
In deze bijlage is naast de handleiding ook te zien welke cijfers de leerkracht toekent voor de punten uit dit hulpmiddel van 0 (ik gebruik deze punten niet) t/m 10 (deze punten gebruik ik altijd/wil ik altijd gaan gebruiken).

Algemene tips rondom de communicatie met de kleuter met autisme tijdens kringactiviteiten

- Contact maken: noem eerst de naam van de kleuter en zeg dan wat je wilt zeggen. 9
- Bespreek met de kleuter hoe de kringactiviteit eruit gaat zien. 6
- Maak gebruik van de 'praatmaat' zodat de kleuter 'ziet' wie er mag praten en wanneer de prater klaar is. 6 (nog lastig, zie bijstelling)
- Stel tijdens kringgesprekken hele gerichte vragen, zo structureer je het gesprek voor de kleuter. 8
- Wijs de kleuter voordat de instructie begint op het feit, dat die ook voor hem/haar is. Noem eventueel de naam van de kleuter tijdens de instructie. 8
- Houd de instructie kort, gebruik dus enkel de essentie van de boodschap. 8
- Gebruik concrete, ondubbelzinnige, positieve bewoordingen. 8
- Vermijd vage begrippen zoals: even, straks, zometeen, misschien, ongeveer etc. 4, bewuster van gaan worden.
- Laat de kleuter de opdracht navertellen in eigen woorden zodat je kunt controleren of de opdracht is overgekomen. 8
- Geef maar 1 opdracht tegelijk, bespreek de uitvoering en geef de volgende opdracht als de eerste af is. 4, verbeteren
- Ontvang de communicatie door nog eens samen te vatten wat de kleuter heeft verteld of door een vervolgvraag te stellen. 4, verbeteren
- Koppel de nieuwe informatie aan oude informatie. 5, niet altijd nodig.
- Communiceer alleen met hele concrete non-verbale uitdrukkingen en gebaren. 8

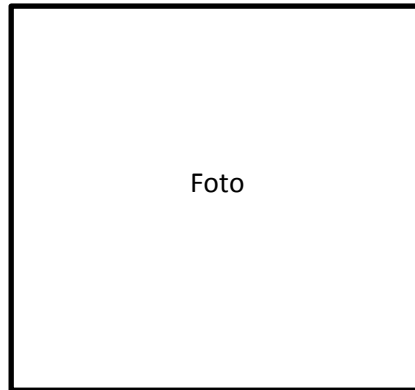
- Verwacht geen respons op non-verbaal leerkrachtgedrag of op een klassikale vraag. 7
- Vermeld het concreet, gewenste gedrag wat je verwacht van de kleuter, je vertelt wat ze wel moeten doen. 8
- Benoem/visualiseer eventuele veranderingen. 5, bewuster gaan doen
- Maak de communicatie zo veel mogelijk visueel. Gebruik plaatjes, foto's, schema's, voorwerpen etc. 5, bewuster gaan doen
- Maak de tijd van de activiteit concreet, hierna gaan we.....doen. Als een onderdeel voorbij is, maak dit dan onzichtbaar, draai bijvoorbeeld het kaartje van de dagplanning om. 5, bewuster gaan doen
- Stel duidelijke regels. 9
- Communiceer geen opdrachten in vraagvorm, maar vertel wat de kleuter gaat doen. 7
- Grijp direct in bij ongewenst gedrag, anders kan het een gewoonte worden die houvast kan bieden aan de kleuter. 7
- Zorg voor een time-out plek ergens in de klas als het mis gaat. Bespreek vooraf met de kleuter wanneer het daar heen mag en er weer uit mag en hoe het dat laat weten aan jou. 4, is nu nog onduidelijk voor Vera.
- Wanneer de kleuter overprikkeld is helpt het soms om de kleuter af te leiden van de probleemsituatie door zo onopvallend mogelijk over iets leuks te beginnen of door het gedrag even te negeren (ongeveer 5 minuten). 5, werkt soms.
- Wat kan helpen tegen koppig gedrag is hier een tijdslimiet aan te koppelen. Leer de kleuter dat als de wekker afloopt, het weer gewoon met de klas meedoet. 5, nog niet gebruikt.

Tips voor de omgang met Daan tijdens kringactiviteiten



- Ik vind het niet fijn als er in de kring heel hard wordt gepraat of geroepen, ik krijg dan last van mijn oren. **5, bewuster van worden.**
- Zet mij niet te dicht naast andere kinderen tijdens de kringactiviteit. Ik houd niet van fysiek contact met andere kinderen. **5**
- Spreek mij duidelijk aan met mijn naam zodat ik weet dat ik een antwoord mag geven op een vraag (ik reageer niet altijd op algemene, klassikale vragen van de leerkracht). **8**
- Ik heb tijd nodig om mijn communicatie voor te bereiden en te organiseren (langer dan 5 seconden). **7**
- Ik vind het tijdens het kringgesprek fijn om te weten wanneer ik aan de beurt ben. Laat mij weten na welke kleuter ik aan de beurt ben zodat ik mijn communicatie kan voorbereiden. **6, kan niet tijdens alle gesprekken.**
- Tijdens een kringgesprek staar ik soms voor me uit. Om te controleren of ik heb gehoord wat er is gezegd kun je mij de opdracht in eigen woorden laten navertellen. **9, lijkt goed te werken.**
- Wanneer je mijn naam opnoemt of 'kijk' zegt weet ik dat ik alert moet blijven op wat er wordt verteld. **9, lijkt goed te werken.**
- Ik vind het moeilijk om tijdens kringgesprekken mijn gevoelens te uiten. Help mij hierbij door gerichte vragen te stellen. **6**
- Ik vind het fijn wanneer er tijdens de kringactiviteit gebruik wordt gemaakt van visuele ondersteuning, dan kan ik de opdracht/instructie beter onthouden. **4, belangrijk voor Daan, bewust gaan inzetten.**
- Ik reageer op wat de leerkracht zegt tegen mij, niet op wat de leerkracht non-verbaal communiceert naar mij. **6**

Tips voor de omgang met Vera tijdens kringactiviteiten



- Ik vind het niet fijn als er in de kring heel hard wordt gepraat of geroepen, ik krijg dan last van mijn oren. 8
- Zet mij niet te dicht naast andere kinderen tijdens de kringactiviteit. Ik houd niet van fysiek contact met andere kinderen. 6
- Ik vind het tijdens het kringgesprek fijn om te weten wanneer ik aan de beurt ben. Laat mij weten na welke kleuter ik aan de beurt ben zodat ik weet tot hoelang ik moet wachten. 6, kan niet tijdens alle gesprekken.
- Ik vind het fijn wanneer de leerkracht mij gerichte vragen stelt tijdens kringgesprekken. Zo kan ik bij het onderwerp/de activiteit blijven zonder uit te wijken naar andere onderwerpen. 8, werkt heel goed!
- Sluit mijn 'praatbeurt' duidelijk af of geef mij aan hoeveel ik mag vertellen anders blijf ik vertellen over wat ik allemaal weet. Vertel mij ook waarom nu een ander kind aan de beurt is. 8
- Ik lijk vaak met andere dingen bezig te zijn tijdens de kringactiviteit. Om te controleren of ik heb gehoord wat er is gezegd kun je mij de opdracht in eigen woorden laten navertellen. 8
- Het is tijdens kringactiviteiten soms nodig om mij opnieuw op de regels te wijzen van het opsteken van de vinger zodat ik niet voor mijn beurt wat vertel in de kring. 8
- Als ik boos ben tijdens kringactiviteiten helpt het om mij duidelijk aan te spreken op mijn gedrag of om mijn gedrag even te negeren. 8
- Ik reageer niet altijd op ontvangstbevestiging van de leerkracht. Op vragen van de leerkracht reageer ik wel. 8

Bijlage 19 Observatie Vera eindmeting

Observatie Vera 26 maart 2012 kringactiviteit 8.30-9.00u

De leerkracht start haar kringgesprek met de woorden: "Kijk maar weer eens wie ik voor jullie heb meegenomen, hier hebben jullie al mee geoefend met juffrouw Franca!". Vera steekt haar vinger meteen omhoog. "Hoe heet jullie vriendje ook alweer?" Vera wacht op haar beurt en zegt: "Barbapapa." De leerkracht vraagt aan Vera waarom ze de pop zo hebben genoemd. Vera antwoordt met: "Omdat de meeste stemden voor Barbapapa." De leerkracht vraagt of ze de pop op Barbapapa vinden lijken. Vera lacht en zegt 'ja'. Daarna vraagt ze aan Vera na of het klopt wat Daan uitlegt over 'Barbapapa.' Vera legt uit dat dit klopt en vertelt dat de handen van de pop over zijn buikje moeten liggen. De leerkracht doet dit voor en Vera geeft een bevestigende 'ja' als antwoord. De leerkracht stelt aan de klas de vraag of de pop bij de leerkracht blijft zitten. Vera vertelt ondertussen dat als je niets te vertellen hebt je Barbapapa aan iemand anders moet geven. Na het vertellen van een tweetal kinderen vraagt de leerkracht aan een kindje of ze Barbapapa aan een ander kindje kan geven. Ze wil eens horen of een ander kindje wat leuks heeft gedaan in het weekend. Vera kijkt en telt twee keer tot vijf met haar handen. Vervolgens tikt een klasgenootje Vera aan en Vera kijkt hem boos aan. Ze geeft hem een tik met haar vinger. Ze maakt herhalende bewegingen met haar handen en zegt dat Sven stinkt. Sven geeft aan dat Vera zelf stinkt en Vera geeft Sven een trap. De leerkracht zegt dat Vera en Sven moeten ophouden en naar Lotte moeten luisteren. Vera stopt en kijkt naar Lotte en Barbapapa.

Als de leerkracht vraagt wie er nog iets spannends heeft meegemaakt in het weekend steekt Vera meteen haar vinger omhoog en kijkt de leerkracht aan. Vera wacht netjes haar beurt af. Als het eventjes stil is in een gesprek steekt Vera meteen haar vinger op en wuift hiermee. Als ze Barbapapa krijgt glimlacht ze. Ze kijkt de leerkracht aan en vertelt dat ze een keertje een feestje heeft gevierd achter op de plaats. De leerkracht vraagt: "Een keertje?" Vera zegt 'ja'. De leerkracht vraagt door wanneer het feestje was. Vera kijkt naar de kalender en antwoordt met: "Op zondag." De leerkracht vraagt aan Vera of het een gezellig feestje was, Vera bevestigt dit meteen en vertelt dat ze veel cadeautjes heeft gekregen. De leerkracht vraagt vervolgens of het een feestje voor Vera was. Weer bevestigt Vera dit en vertelt dat ze een vlinderhaarband heeft gekregen met diamanten erin. De leerkracht vraagt waarom Vera zomaar een feestje had. Vera antwoordt met: "Voor mijn verjaardag." De leerkracht vraagt aan Vera of ze morgen jarig is, weer bevestigt Vera dit en vertelt dat ze een wereldbol met licht heeft gekregen. Terwijl ze antwoorden geeft op de vragen van de leerkracht houdt ze Barbapapa vast. Ze houdt haar handen vrij rustig om 'Barbapapa' heen en blijft zitten terwijl ze vertelt. De leerkracht stelt gesloten vragen en Vera antwoordt hier netjes op. Als Vera vertelt dat ze overal in huis was en buiten vraagt de leerkracht hoe dit kwam. Ze geeft aan dat ze binnen, buiten en boven was en boven op haar kamer even alleen was. Ze geeft aan dat ze het niet fijn vond dat er kinderen boven kwamen omdat ze televisie aan het kijken was en andere kinderen een spelletje op haar televisie wilden spelen. Ze geeft aan dat de kinderen niet aan haar denken maar alleen aan 'zich eigen'. De leerkracht geeft een korte ontvangstbevestiging en stelt hier meteen een vraag achteraan. Vera blijft luisteren en geeft aan dat ze liever even alleen wilde zijn. Ze geeft aan dat haar moeder vertelde tegen haar: "Samen spelen, samen delen en laat dat kindje even zijn ding doen". Vera geeft aan dat ze zo niks mag. Na de vraag van de leerkracht op wat ze allemaal heeft gekregen voor haar verjaardag, somt ze haar cadeautjes op. Vervolgens vraagt de leerkracht aan Vera of ze een nieuwe broek aan heeft. Vera gaat staan en laat ook haar nieuwe shirt zien. Ze geeft aan aan de leerkracht

dat iedereen kan kijken wat er aan de binnenkant van haar vlinder te zien is. De leerkracht zegt tegen Vera dat ze wel een mooie vlinderhaarband heeft. Ze loopt zelf een rondje in de kring om haar vlinderhaarband aan alle kinderen te laten zien. Ze vraagt terwijl er wordt gekletst of iedereen heeft gezien dat er diamanten in haar haarband zitten. Vervolgens zegt ze tegen de leerkracht dat ze nog iets wil zeggen en loopt naar de leerkracht toe. Ze herhaalt vervolgens haar vraag weer door haar stem te verheffen. De leerkracht zegt tegen Vera dat ze haar haarband aan iedereen heeft laten zien. Ze zegt vervolgens dat Vera weer gaat zitten. Als Vera ziet dat Daan achterstevoren zit trekt ze aan het shirt van Daan. Als Sven tijdens het vertellen van Daan Vera spuugt loopt Vera naar de leerkracht toe en zegt dat Sven haar spuugt. De leerkracht zegt dat Sven niet mag spugen en Vera ook moet stoppen. Vera maakt vervolgens drie dezelfde bewegingen met haar hand en luistert weer naar de leerkracht. Als Vera een bouwwerkje omstoot lacht Sven. De leerkracht ziet dat Vera niet luistert en vraagt aan Vera of ze heeft gehoord waar Daan naartoe is geweest. Vera vertelt dat ze dit niet heeft kunnen horen. De leerkracht geeft aan dat Daan het nog een keert tegen Vera mag vertellen. Na een aantal gesprekken van kinderen in de kring hebben Sven en Vera weer iedere keer contact door elkaar tikjes te geven. Vera kijkt heel boos. De leerkracht zegt tegen Vera: "Krijgen we onweer?" Vera moet lachen en knikt van nee. Als de leerkracht vraagt waarom Vera zo boos kijkt weet ze dit niet. Vervolgens zegt ze dat ze een regenwolk is en lacht.

Bijlage 20 Observatie Daan eindmeting

Observatie Daan 26 maart 2012 kringactiviteit 8.30-9.00u

Als de leerkracht vraagt aan de kinderen wie ze heeft meegenomen en hoe het lieve vriendje van de klas ook alweer heet is Daan meteen gericht op de pop. Daan steekt zijn vinger niet op, bij de algemene vragen van de leerkracht. Vervolgens stelt de leerkracht Daan een vraag. "Wat is de bedoeling van Barbapapa, Daan?" Vervolgens herhaalt ze haar vraag nog eens maar dan met de naam van Daan vooraan. "Moet ik Barbapapa zo lekker in mijn handen houden?" Daan schudt van nee en en zegt ook nee. De leerkracht vraagt wat ze dan met de pop moet doen aan Daan. Daan antwoordt met: "Dan laat je hem op schoot zitten en dan mag je praten en eh." Daan glimlacht en vertelt dat hij het woordje niet meer weet. De leerkracht vraagt door. "Daan, hij moet bij mij op schoot blijven zitten?" Daan bevestigt dit en vertelt dat 'Barbapapa' niet met zijn gezicht naar de leerkracht moet zitten. Daan wil nog wat zeggen maar Vera begint al te praten. Daan bevestigt nog een keertje wat Vera zegt door 'ja' te zeggen. Daan reageert op een algemene vraag zonder zijn vinger op te steken. Hij geeft aan dat de juf eerst kiest en dat je de pop dan aan iemand anders moet geven. Wanneer een klasgenootje van Daan begint te vertellen met 'Barbapapa' op haar schoot, is Daan met zijn ogen gericht op de pop. Hij lijkt naar de pop te staren. Daan volgt met zijn ogen waar de pop naartoe gaat als zijn klasgenootje klaar is met vertellen. Daan lijkt in de richting te kijken waar de pop en zijn klasgenootje zit. Ondertussen tikt hij met zijn vingers tegen zijn wang en wrijft in zijn ogen. Weer volgt hij met zijn ogen waar de pop naartoe gaat. Als de leerkracht vraagt aan een klasgenootje van Daan wat ze in het weekend heeft gedaan zegt ze: "In de zon gezeten." Daan kijkt naar boven, legt zijn armen in zijn nek en zegt zachtjes: "Lekker warm." Wanneer een klasgenootje een foto laat zien van de Efteling is Daan weer gericht op de foto. Als het klasgenootje van Daan door de kring loopt tikt een ander klasgenootje, Willemijn hem aan. Daan geeft een schouderduw terug, kijkt naar buiten en wijst naar buiten. Als de leerkracht tegen Nikki zegt dat ze 'Barbapapa' weer mag doorgeven steekt Daan zijn vinger op maar zit wel bijna achterstevoren op zijn stoel. Hij blijft ook een tijdje zo zitten, ook als Justin al wat aan het vertellen is. Daan staart eerst een tijdje (ongeveer 30 seconden) voor zich uit en kijkt vervolgens naar 'Barbapapa'. Als de pop naar een ander kindje wordt gebracht kijkt hij eventjes, eigenlijk zonder emotie. Als er vervolgens iets achter op de tafel omvalt kijkt hij meteen naar achter. Weer vertelt er een ander kind. Daan zit met zijn handen op een andere tafel. Wat hij daar doet kan ik niet zien. De leerkracht ziet dat Daan niet oplet en vraagt of hij heeft gehoord wat Lotte zei. Daan denkt even na en zegt vervolgens heel zachtjes dat hij het niet had kunnen horen. Lotte mag het nog een keertje zeggen van de leerkracht en laat zien dat ze met haar vinger over de glijbaan was geschaafd. Daan kijkt wat er met de vinger van Lotte aan de hand is. Als 'Barbapapa' weer naar een ander kindje gaat, steekt Daan heel laag zijn vinger op. De leerkracht stelt allerlei vragen aan Vera en Daan staart naar de leerkracht. Als Vera wat laat zien kijkt Daan naar Vera. Hij is op de haarband van Vera gericht. Daan wil wat vertellen tegen Vera maar de leerkracht praat erdoorheen. Daan zegt 'oh' en sluit zijn mond weer. Als Vera vertelt over haar verjaardag zie je Daan voor zich uit kijken en zich soms richten op de leerkracht en soms op Vera. Als Vera door de kring loopt met haar haarband kijkt Daan hier weer aandachtig naar, vooral naar de voelsprietten van de vlinder. Hij vertelt ook tegen Vera dat dit voelsprietten zijn. Als een kindje zegt dat de vlinder zwart is, wijst Daan naar de vlinder en zegt: "allemaal roze". Andere kinderen lachen hierom. Vervolgens

roepen andere kinderen kleuren en roept Daan weer: "allemaal blauw". Hierbij wijst hij met zijn wijsvinger naar de vlinder. Als Vera gaat staan en vraagt of iedereen haar vlinder heeft gezien staat Daan op, wijst naar de vlinder en zegt: "allemaal kleuren." Als Vera de pop aan een ander kindje mag geven kijkt Daan naar de pop en fluistert: "Aan mij." De leerkracht zegt dat Daan de pop ook nog niet heeft gehad. Meteen kijkt Daan even naar de leerkracht als hij zijn naam hoort. Toch geeft Vera de pop aan een ander kindje. Daan wijst naar Vera en zegt twee keer 'stouterik' tegen haar. Als een nieuw kindje uit de klas de pop heeft en vertelt zie je Daan weer staren. Ook zelfs als de pop aan het kindje naast hem wordt gegeven. Op de achtergrond hoor ik kinderen uit andere klassen. Daan kijkt het kindje naast hem niet aan als ze vertelt en hij gaat achterstevoren op zijn stoel zitten. Hij kijkt naar buiten en zegt wat in zichzelf. Hij ziet ook niet dat de pop alweer naar een ander kindje is gegaan. Hij zet zijn handen achter zijn oren en zegt hee I zacht wat tegen het kindje naast hem. Vera tikt Daan een paar keer aan en trekt aan zijn mouw. Daan kijkt Vera aan en valt bijna van zijn stoel af. De leerkracht zegt dat Daan gewoon moet gaan zitten omdat hij bijna van zijn stoel valt. Daan kijkt Vera aan. Hij moet van de leerkracht naar Tessa toeschuiven en schuift zijn stoel helemaal tegen die van Tessa aan. Andere kinderen lachen, Daan ook en kijkt Tessa aan. Weer schuift hij zijn stoel tegen die van Tessa. De leerkracht vertelt tegen Saranne dat ze de pop aan Daan moet geven. Daan knikt van nee. Hij pakt de pop aan, kijkt de leerkracht aan en zegt met een glimlach op zijn gezicht: "Ik heb niks te vertellen." De leerkracht vraagt wat hij dan in het weekend heeft gedaan. Vera begint te lachen en Daan ook. Andere kinderen beginnen ook te lachen en Daan begint nog harder te lachen. De leerkracht zegt tegen Daan: 'Als je niks vertelt, kijk eens wat voor reactie je dan krijgt, dan begint iedereen te lachen.' "Je zult toch wel iets gedaan hebben met papa en mama?" Daan zegt zachtjes 'nee' en lacht weer. Weer lachen alle kinderen. De leerkracht zegt tegen Sven dat hij de leerkracht even moet aankijken. Daan kijkt de leerkracht even aan en zegt in zichzelf: "Wat heb ik te vertellen?" De leerkracht richt zich weer tot Daan en vertelt dat hij zich niet moet aanstellen en wat gaat vertellen. Daan kijkt de leerkracht aan en vertelt dat hij met zijn ouders naar de Efteling is geweest. De leerkracht vraagt nog eens waar hij is geweest. Daan herhaalt zijn antwoord. De leerkracht zegt tegen Daan: "En dat noem jij niks gedaan, beetje raar Daan." Daan lacht als hij hoort dat andere kinderen weer lachen. De leerkracht vraagt aan Daan wat hij allemaal heeft gedaan in de Efteling. Daan geeft antwoordt en vertelt dat hij 'in een hoog ding' is geweest en in 'de hoogste draak'. Hij vertelt dat water iedere keer verliest en vuur iedere keer wint. De leerkracht vraagt of zijn zusje het ook leuk vond. Daan antwoordt met: "Nee, die mocht er niet in." De leerkracht zegt: "Oh, die mocht daar niet in maar wel in de Efteling toch?" Daan bevestigt met 'ja' en glimlacht. Als de leerkracht vraagt aan Daan of papa en mama ook ergens waren in geweest vertelt Daan ze alleen maar met Daan ergens in waren geweest en soms met zijn zusje. Hij vertelt dat hij ook in het treintje was geweest terwijl hij dat niet leuk vond maar dat hij dit voor zijn zusje deed en toch gedaan had. De leerkracht vertelt dat ze dit erg lief vindt van Daan. Daan vertelt achtereenvolgens dat hij een schatkist had met diamanten erin een sleutel maar hij kreeg de schatkist niet open en kon er toen ook niets uithalen. Hij vertelt dat hij een pannenkoek had gekregen die hij zelf mocht gaan versieren. Hij vertelt dat hij bij het eten een cadeautje kreeg. Hij kreeg er 'Pardoes' bij en legt uit dat dit kastpoppen zijn en bij de kast moet houden. Zijn zusje had ook een kastpop gekregen. Hij vertelt dat hij met de kastpoppen zijn ouders kan foppen. Hij vertelt dat hij naar boven gaat en papa en mama foppen door 'Pardoes' aan zijn ouders te laten zien. Hij vertelt dat zijn ouder hem dan zien en dan weten dat ze gefopt zijn. Hij eindigt met: "En toen gingen we naar huis." De leerkracht zegt tegen Daan: "Dat was een lang verhaal Daan." Daan lacht. Daan geeft zijn pop vervolgens aan een ander kindje, kijkt naar de planning van de dag en vervolgens naar buiten. Hij luistert vervolgens naar

het verhaal van een ander kindje dat naar Toverland was geweest. Daan kijkt dan naar de leerkracht en zegt zacht: "Ik heb ook iets te vertellen." Hij krijgt geen antwoord. Na een minuut steekt hij zijn vinger op. Hij vertelt dat hij iets was vergeten te vertellen. Hij krijgt weer geen reactie. Nu roept hij de aandacht van de juf op door te zeggen: "Juffrouw, ik had iets vergeten te vertellen." De leerkracht zegt dat er nog veel kinderen moeten vertellen. Daan blijft de leerkracht aankijken en vertelt dat hij ook in de 'Vogelrock' was geweest.

Bijlage 21 Analyse video-opname Vera eindmeting

2-4-2012 Video analyse eindmeting

Analyse n.a.v. de inzet van de 'handleiding voor de leerkracht'

Vera:

Doel: Hoe kun je als leerkracht bij de communicatie van kleuters met vermoedens van ASS aansluiten (om de communicatieve onderwijskansen te vergroten)?

Minuut 13.45-14.05

- Wat doet Vera goed?
- Wat roept dit fragment bij je op?

Goed dat de leerkracht positief benadrukt wat de kinderen moeten doen in de kring. Vera houdt zich hier perfect aan.

Minuut 20.18-20.50

- Wat valt de leerkracht op aan dit fragment?
- Wat zou Vera willen?

De leerkracht geeft duidelijk aan wat ze van Vera verwacht, dit doet ze op een positieve manier zodat Vera ook weet wat ze wél moet doen. Vera doet meteen wat de leerkracht van haar verwacht (duidelijkheid).

Minuut 21.30-27.15

- Wat valt je op aan dit fragment?
- Wat doet de leerkracht goed voor Vera?

Door de gerichte vragen die de leerkracht stelt, wordt het voor de andere kinderen ook duidelijk dat Vera haar verjaardagsfeestje heeft gevierd. Vera gaat er zelf vanuit dat de kinderen dit al weten. Rustig met de handen om 'Barbapapa' heen.

24.25minuut: de leerkracht begint over een ander onderwerp. Hierdoor blijft Vera niet hangen in de 'negatieve ervaringen' rondom haar verjaardagsfeestje.

Leerkracht geeft aan dat Vera 'vlug' moet rondgaan in de kring, zo houdt ze wel de leiding in conversatie met Vera.

Ook vertelt de leerkracht wat Vera moet doen als ze blijft staan en dat alle kinderen de vlinder hebben gezien. Dit geeft Vera duidelijkheid anders blijft ze doorgaan met 'laten zien, vertellen.' De leerkracht sluit als het ware af voor Vera. Vera vindt dit zelf lastig.

Minuut 30.40-31.10

- Wat zie je?
- Wat zou dit doen met Vera?
- Wat roept dit bij je op?

De leerkracht stelt Vera de vraag of ze heeft gehoord wat Daan heeft gedaan in het weekend. Zo kan de leerkracht controleren of Vera het heeft gehoord.

Minuut 35.45-36.40

- Wat zie je?
- Wat zou dit doen met Vera?

Vera wordt afgeleid voordat ze 'overprikkeld' raakt door een grapje van de leerkracht.

Bijlage 22 Analyse video-opname Daan eindmeting

Analyse n.a.v. de inzet van de 'handleiding voor de leerkracht'

Daan:

Doel: Hoe kun je als leerkracht bij de communicatie van kleuters met vermoedens van ASS aansluiten (om de communicatieve onderwijskansen te vergroten)?

- Wat vond de leerkracht van het kringgesprek, vooral gekeken naar Daan en Vera?

Minuut 14.00-15.30

- Wat ziet de leerkracht tijdens dit fragment?
- Hoe maakt de leerkracht contact met Daan?

Vanuit de handleiding: duidelijk contact gemaakt met Daan door eerst zijn naam te noemen en vervolgens de vraag te stellen en deze nog eens te herhalen. Door een gesloten, gerichte vraag te stellen komt Daan tot communicatie met de leerkracht.

Als de leerkracht merkt dat Daan een woordje niet kan benoemen stelt ze een nieuwe gerichte vraag. Hierdoor komt Daan tot communicatie.

Duidelijk begin van de activiteit door 'Barbapapa' aan een kindje te geven.

Minuut 17.00-18.20

- Wat zie je tijdens dit fragment?
- Waar zitten mogelijkheden?

Daan heeft echt baat bij visualisatie. Constant gericht op visuele ondersteuning in de kring zoals 'Barbapapa' of foto's die voorbij komen.

Minuut 19.00-20.00, 20.40-21.30, 21.40-21.50

- Wat denk je nu je dit ziet?
- Wat kun je hiervan gebruiken in een toekomstige situatie?

Veel verbale informatie, Daan droomt weg of gaat achterom zitten. Bij lopen van een kind of een verandering van de verbale informatie zoals harder stemgebruik, naam noemen lijkt Daan zich weer te richten op het kringgesprek.

Barbapapa zorgt ervoor dat het zichtbaar wordt dat Daan ook wat mag vertellen.

Minuut 29.10-33.30, 35.25-35.35

- Wat zie je tijdens dit fragment?
- Waar zitten mogelijkheden?
- Hoe ondersteun je de communicatie van Daan als leerkracht?

Bijlage 23 reflectie eindmeting met leerkracht en Ib-er

Wat opvalt uit de opname en de ingevulde observatiewijzer tussen de communicatie van leerkracht en Vera

Handeling en terugblik op de handeling:

Vooraf aan de eindmeting heb ik samen met de leerkracht een aantal bijstellingen toegepast voor beide kleuters en voor Daan en Vera apart.

Na deze bijstellingen heb ik een eindmeting gehouden om te controleren of de handleiding en de bijstellingen werken.

Tijdens de eindmeting is te zien dat de leerkracht duidelijk meer handvatten aan de twee kleuters biedt rondom de duidelijkheid, structuur en de sensitieve en auditieve prikkels van de activiteit. De praatmaat geeft Vera tijdens de gesprekken zoveel duidelijkheid dat ze haar beurt afwacht en niet door andere kinderen heen praat. Nu is voor Vera ook visueel duidelijk wie, wanneer en tot hoelang iemand aan de beurt is. De leerkracht stuurt de gesprekken met Vera door gesloten vragen te stellen. Hierdoor kunnen andere kinderen het gesprek ook blijven volgen. Ook laat ze Vera herhalen wat een klasgenootje heeft verteld omdat ze ziet dat Vera niet oplet. Doordat de leerkracht gebruik maakt van 'de praatmaat' wordt Vera veel rustiger in haar gebaren. Ze blijft ook zitten als ze wat wil vertellen. Het is duidelijk dat de leerkracht veel meer structureert, verduidelijkt en rekening houdt met eventuele sensitieve en auditieve prikkels. Zo zet ze Vera naast een rustig kindje en let ze erop of Vera last heeft van geluiden. Dit doet de leerkracht door Vera af en toe in de gaten te houden ook al is een ander kind aan het woord.

Essentiele aspecten en alternatieven

In vergelijking met de eerste opname is er een groot verschil te zien. Vooral de leiding die de leerkracht nu neemt is duidelijk merkbaar tijdens de activiteit. Hierdoor zorgt de leerkracht ervoor dat ze duidelijkheid en structuur schept tijdens de activiteit en de communicatie met Vera. Ze volgt het initiatief van Vera maar dreigt Vera de leiding te nemen dan geeft de leerkracht duidelijk aan wat de regels zijn en wat ze verwacht van Vera.

Wat opvalt uit de opname en de ingevulde observatiewijzer tussen de communicatie van leerkracht en Daan

Handeling en terugblik op de handeling:

Tijdens de eindmeting is te zien dat de leerkracht wat meer moeite heeft om te verduidelijken wat ze vraagt van Daan. Zo begint ze met een vage, open vraag waarop Daan geen antwoord kan geven. Daarna verbetert de leerkracht zich door gesloten vragen te stellen zodat Daan kan vertellen wat hij heeft gedaan. Daan blijft praten en praten. De leerkracht zou het gesprek meer kunnen sturen door meer gerichte vragen te stellen. Nu zie ik dat enkele kinderen niet meer naar Daan luisteren omdat hij op een monotone manier veel informatie communiceert. Hierin zou de leerkracht meer leiding mogen geven.

De leerkracht visualiseert de gesprekken door gebruik te maken van 'de praatmaat'. Daan is gericht

op deze pop en is meer betrokken bij de gesprekken van kinderen. De leerkracht controleert dit soms door Daan in eigen woorden te laten vertellen wat anderen hebben verteld.

De leerkracht zou klassikale vragen kunnen verduidelijken door uit te leggen dat deze vraag ook voor Daan is bedoeld en dat hij hier ook een antwoord op mag geven als hij zijn vinger opsteekt. Tijdens de eindmeting is te zien dat Daan niet reageert op klassikale vragen.

Essentiele aspecten en alternatieven

In de basiscommunicatie van de leerkracht naar Daan toe is een verschil te zien in vergelijking met de eerste meting. Toch blijft de leerkracht aangeven dat ze het lastig vindt om met Daan te communiceren omdat hij een heel introvert kind is. Het is dan ook belangrijk voor de leerkracht om het initiatief van het kind te blijven volgen en Daan goed in de gaten te blijven houden. Is het duidelijk voor hem, zijn er problemen, pikt hij informatie op?

In de basiscommunicatie van de leerkracht zou de leerkracht nog meer mogen letten op het verduidelijken van haar expressieve communicatie instemmend benoemen zodat het voor Daan nog duidelijker is wanneer de leerkracht vindt dat hij mag stoppen met praten.

Bijlage 24 Eindevaluatie leerkracht na de eindmeting

1. Was u bekend met de punten die in de handleiding beschreven staan?

- ☐ Ja, met de meeste wel
- ☐ Nee, met de meeste niet
- ☐ **Met de ene wel en met de andere niet**

Toelichting:

De meeste 'algemene punten' uit de handleiding waren voor mij vrij bekend uit praktijkervaringen. Vooral de individuele punten waren voor mij nieuw en helder te gebruiken.

2. Heeft u geprobeerd actief één of meer punten toe te passen gedurende meerdere werkdagen?

- ☐ Ja, veel dagen
- ☐ **Een aantal dagen, wegens vrije dagen en ziekte**
- ☐ Nee, geen dagen

3. Heeft u verandering opgemerkt t.a.v. de reactie van de twee kleuters op uw communicatief handelen nadat u de handleiding gebruikte?

Daan: Ja, hoewel Daan moeilijk aanspreekbaar blijft voel ik me nu competent in de gesprekken met Daan. Door het volgen van de punten uit de handleiding heb ik meer houvast. Toch blijft het moeilijk om gesprekken aan te gaan met Daan omdat hij veel vergeet.

Vera: Vera is goed corrigeerbaar. De gesprekken lopen soepeler.

4. Kunt u op een schaal van 1 t/m 10 aangeven in hoeverre deze verandering heeft plaatsgevonden waarbij 10 de situatie aangeeft met een grote verandering.

Daan: 0----1----2----3----4----5----**6**----7----8----9----10

Vera: 0----1----2----3----4----5----6----**7**----8----9----10

5. Op welk gebied hebben de veranderingen vooral plaatsgevonden?

- ☐ **Bewustwording van de eigen houding in de communicatie naar de kleuters toe**
- ☐ **U was beter op de hoogte van het effect van uw handelen**
- ☐ De structuur van uw communicatie naar de kleuters toe
- ☐ De reactie van kleuters met vermoedens van autisme op uw communicatie
- ☐ Meer rust tijdens de kringactiviteit
- ☐ U heeft nauwelijks of geen verschil gemerkt

☐ Anders, namelijk.....

Toelichting:

De punten waren herkenbaar mede dankzij de beelden.

- 6. Wat vindt u in het algemeen van de informatie in de handleiding op een schaal van 1 t/m 10 waarbij 10 goed is en 0 onvoldoende.**

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

Toelichting:

Iedere autist is anders. Ik had moeite met de algemene punten. Punten van Daan en Vera waren meer herkenbaar.

- 7. Welk(e) punt(en) uit de handleiding vindt u het waardevolst en waarom?**

Het visueel maken voor Daan. Voor de metingen had ik niet het idee dat Daan dit nodig zou hebben. Andere kinderen hebben hier ook baat bij.

- 8. Hoe ervaart u nu de communicatie van u als leerkracht naar de kleuters met vermoedens van autisme toe op een schaal van 1 t/m 10 waarbij 10 de situatie aangeeft zoals u zou willen dat het is.**

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

- 9. Denkt u dat collega's in de onderbouw gebruik zouden kunnen maken van de handleiding die u tijdens dit onderzoek aangereikt is?**

Zeker.

- 10. Kunt u aangeven wat u in dit onderzoek mistte maar wat volgens u wel van belang was voor de onderzoeksvraag.**

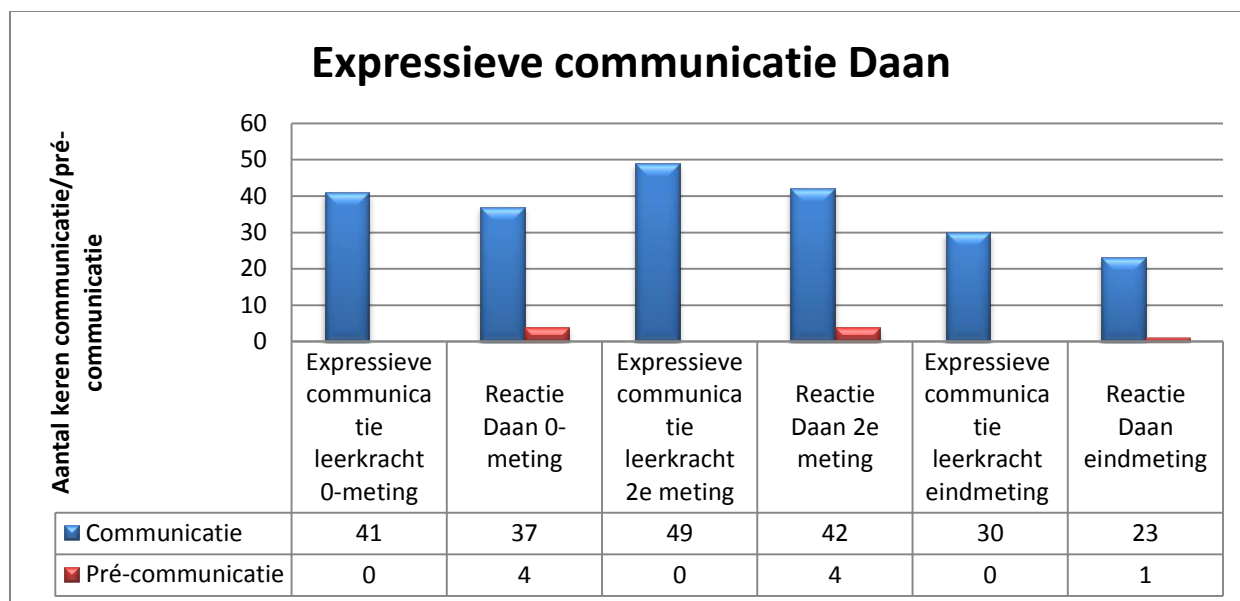
Onderzoeksvraag: Hoe kunnen leerkrachten tijdens kringactiviteiten aansluiten bij de communicatieve behoeften van kleuters met vermoedens van ASS?

De algemene handleiding had niet gehoeven. Grenzen aangeven, visueel maken van hetgeen je mee bezig bent.

Bijlage 25 Resultaten metingen

Deze bijlage geeft per kleuter en per categorie uit de observatiewijzer weer, hoe de communicatie tussen leerkracht en kleuter verloopt van de 0-meting t/m de eindmeting via turven uit de observatiewijzer.

Expressieve communicatie



0-meting

Bij de 0-meting is het eerste wat me opvalt dat Daan heel traag spreekt. Ik zie Daan meerdere malen afdwalen als de leerkracht klassikaal communiceert en niet specifiek gericht is op Daan. Of hij alle gesprekken kan volgen kan ik niet nagaan tijdens deze meting. Opvallend is dat Daan opkijkt als de leerkracht 'kijk' zegt of Daan bij zijn naam noemt.

Als de leerkracht het gewenste gedrag in een positieve boodschap vermeldt, reageert Daan hier niet op. Daan geeft op alle vragen die de leerkracht stelt antwoord. Het is opvallend dat hij eerder antwoord geeft op een gesloten vraag dan op een open vraag. Daarnaast is het opvallend dat Daan niet reageert op het 'knikje' wat de leerkracht non-verbaal geeft aan Daan als ontvangstbevestiging. Daan reageert actief op de communicatie van de leerkracht als zij nieuwe informatie aan oude, bekende informatie koppelt (scaffolding). Ik zie Daan dan lachen, actief meedenken en luisteren naar andere kinderen.

De pré-communicatie van Daan komt voort uit het niet geven van respons op verbale communicatie van de leerkracht en door het niet verbaal uiten van gevoelens, maar dit fysiek te doen.

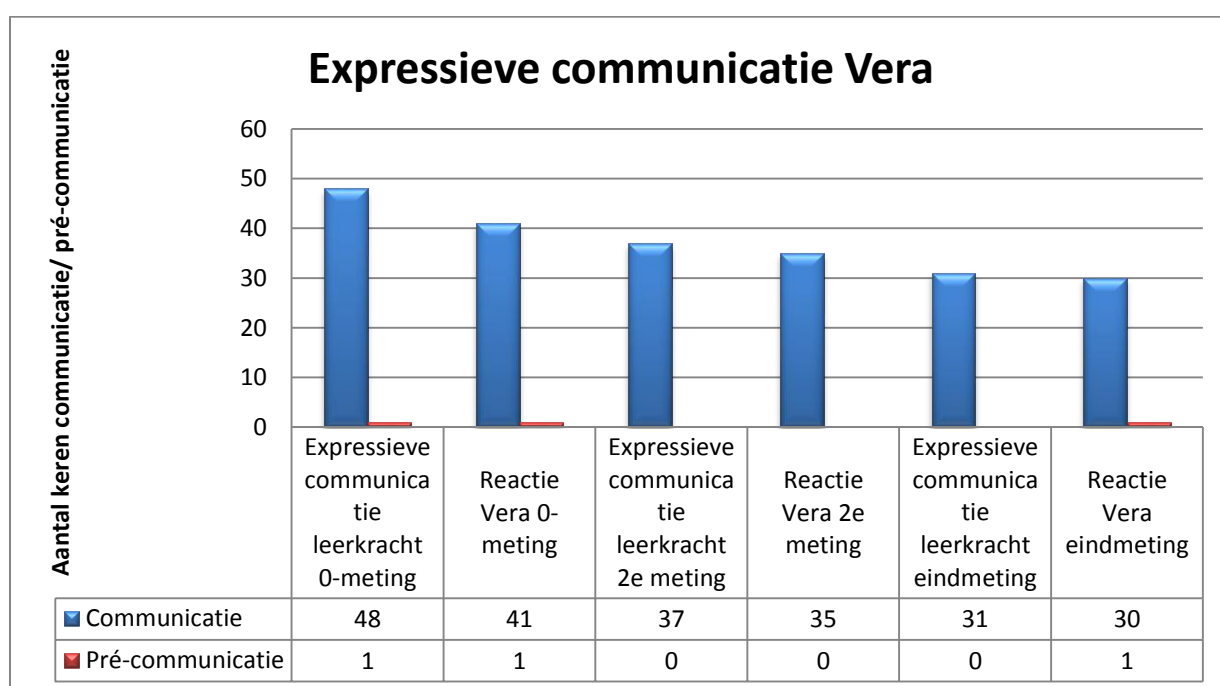
2^e meting

Wat opvalt bij de tweede meting is dat de pré-communicatie van Daan vooral voortkomt uit het niet kunnen zeggen dat hij iets niet weet. Ook begrijpt hij niet dat de leerkracht een vraag stelt die voor hem is bedoeld. De leerkracht stelt deze vraag klassikaal en noemt de naam van Daan niet op.

Eindmeting

Door gesloten vragen te stellen aan Daan, zorgt de leerkracht ervoor dat Daan zijn verhaal kan afmaken. De leerkracht begint haar gesprek met Daan met een vage, open vraag. Ze merkt dat Daan deze niet kan beantwoorden en begint met het stellen van gesloten vragen waardoor Daan meer richting krijgt om te communiceren.

De leerkracht maakt twee keer in haar gesprek met Daan gebruik van vage begrippen zoals 'gewoon' en 'het'. Daan volgt de correctie van de leerkracht op. Als de leerkracht ziet dat Daan achterstevoren zit vraagt ze aan Daan of hij heeft kunnen horen wat een ander kind heeft gezegd. Daan vertelt dat hij dit niet heeft kunnen horen en de leerkracht laat het kind nogmaals herhalen, zodat Daan de informatie ook kan horen. Als de leerkracht de beurt van Daan beëindigt met een ontvangstbevestiging, weet Daan niet dat dit het einde is van zijn beurt.



0-meting

Bij de 0-meting van Vera viel me op dat ze niet naar de ontvangstbevestiging van de leerkracht luistert ('oh', 'oké', 'wat wou je nog zeggen?'). Vera praat door over haar eigen verhaal. Bij vragen die de leerkracht stelt, luistert Vera en geeft ze ook antwoord. Ze vraagt geen ontvangstbevestiging van de leerkracht of de andere kinderen als ze wat vertelt. Vera vertelt vaak zonder intentie en is niet altijd gericht op de leerkracht. Ze praat snel en springt van de hak op de tak. Er zit weinig structuur in haar communicatie. Deze vindt ze wel als de leerkracht vragen stelt aan haar. Vera reageert een paar seconden later op open vragen van de leerkracht.

2^e meting

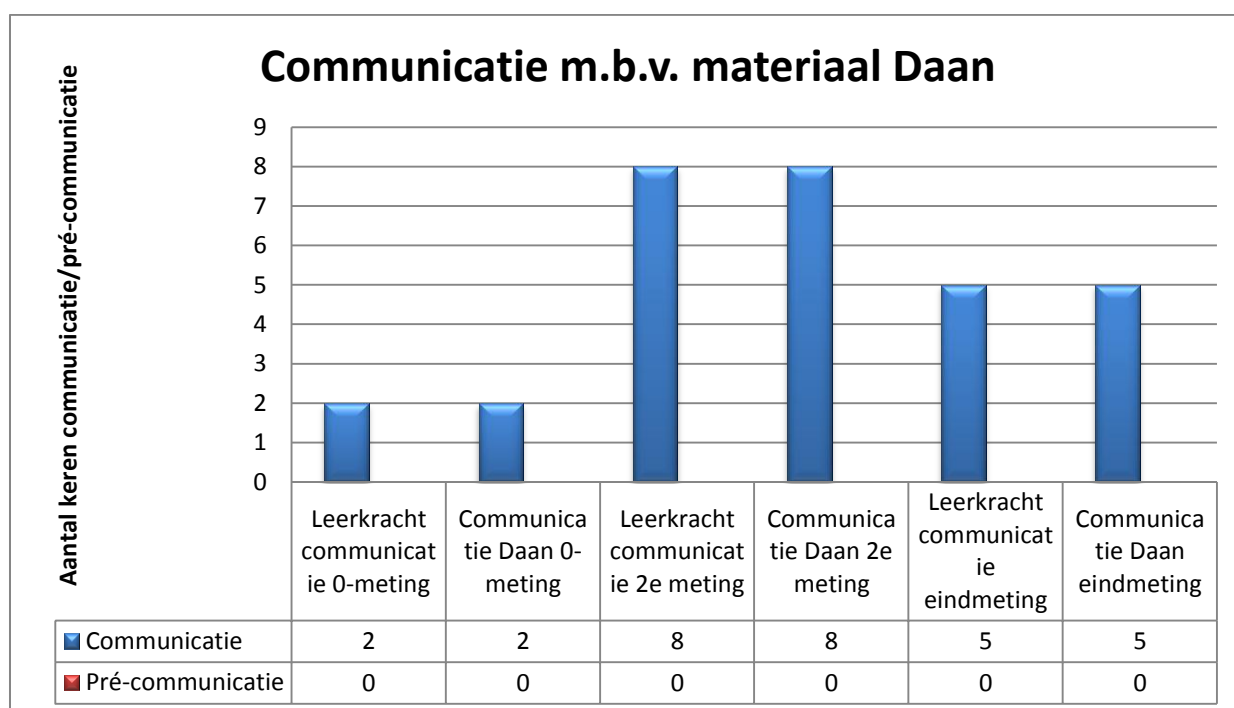
Bij de tweede meting is te zien dat de leerkracht meer op Vera gericht is. Als Vera aan het kletsen is of op andere kinderen reageert, dan vraagt de leerkracht of Vera heeft gehoord wat er is gezegd. De leerkracht gebruikt vage begrippen zoals 'even' of 'doe even normaal'. Duidelijk is dat de leerkracht meer structuur houdt in het gesprek door Vera erop te wijzen dat ze haar vinger moet opsteken als ze wat wil zeggen. De leerkracht geeft ook aan waarom Vera niet aan de beurt komt.

Eindmeting

Tijdens de eindmeting is te zien dat Vera antwoorden geeft op klassikale vragen. De leerkracht probeert haar gesprek met Vera te sturen, door zowel open als gesloten vragen te stellen. Vera blijft bij haar verhaal. Te horen is dat Vera geen rekening houdt met wat de kinderen en leerkracht uit haar klas al wel en niet weten. De leerkracht probeert dit gesprek duidelijk te maken door gesloten vragen te stellen. Hierdoor kunnen andere kinderen het verhaal ook volgen.

Vera reageert niet op de opmerking die de leerkracht maakt over haar broek. De leerkracht maakt een enkele keer gebruik van vage begrippen. De leerkracht probeert Vera bij het gesprek te houden door haar een vraag te stellen over wat een klasgenootje heeft verteld. Vera zegt dat ze het gesprek niet heeft kunnen horen. De leerkracht laat het klasgenootje nogmaals vertellen wat ze heeft gedaan. Nu is Vera gericht op de klasgenoot.

Communicatie m.b.v. visueel materiaal



0-meting

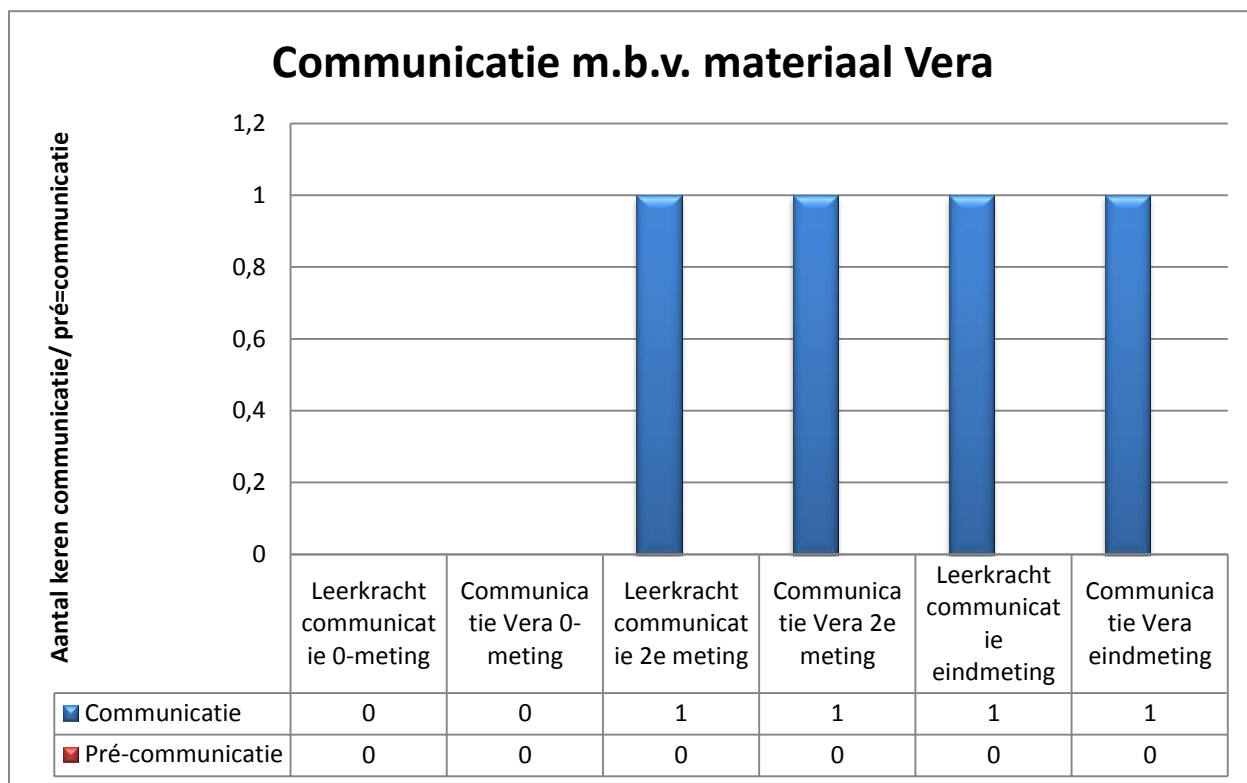
Als de leerkracht een boek tevoorschijn haalt als ze in gesprek gaat over 'kleding', kijkt Daan meteen naar het boek. Als er communicatie is tussen Daan en de leerkracht, zie je Daan tijdens deze interactie vaak naar het boek kijken. Het valt me op dat Daan meer op de leerkracht is gericht als zij in gesprek visueel materiaal gebruikt.

2^e meting

Tijdens de tweede meting is duidelijk zichtbaar dat Daan gericht is op visueel materiaal. Daan is tijdens het gesprek vaak gericht op het woordweb dat de leerkracht heeft gemaakt.

Eindmeting

Het hulpmiddel 'Barbapapa' dat wordt ingezet, zorgt ervoor dat Daan meer gericht is op andere kinderen tijdens het gesprek. Hij volgt in de meeste gevallen waar dit 'praatvoorwerp' naartoe gaat als een kind klaar is met vertellen.



0-meting

Er was geen sprake van communicatie met behulp van visueel materiaal in het gesprek tussen Vera en de leerkracht.

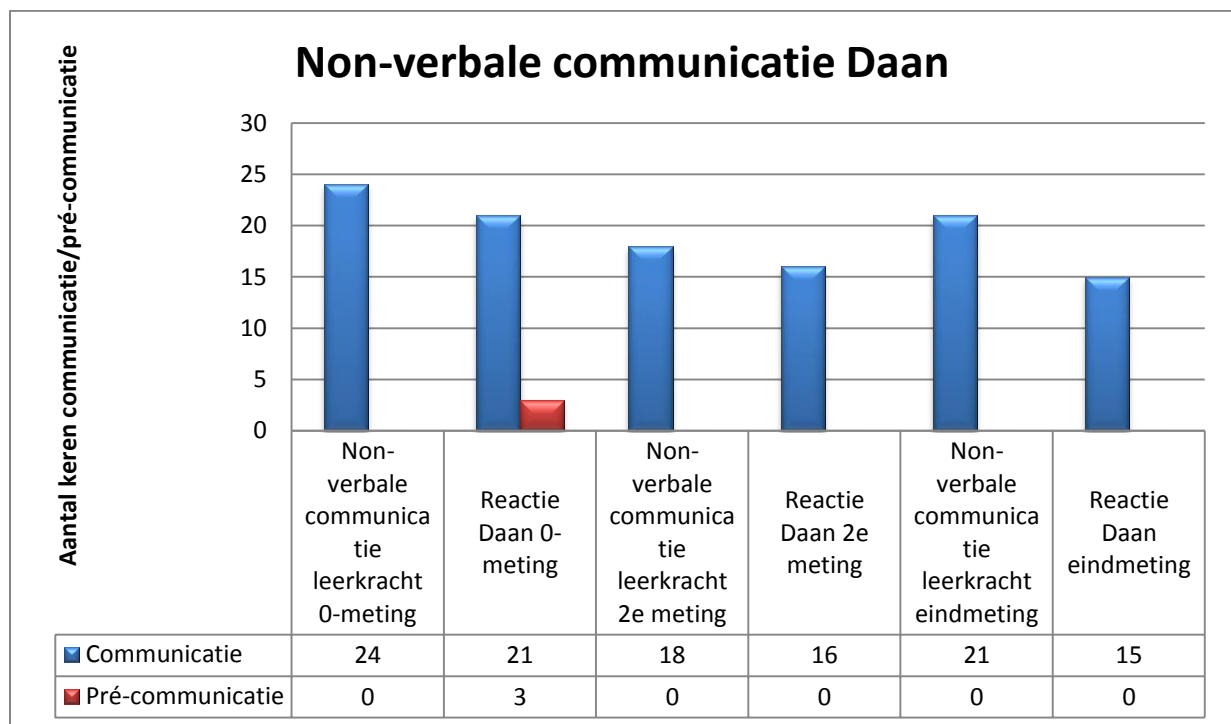
2^e meting

Tijdens de tweede meting is er niets bijzonders te zien aan de communicatie m.b.v. materiaal bij Vera. Vera kijkt af en toe naar het materiaal maar spreekt net zoveel of zelfs meer in verbale taal.

Eindmeting

De leerkracht ondersteunt de communicatie d.m.v. een praatpop. Deze pop wordt doorgegeven in de kring en geeft aan wie er mag praten in de kring. Vera is gericht op de pop. Als ze zelf mag praten heeft ze de pop in haar handen, zelfs als ze gaat staan. Ze praat rustig en gebruikt minder gebaren om haar communicatie te ondersteunen.

Non-verbale communicatie



0-meting

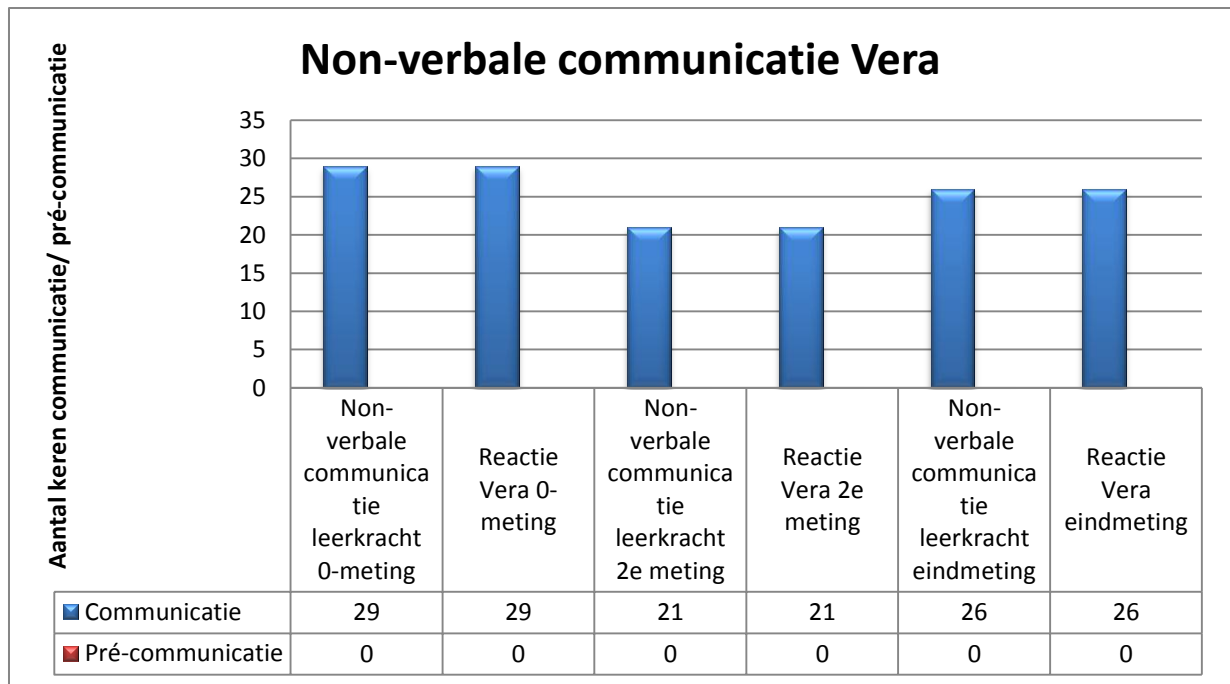
Als Daan in gesprek is met de leerkracht kijkt hij de leerkracht continue aan. Hij merkt twee klasgenootjes naast hem niet op als deze tegen Daan praten. Als de leerkracht tijdens de ontvangstbevestiging met een knikje of een lach reageert, mist Daan dit. De pré-communicatie is te zien als Daan geen respons geeft als de leerkracht knikt of op een andere manier non-verbale ontvangstbevestiging geeft. Daan gebruikt nauwelijks mimiek als hij praat. Je ziet hem even lachen als hij informatie die de leerkracht en zijn klasgenoot geven herkent.

2^e meting

Bij de tweede meting is te zien dat Daan de leerkracht aankijkt tijdens de interactie. De leerkracht gebruikt deze keer weinig non-verbale communicatie in gesprek met Daan.

Eindmeting

De leerkracht geeft aan dat ze op haar ontvangstbevestiging geen respons van Daan verwacht. Daan geeft dit ook niet. Het oogcontact van Daan naar de leerkracht is vluchtig of hij kijkt de leerkracht met een doordringende blik aan.



0-meting

Als Vera wat wil vertellen is ze gericht op de leerkracht en gaat daarbij staan. Ze maakt gebruik van non-verbale communicatie en zit/staat niet stil. Vera reageert op wat de leerkracht zegt, niet op haar non-verbale communicatie.

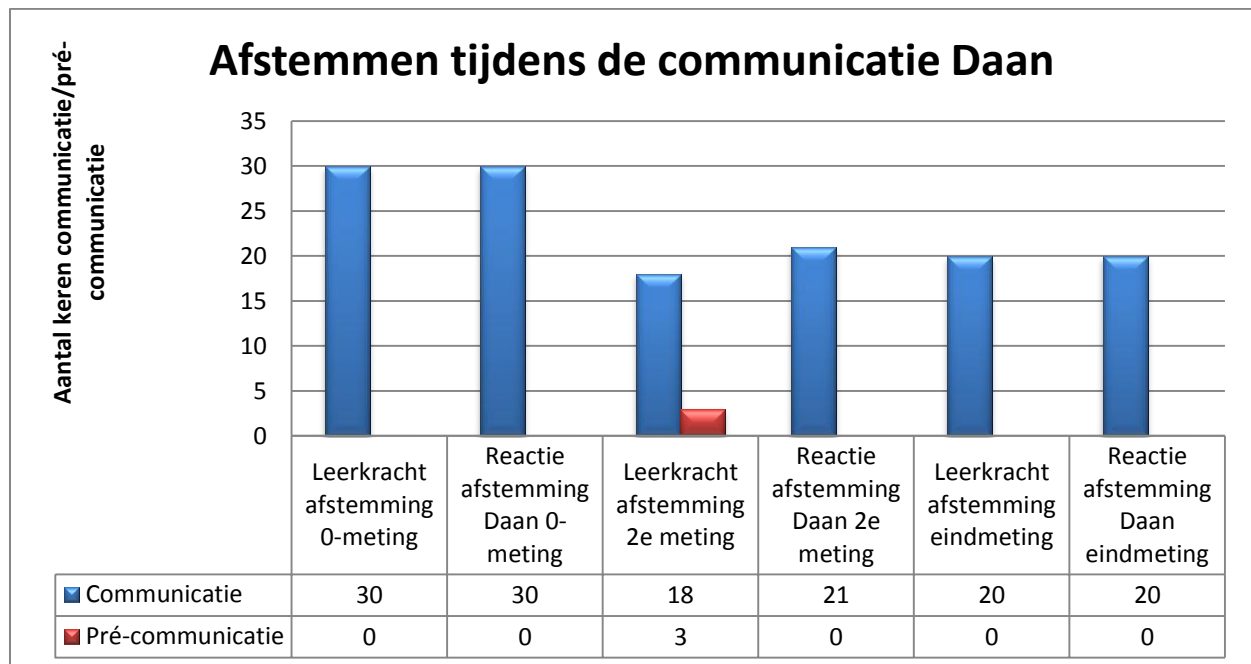
2^e meting

Vera is tijdens de tweede meting gericht op de leerkracht. Knikjes van de leerkracht als ontvangstbevestiging ziet ze niet.

Eindmeting

De leerkracht maakt tijdens de eindmeting nauwelijks gebruik van non-verbale communicatie. Ze gebruikt nauwelijks emotie in de gesprekken met Vera, ook niet als ze Vera wil corrigeren. De leerkracht houdt gepaste afstand en wendt zich tot Vera als ze in gesprek is. Vera heeft oogcontact met de leerkracht en wendt zich tot de leerkracht door te kijken en soms te staan als ze in gesprek is.

Afstemmen tijdens de communicatie



0-meting

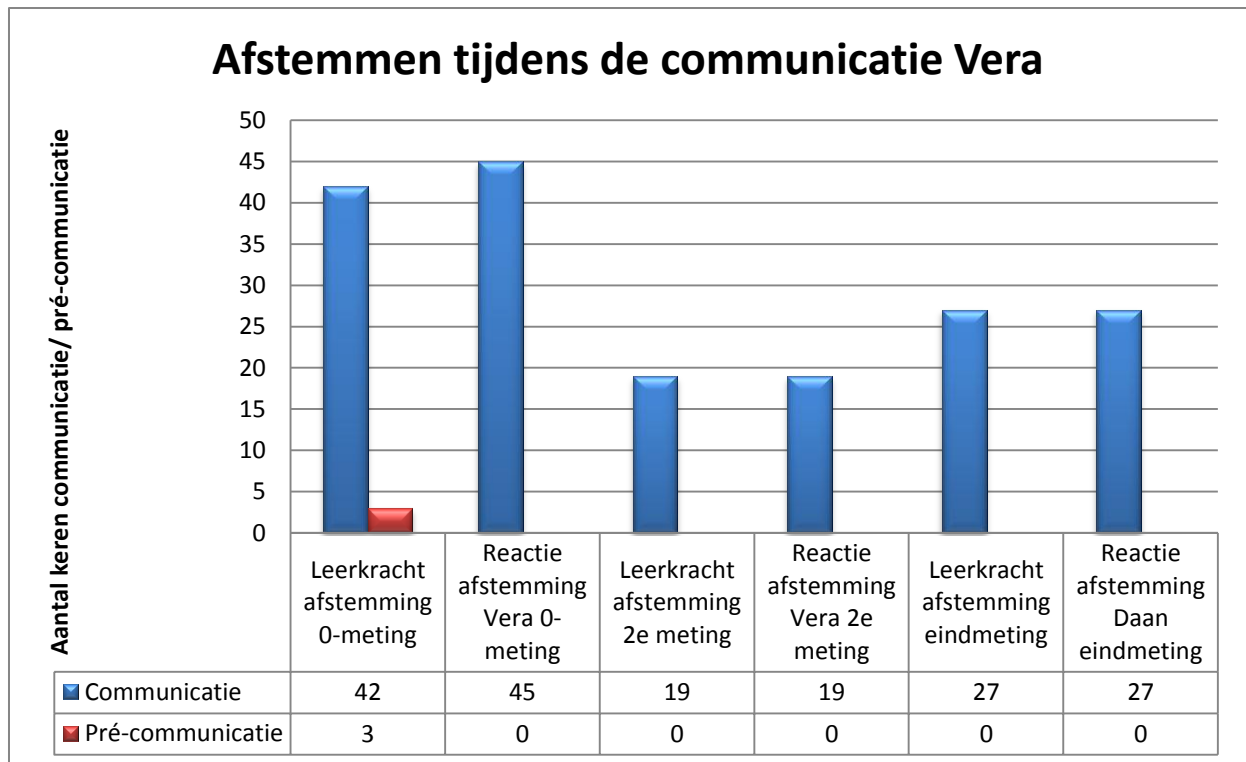
Daan kijkt de leerkracht aan als deze met hem communiceert. Hij luistert naar de vragen die de leerkracht stelt en geeft na wat bedenktijd antwoord.

2^e meting

Tijdens de tweede meting geeft de leerkracht Daan weinig tijd om zijn communicatie voor te bereiden. Ze geeft Daan meteen een beurt, zonder vooraf aan te geven wanneer Daan aan de beurt is. Het duurt langer voordat Daan zijn communicatie heeft voorbereid. Daan geeft antwoord op de vragen van de leerkracht.

Eindmeting

De leerkracht begint met het stellen van hele concrete, gesloten vragen als Daan lang over een antwoord moet nadenken. De leerkracht durft Daan te volgen door het stellen van concrete vragen. Ze kapt Daan af wanneer hij grapjes maakt en benoemt dit. Daan luistert naar de leerkracht en begint met vertellen.



0-meting

Bij de 0-meting volgt de leerkracht Vera veel. Vera springt in haar verhaal van de hak op de tak. Bij vragen van de leerkracht reageert Vera. Vera kijkt bij haar verhaal de leerkracht aan. Ook is Vera heel erg druk met praten, de leerkracht reguleert het tempo van Vera niet.

2^e meting

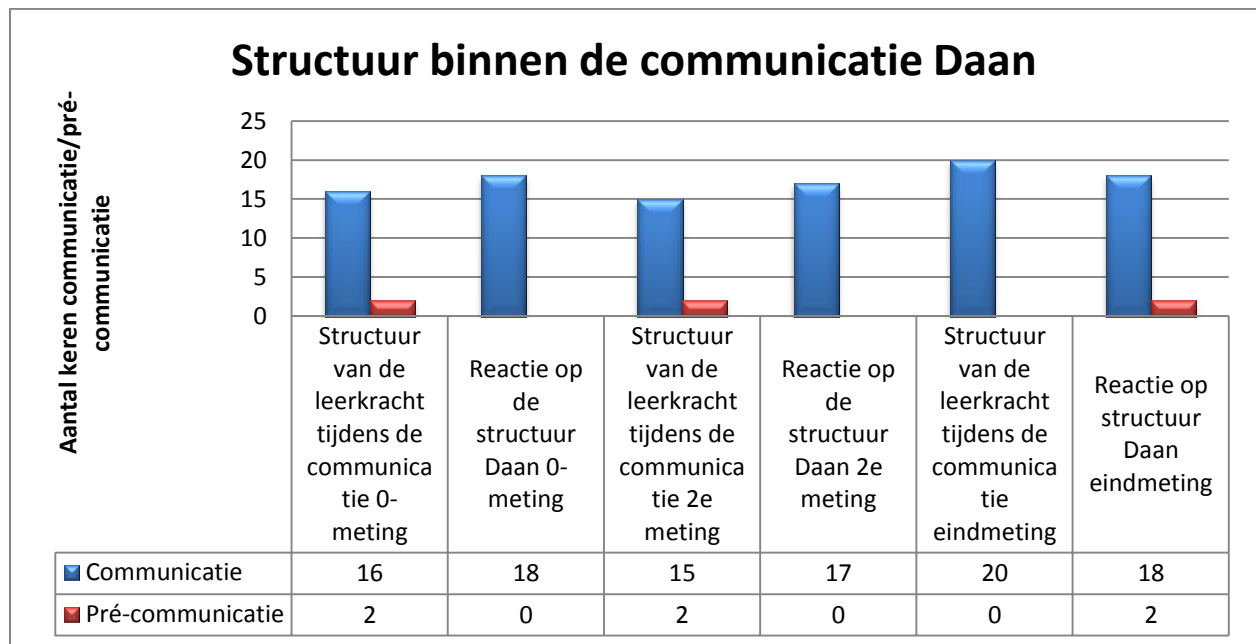
Vooraf aan de tweede meting heb ik de leerkracht gevraagd om Vera eerder te stoppen en haar meer op de regels te wijzen van 'we steken onze vinger op als we iets willen zeggen'. Tijdens de tweede meting is te zien dat de leerkracht Vera volgt, maar als ze uitweidt dat ze het gesprek met Vera afkapt.

Eindmeting

De leerkracht geeft Vera vijf seconden om haar communicatie voor te bereiden. Vera begint vrijwel meteen te vertellen.

Tijdens de video-analyse is te zien dat de leerkracht Vera niet alleen maar volgt, maar ook leiding neemt in het gesprek. Dit kan ik zien aan de open en gesloten vragen die de leerkracht stelt aan Vera.

Structuur binnen de communicatie



0-meting

De pré-communicatie van de leerkracht komt voort uit het feit dat ze Daan geen vaste plek geeft tijdens de kringactiviteit.

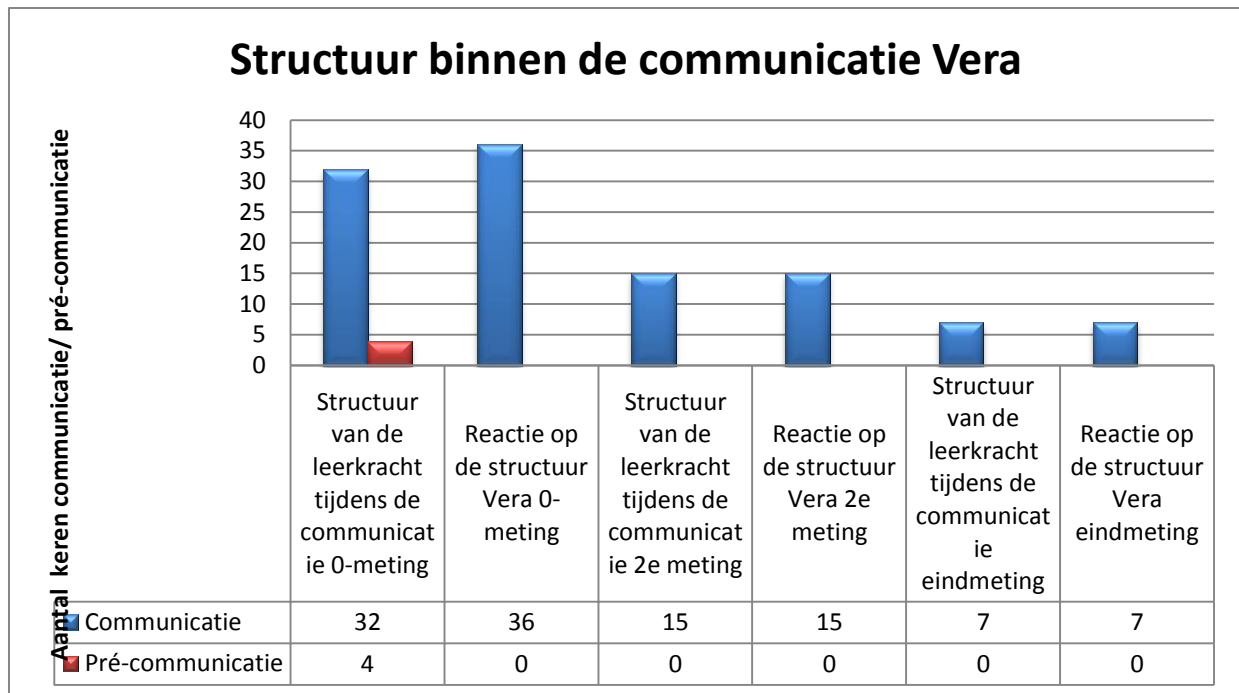
2^e meting

Tijdens de tweede meting is te zien dat Daan tijd nodig heeft om na te denken op de vragen van de leerkracht. De leerkracht geeft Daan meteen een beurt en geeft niet aan wanneer Daan aan de beurt komt. De leerkracht maakt niet visueel zichtbaar wanneer de activiteit is afgelopen voor de kinderen. Hier komt de pré-communicatie van de leerkracht uit voort. Daan reageert op alle communicatie van de leerkracht.

Eindmeting

De leerkracht geeft aan wat het doel is van de praatpop. Daarnaast structureert ze de kring door aan te geven welk kindje mag beginnen met vertellen en welk kind het laatste is met vertellen.

De pré-communicatie van Daan komt voort uit het feit dat de leerkracht klassikaal een vraag stelt en Daan hier geen antwoord op geeft. De leerkracht sluit de beurt van Daan af met een ontvangstbevestiging. Daan blijft doorpraten. De leerkracht stelt regels aan Daan als hij achterstevoren zit op zijn stoel. Daan reageert hier op door te doen wat de leerkracht zegt.



0-meting

De leerkracht sluit de beurten tijdens de gesprekken onduidelijk af voor Vera. Vera blijft vertellen over haar weekend. Buiten de reactie op de communicatie van de leerkracht geeft Vera **17x** informatie en uit ze haar gevoelens door haar handen voor haar oren te houden als ze last heeft van het geroep van klasgenoten.

2^e meting

Tijdens de tweede meting is me opgevallen dat de leerkracht veel regels stelt aan Vera. Zo geeft ze iedere keer aan dat Vera haar vinger moet opsteken als ze iets wil zeggen.

Buiten de observatiewijzer om zegt Vera **10x** wat. Ze vertelt wat over zichzelf of over wat ze weet van een bepaald onderwerp. Hierbij praat ze soms door kinderen of de leerkracht heen.

Eindmeting

Tijdens de eindmeting is te zien dat de leerkracht het kringgesprek structureert voor Vera. Dit doet ze ten eerste door Vera bij het onderwerp van het gesprek te houden, door haar gerichte open en gesloten vragen te stellen. Daarnaast zorgt ze ervoor dat Vera niet bij een onderwerp blijft hangen door haar af te leiden naar een ander onderwerp. De leerkracht doet dit door Vera een vraag te stellen.

De leerkracht geeft aan wanneer het gesprek begint (de praatpop wordt aan een kindje gegeven en vooraf worden de functies en regels van de praatpop nog eens herhaald). Ook vertelt de leerkracht wanneer de activiteit is afgelopen. Dit doet ze door de kinderen erop voor te bereiden dat een bepaald kind de laatste is die wat mag vertellen. De tijd van de activiteit wordt zo concreet gemaakt voor Vera. De leerkracht stelt ook regels aan Vera. Wanneer ze bepaald gedrag niet tolereert, zegt ze dit zonder emotie tegen Vera. Vera luistert naar de leerkracht en stopt ermee.