

EPVs: het ontbrekende puzzelstukje?

**Onderzoek naar pragmatische communicatievaardigheden
bij cliënten met autisme en een verstandelijke beperking**



**Onderzoeksrapport Msen autismespecialist
Begeleid door Ilonka van der Sommen MA**

**Karin Schrijnemakers-Wijers
Hopbel 12, 5251 CS Vlijmen**

**guido.schrijnemakers@home.nl
k.schrijnemakers@amarant.nl**

Studentnummer 2155680

Autismeconsulent Stichting Amarant

**Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Fontys Hogescholen Tilburg
Opleidingscoördinator Wendy Lampen**

Vlijmen, juni 2011

Inhoudsopgave

Voorwoord	p. 2
Samenvatting	p. 3
Inleiding	p. 4
Hoofdstuk 1. Doel van en in het onderzoek	
1.1 Handelingsverlegenheid	p. 5
1.2 Doel en vraagstelling van het onderzoek	p. 5
1.2.1 Deelvragen	p. 5
Hoofdstuk 2. Theoretisch kader	
2.1 Verstandelijke beperking en autisme	p. 6
2.2 Communicatie	p. 7
2.2.1 Communicatie bij mensen met een verstandelijke beperking en een stoornis in het autismespectrum	p. 7
2.3 Pragmatiek	p. 8
2.3.1 Ontwikkeling van pragmatische aspecten bij autisme en verstandelijke beperking	p. 8
2.4 EPVs. Lijsten voor evaluatie van Pragmatische Vaardigheden	p. 9
2.5 De rol van de autismeconsulent in de beeldvorming	p. 10
Hoofdstuk 3. Methodologie	
3.1 Kwalitatief veldexperiment	p. 11
3.2 Onderzoeksgroep	p. 11
3.3 Onderzoeksinstrumenten	p. 11
3.4 Triangulatie	p. 12
3.5 Ethiek	p. 12
Hoofdstuk 4. Resultaten	
4.1 Gegevens verkregen uit de vragenlijsten	p. 14
4.2 Bespreking van de resultaten met begeleiders	p. 17
4.3 Ervaringen van begeleiders	p. 18
Hoofdstuk 5. Conclusies en discussie	p. 19
Hoofdstuk 6. Aanbevelingen	p. 24
Nawoord	p. 25
Reflectie en evaluatie	p. 26
Literatuurlijst	p. 27
Bijlagen	p. 29

Voorwoord

Dit onderzoeksrapport betekent de afronding van een tweejarige studie, waarin ik veel geleerd heb.

Het zou niet tot stand zijn gekomen zonder de hulp en steun van een groot aantal mensen, die ik hierbij dan ook graag wil bedanken.

In de eerste plaats denk ik hierbij aan mijn partner en mijn gezin. Zij hebben mij gesteund en aangemoedigd als de deadline voor het inleveren van de opdrachten weer eens (te snel) dichterbij kwam. Hun luisterend oor en kritische kanttekeningen, maar ook hun geduld en de praktische ondersteuning op gebied van huishoudelijke taken hebben ervoor gezorgd dat ik me helemaal op dit onderzoek kon richten.

Mijn dank gaat echter ook uit naar mijn werkgever, die mij in de gelegenheid heeft gesteld deze opleiding te volgen, en aan alle medewerkers, die tijd en energie hebben willen steken in het invullen van de vragenlijsten en het nabespreken van de gegevens.

Zonder hun bereidwillige medewerking had ik dit onderzoek niet kunnen uitvoeren.

Ik wil hier zeker mijn naaste collega's niet vergeten, die als 'critical friend' meerdere malen het verslag hebben willen lezen en van feedback voorzien.

En dan alle mensen die ik in mijn opleiding heb mogen leren kennen. Medestudenten, docenten en supervisor; ik heb heel veel van jullie geleerd, niet alleen op inhoudelijk vlak, maar ook en vooral persoonlijk. Dit heeft ervoor gezorgd dat deze studie voor mij veel meer heeft betekend dan louter opdoen van meer inhoudelijke kennis. Bedankt allemaal, ik zal er in mijn werk als autismespecialist, maar ook in mijn persoonlijk leven veel profijt van hebben.

Zonder iemand tekort te willen doen, wil ik hier toch één iemand bij naam noemen en bedanken en dat is Roger Verpoorten. Ik heb veel van hem geleerd over communicatie bij mensen met een verstandelijke beperking en autisme en maak in mijn werk dankbaar gebruik van zijn inzichten en publicaties.

Ik waardeer het dan ook bijzonder dat hij de moeite en tijd heeft willen nemen om dit verslag kritisch te lezen en van commentaar te voorzien. Dit heeft mij zeker geïnspireerd.

Samenvatting

Al meer dan 30 jaar werk ik als logopedist in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. Toen in de jaren negentig meer bekend werd over autisme werd ik hier natuurlijk regelmatig mee geconfronteerd, met name vanwege de problemen in de communicatie.

De diversiteit in uitingsvormen en de zoektocht naar wat er precies aan de hand is hebben mij geprikkeld me verder te verdiepen in het autisme.

Deze uitdaging heeft me als een soort virus 'gepakt' en heeft er uiteindelijk ook toe geleid dat ik mij als logopedist ben gaan specialiseren.

Het volgen van de opleiding tot autismespecialist was hier een logisch gevolg van.

Eén van mijn taken is het verrichten van communicatieonderzoek. Hiervoor zijn echter weinig specifieke onderzoeksinstrumenten voorhanden, zeker niet op het gebied van pragmatische communicatievaardigheden. Bovendien wordt in de instrumenten die er zijn vaak een ondergrens in ontwikkelingsleeftijd gehanteerd, die veel van de verstandelijk beperkte cliënten waarmee ik werk niet halen.

Het lag dan ook voor de hand mijn praktijkonderzoek te richten op een oudervragenlijst die onderzoek doet naar de pragmatische vaardigheden van zeer jonge kinderen: de EPVs (Lijsten voor Evaluatie van Pragmatische Vaardigheden).

Middels een kwalitatief veldexperiment heb ik onderzocht of dit instrument bruikbaar is als onderdeel van mijn communicatieonderzoek.

Ik heb vijf persoonlijk begeleiders gevraagd de vragenlijsten in te vullen voor in totaal zeven cliënten. Deze cliënten functioneren allen op een ontwikkelingsleeftijd beneden vier jaar.

De bevindingen uit deze lijsten heb ik geanalyseerd en besproken met de begeleiders.

Daarnaast heb ik mijn eigen onderzoeksresultaten gelegd.

Op basis van de uitkomst hiervan heb ik kunnen concluderen dat de EPVs zeker bruikbaar zijn als aanvulling op het communicatieonderzoek door een autismeconsulent of logopedist. Zij kunnen een waardevolle bijdrage leveren aan de beeldvorming van de cliënt op gebied van communicatie in meerdere contexten.

Ik kan logopedisten/autismeconsulenten die werken met mensen met een verstandelijke beperking en autisme dan ook zeker aanraden deze EPVs in te zetten als onderdeel van hun communicatieonderzoek.

Inleiding

In mijn werk als autismeconsulent binnen Stichting Amarant¹ is één van mijn taken het verrichten van deeldiagnostiek op het gebied van communicatie bij cliënten met een verstandelijke beperking en een stoornis in het autisme spectrum.

Communicatie is een complex gebeuren, waarin verschillende aspecten, of dimensies, te onderscheiden zijn.

In het multidimensioneel communicatiemodel (1996) geeft Verpoorten het belang van breed communicatieonderzoek aan. Personen met autisme hebben door neurologisch en neuro-cognitief afwijkende waarneming niet alleen problemen met sensorische verwerking, maar ook met synchroon te verwerken informatie uit meerdere, geïntegreerde of 'verweven' dimensies van communicatie zoals: de vormen, de inhoud, de pragmatiek of functie, de communicatiestijl én de sociaal-emotionele dimensie. Deze problemen kunnen zich voordoen binnen alle te onderscheiden niveaus van betekenisverlening. De gevolgen voor communicatie uiten zich zowel receptief als expressief, en zijn vooral opvallend op gebied van afwijkende betekenisverlening of (taal-) conceptwaarneming, en in een zwakke pragmatiek. Het resulteert in verminderde sociaalcommunicatieve vaardigheden, wat een basiskarakteristiek is binnen de gedragsdiagnose van autisme (Verpoorten, 2009).

Communicatieonderzoek gericht op (differentiaal)diagnostiek en hulpverlening op maat, moet dus naast aspecten als 'vorm' en 'inhoud' ook de pragmatische aspecten van communicatie goed in kaart kunnen brengen.

Dit wordt onderschreven door Vermeulen, die stelt dat het welslagen van communicatie, zeker bij mensen met een stoornis in het autismespectrum, voor een groot stuk bepaald wordt door het *gebruik* ervan. "De pragmatische aspecten van de communicatie vormen de grootste moeilijkheid voor mensen met autisme, juist omdat ze zoveel te maken hebben met samenhang, context en vooral de sociale context" (Vermeulen, 2008, p. 21).

Tot voor kort waren er voor de doelgroep mensen met een verstandelijke beperking en een stoornis in het autismespectrum echter nauwelijks bruikbare instrumenten voorhanden om de pragmatische vaardigheden te onderzoeken; bestaande instrumenten (Embrechts, et al, 2005 & Geurts, 2007) zijn ontwikkeld voor kinderen vanaf 4 jaar; een ontwikkelingsleeftijd die veel cliënten met een verstandelijke beperking niet hebben.

Toen ik de EPVs (de lijsten voor Evaluatie van Pragmatische Vaardigheden) onder ogen kreeg, een nieuw op de markt gebracht instrument, dat de pragmatische vaardigheden van zeer jonge kinderen meet (Cocquyt & Zink, 2010), vroeg ik me af of dit mogelijk een aanvulling zou kunnen zijn op mijn onderzoeksinstrumentarium.

In dit praktijkonderzoek wil ik daarom nagaan in hoeverre dit instrument bruikbaar is in het communicatieonderzoek van mensen met autisme, die vanwege een verstandelijke beperking op een ontwikkelingsniveau beneden 4 jaar functioneren.

¹ Stichting Amarant is een dienstverlenende instelling voor mensen met een verstandelijke beperking in Midden- en West-Brabant.

Hoofdstuk 1. Doel van en in het onderzoek

1.1 Handelingsverlegenheid

Goede beeldvorming van een cliënt is een voorwaarde om de juiste begeleiding te bepalen. Om de beeldvorming op het gebied van communicatie te completeren moet het communicatieonderzoek breed ingezet worden.

De pragmatische communicatievaardigheden van cliënten kan ik tot nu toe alleen beschrijvend in kaart brengen, omdat bestaande onderzoeksinstrumenten een ontwikkelingsleeftijd van minimaal 4 jaar veronderstellen; veel van mijn cliënten voldoen hier niet aan.

In mijn onderzoek maak ik daarom gebruik van observatie en beschrijving van de communicatie van de cliënt aan de hand van het multidimensioneel communicatiemodel van Verpoorten (1996). De pragmatische aspecten komen hierin vooral terug in een verwevenheid met de aspecten 'functie', 'sociaal' en 'stijl'.

Een beperking van deze werkwijze is, dat enkel de communicatie in situaties die ik observeer beschreven wordt; hierdoor zie ik mogelijk bepaalde vaardigheden van de cliënt over het hoofd, omdat ze zich niet voordoen op het moment van observatie. Een andere beperking is het gebrek aan objectiveerbare normering in vaststelling van vaardigheidsniveau buiten toepassing van het eigen klinisch oordeel. Bovendien vergt directe observatie veel tijd.

1.2 Doel en vraagstelling van het onderzoek

De reden dat ik dit onderzoek gedaan heb, oftewel het doel van mijn praktijkonderzoek (Harinck, 2007), is dat ik wil weten of en in hoeverre de EPVs bruikbaar zijn voor logopedisten of autismespecialisten, die onderzoek doen naar de communicatie van mensen met autisme en een (zeer) jonge ontwikkelingsleeftijd.

De doelstelling in dit onderzoek; 'wat wil ik precies te weten komen?' ofwel de centrale vraagstelling (Harinck, 2007), wordt verwoord in de onderzoeksvraag.

Mijn onderzoeksvraag luidt:

In hoeverre geeft informatie uit de EPVs een goed beeld van de pragmatische communicatievaardigheden van cliënten met autisme en een verstandelijke beperking die functioneren op een ontwikkelingsleeftijd beneden 4 jaar, als onderdeel van het communicatieonderzoek dat ik als autismeconsulent/logopedist verricht?

1.2.1 Deelvragen

Om antwoord te kunnen geven op bovenstaande onderzoeksvraag stel ik de volgende deelvragen:

- In hoeverre zijn de vragen, die opgesteld zijn voor jonge kinderen van toepassing op cliënten die qua kalenderleeftijd ouder zijn (in dit onderzoek variërend van 19 tot 51 jaar) en functioneren op een ontwikkelingsleeftijd beneden 4 jaar?
- Geeft de informatie die ik verkrijg uit de EPVs een interpreteerbaar en volledig beeld voor de beeldvorming van de pragmatische vaardigheden van een cliënt?
- Levert een vragenlijst ingevuld door begeleiders mij aanvullende en voldoende objectiveerbare informatie, omdat zij de cliënt goed kennen en meemaken in meerdere situaties dan ik in mijn observatie?

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

In het licht van de vraagstelling:

In hoeverre geeft informatie uit de EPVs een goed beeld van de pragmatische communicatievaardigheden van cliënten met autisme en een verstandelijke beperking, die functioneren op een ontwikkelingsleeftijd beneden 4 jaar, als onderdeel van het communicatieonderzoek dat ik als autismeconsulent/logopedist verricht?

wil ik in het theoretisch kader de volgende begrippen nader uitwerken:

- Verstandelijke beperking en autisme.
- Communicatie bij mensen met een verstandelijke beperking en een stoornis in het autisme spectrum.
- Pragmatiek; de normale ontwikkeling versus de ontwikkeling bij mensen met autisme en een verstandelijke beperking.
- De rol van de autismeconsulent in de beeldvorming.

Daarnaast zal ik natuurlijk het onderzoeksinstrument EPVs nader toelichten.

2.1 Verstandelijke beperking en autisme

De DSM-IV-TR (APA, 2000; Nederlandse vertaling: Koster van Groos, 2001) definieert een **verstandelijke beperking** als volgt:

- a. Verstandelijk duidelijk onder het gemiddelde functioneren: een IQ van ongeveer 70 of lager bij een individueel toegepaste IQ-test.
- b. Gelijktijdig aanwezige tekorten in of beperkingen van het huidige aanpassingsgedrag op tenminste twee van de volgende terreinen: communicatie, zelfverzorging, zelfstandig kunnen wonen, sociale en relationele vaardigheden, gebruik maken van gemeenschapsvoorzieningen, zelfstandig beslissingen nemen, functionele intellectuele vaardigheden, werk, ontspanning, gezondheid en veiligheid.
- c. Begin voor het achttiende jaar (Kraijer, 2004).

Autisme kenmerkt zich in haar gedragsdefinitie door een samengaan van stoornissen in de sociale interactie, de communicatie en een opvallend beperkt en stereotype gedragspatroon, interesses en gedragingen (DSM-IV-TR: APA, 2000; Nederlandse vertaling: Koster van Groos, 2001).

Gedragsdefinitie van autisme:

Autisme is een pervasieve ontwikkelingsstoornis op basis van een organisch neurologisch defect. Bij autisme gaan specifieke stoornissen op het gebied van communicatie, sociale interactie en verbeelding en cognitieve stijl samen. Dit geschiedt onafhankelijk van het cognitief niveau. Erbij kunnen opvallende gedragskenmerken zijn zoals weerstand tegen verandering, sterke drang tot stereotypieën, routines, starheid en letterlijkheid (Denteneer & Verpoorten, 2007).

Recent onderzoek wijst steeds vaker op een verband tussen specifieke stoornissen bij waarneming en informatieverwerking, én het beschreven afwijkende beeld in de triade van stoornissen (Courchesne 2002, Klin 2006 in Isarin & Verpoorten, 2009).

De combinatie van een verstandelijke beperking en autisme levert niet alleen een achterstand in ontwikkeling op, maar de ontwikkeling verloopt ook afwijkend.

Deze twee ontwikkelingsstoornissen oefenen, ieder op zich, van jongs af aan grote invloed uit op het leven en het functioneren van de cliënt; voor het leveren van complete zorg is het noodzakelijk te focussen op *beide* problemen (Kraijer, 2004).

Cliënten met een verstandelijke beperking en een stoornis in het autisme spectrum zijn dus meervoudig beperkt.

Verstandelijke beperking en autisme gaan relatief vaak samen. De prevalentie van autismespectrumstoornissen bij mensen met een verstandelijke beperking ligt vele malen hoger dan die voor de algehele populatie (Kraijer, 2004). Er wordt van uitgegaan, dat 1 op de 3 tot 4 cliënten binnen de intramurale zorg in Nederland tevens een autismespectrumstoornis heeft (Dijkxhoorn, 2008).

De pervasieve ontwikkelingsstoornis maakt dat er sprake is van een disharmonisch ontwikkelingsprofiel (Kraijer, 2004).

2.2 Communicatie

De breedste definitie van communicatie is gegeven door Watzlawick e.a. (1967) die stelde dat alle gedrag in een situatie van interactie communicatie is.

Bij communicatie gaat het altijd om wederzijdse beïnvloeding en wederkerigheid, zowel in receptieve als expressieve richting (Verpoorten, 1996).

Vermeulen (2008) beschrijft communicatie als een proces waarbij informatie-uitwisseling plaatsvindt tussen minimaal twee partijen; de communicatiepartners zijn zich bewust van elkaars aanwezigheid. Communicatie is dus een sociaal gebeuren.

Communicatie is te onderscheiden in de aspecten vorm, inhoud en gebruik, die in elkaar grijpen. Als een van deze aspecten niet goed ontwikkeld is, heeft dat direct gevolg voor de communicatieve ontwikkeling (Bloom & Lahey, 1978).

Zoals eerder aangegeven heeft Verpoorten op basis van bovenstaand model een multidimensioneel model voor communicatieonderzoek ontwikkeld, waarin de volgende dimensies van communicatie een plaats kregen: vorm, inhoud, functie, sociaal en stijl (1996).

2.2.1 Communicatie bij mensen met een verstandelijke beperking en een stoornis in het autismespectrum

Bij mensen met een verstandelijke beperking en autisme is zowel sprake van een vertraging als een verstoring in de communicatie. In alle gevallen is de communicatie in de zin van wederkerigheid beperkt. Dit maakt de problematiek zeer complex en verklaart waarom communicatieproblemen een cruciale rol spelen in de interactieproblemen, die voor autisme zo kenmerkend zijn (Noens & van Berckelaer-Onnes, 2002).

Communicatie met verstandelijk gehandicapte autisten is slechts mogelijk als men met de meervoudige handicap rekening houdt: er is sprake van een vertraagde en beperkte ontwikkeling ten gevolge van de verstandelijke handicap en van een ongewone ontwikkeling ten gevolge van het autisme. Zowel de verbale als de non-verbale communicatie zijn afwijkend en de problematiek doet zich zowel op de vorm, de inhoud, als de pragmatiek voor (Verpoorten, 1996).

Op de kenmerken van de *taalvorm* worden de volgende bijzonderheden gezien (Verpoorten, 2009):

- Uitblijven van of vertraagde spraaktaalontwikkeling
- Vreemde, gespreksinhoudelijk en pragmatisch onaangepaste intonatie, toonhoogte of klemtoon (paralinguïstische kenmerken)
- Afwijkende woord- en zinsvorming (idiosyncratisch taalgebruik en/of neologismen)
- Formalistische spreekstijl
- Soms echolalie, zowel directe als uitgestelde vormen.

Wat betreft de *taalinhoud* zijn er problemen met taalconcepten. Dit uit zich in opvallende letterlijkheid in betekenisverlening en er zijn vooral problemen met open of context gerelateerde en dus betekenis relatieve taalconcepten (Verpoorten, 2009).

2.3 Pragmatiek

De pragmatiek vormt, samen met de fonologie, de semantiek en de morfosyntaxis een onderdeel van de taalwetenschap. Het begrip pragmatiek definiëren is niet eenvoudig, omdat er niet één algemeen aanvaarde definitie bestaat (Dewart & Summers, 1995; McTear & Conti-Ramsden, 1992).

Voor de term (taal)pragmatiek zijn verschillende definities en omschrijvingen gegeven. Deze hebben met elkaar gemeen, dat zij zich allemaal richten op het gebruik van taal in een sociale context.

McTear en Conti-Ramsden (1992) omschrijven pragmatiek als een geheel van regels in verband met het gebruik van taal in een sociale context. Bij taalpragmatiek gaat het over het inter-persoonlijke gebruik van taal in sociale situaties; taal gebruiken op de juiste manier, op het juiste moment, volgens de regels van de kunst om een goed verhaal te vertellen en om gesprekken met anderen aan te knopen en te onderhouden.

Deze vaardigheden leunen dicht aan bij sociale vaardigheden en sociale cognitie.

Roth en Spekman (1984, in Manders 1996) onderscheiden de volgende deelgebieden in de pragmatiek:

- communicatieve intenties
- de sociale organisatie van een gesprek
- de presuppositie of vooronderstelling

Centraal in dit model staat het begrip context.

2.3.1 Ontwikkeling van pragmatische aspecten bij autisme en verstandelijke beperking

Gezien de problemen van mensen met autisme in sociale situaties en in contextuele betekenisverlening en gezien hun cognitieve stijl is het niet verwonderlijk, dat juist de pragmatische aspecten in de communicatie moeilijkheden opleveren en bijzondere aandacht verdienen.

De pragmatische vaardigheden waar ik me in het communicatieonderzoek op richt zijn: gedeelde aandacht, interactie, wederkerigheid, beurt nemen en communicatieve intenties.

Gedeelde aandacht, vaak aangeduid met de Engelse term 'joint attention', blijkt een belangrijke voorloper te zijn van de ontwikkeling van Theory of Mind (Roeyers, 2008). Joint attention is de triadische coördinatie van aandacht tussen een kind, een tweede persoon en een derde gebeurtenis, voorwerp of persoon (Bakeman & Adamson, 1984 in: Roeyers, 2008), die in de normale ontwikkeling in de tweede helft van het eerste levensjaar verschijnt. Het is zowel belangrijk voor de sociaalcognitieve als voor de taal- en communicatieve ontwikkeling. Er wordt onderscheid gemaakt tussen *imperatief* of vragende joint attention (dat een instrumentele functie heeft) en *declaratief* gedrag (dat de sociale functie heeft om interesse in iets of iemand met iemand anders te delen).

Bij kinderen met een autismespectrumstoornis is met name het actief declaratieve joint attentiongedrag verstoord. Er zijn tekorten vastgesteld op het vlak van blik volgen, imperatief wijzen, declaratief wijzen, reactie op ambigu gedrag en een verminderde expressie van emoties wanneer er toch joint attention is (Roeyers, 2008).

Bij communicatie gaat het om interactie, gedrag tussen personen, waarbij er altijd sprake is van wederzijdse beïnvloeding en wederkerigheid. In de sociale organisatie van een gesprek spelen aspecten als beurt nemen, een gesprek kunnen aanknopen en onderhouden een belangrijke rol.

Een ander wezenlijk aspect van pragmatiek is de communicatieve intentie; de functie van communicatie.

Autisme brengt altijd een probleem in het functioneel of pragmatisch kunnen communiceren met zich mee. Op lage ontwikkelingsniveaus is het van belang te onderzoeken of een persoon in staat is aandacht te trekken, aandacht van de partner vast te houden en te herstellen indien deze verbroken wordt (Verpoorten, 1996).

Bij mensen met autisme zien we vaak een erg beperkte functionaliteit: ze begrijpen vaak onvoldoende de kracht, de macht en de mogelijkheden van communicatie en daardoor beperkt hun communicatie zich tot een beperkt aantal functies (Vermeulen, 2008).

Op de *taalfunctie* kenmerken worden de volgende bijzonderheden gezien (Verpoorten, 2009):

- de taalfunctieontwikkeling loopt niet parallel met de taalvormontwikkeling: bijvoorbeeld in het spontaan kunnen stellen van hulpvragen
- geen of zwakke (starre) partneraangepaste sociale codes of gespreksregels
- geen of zwakke dialoogstijl

2.4 EPVs. Lijsten voor evaluatie van Pragmatische Vaardigheden

In september 2010 is een nieuw instrument uitgebracht: de Lijsten voor Evaluatie van Pragmatische Vaardigheden (Cocquyt & Zink, 2010).

Het is een oudervragenlijst waarmee de pragmatische vaardigheden van kinderen van 6 tot 15 maanden (EPV1) en van 16 tot 30 maanden (EPV2) in kaart gebracht worden.

De EPVs zijn gebaseerd op het Engelstalige gestructureerde interview *Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children* van Hazel Dewart en Susie Summers uit 1995. De EPVs beoordelen zowel de kwaliteit als de kwantiteit van de pragmatische vaardigheden en zijn genormeerd en gevalideerd.

De vragenlijsten van de EPV 1 en de EPV 2 omvatten elk 37 vragen, die ingedeeld zijn in vier categorieën, A, B, C en D. Elke letter staat voor een categorie pragmatische vaardigheden.

- A. *Communicatieve intenties*: hierin wordt gevraagd naar de mate waarin het kind bedoelingen, noden en wensen uit.
- B. *Reageren op communicatie*: deze items onderzoeken of het kind de communicatie van anderen begrijpt en hoe het daarop reageert.
- C. *Interacties en conversaties*: deze items gaan na in hoeverre het kind deelneemt aan interacties, of het daarbij zelf interacties initieert en beëindigt en of het ook in staat is om een storing in de conversatie te herkennen en te herstellen.
- D. *Contextuele variaties*: hierin worden de verschillen in communicatief gedrag naargelang de persoon bij wie het kind is, het moment van de dag, de situatie en het onderwerp van de interactie, enz. bevraagd.

Bij iedere vraag geeft de ouder aan of het kind het gestelde gedrag al dan niet laat zien, door de vraag met ja/nee te beantwoorden. Indien de vraag beantwoord wordt met ja, dan duidt de ouder aan op welke manier (7 mogelijke communicatievormen) en in welke mate (score 1 tot 5) het kind reageert. Dit maakt dat met de EPVs zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve beoordeling van de pragmatische vaardigheden gegeven kan worden.

De EPV1 en de EPV2 hebben veel gemeenschappelijk. Bij de EPV1 is het hoogste 'Verbaal gedrag' een éénwoorduiting, terwijl dat bij de EPV2 een meerwoordzin is.

Van de 37 vragen zijn er 35 identiek. De verschillen zijn dat in de EPV1 wordt gevraagd 'of het kind reageert als je dichtbij komt, ertegen praat of er een spelletje mee begint' en 'of het

kind 'taal' gebruikt om het spel te begeleiden als het alleen aan het spelen is'. In de EPV2 wordt gevraagd 'of het kind commentaar geeft als het merkt dat er iets verdwenen is' en 'of het kind probeert een 'gesprek' of spelletje dat gestart is gaande te houden'.

Bij de ontwikkeling van de EPVs heeft professor Herbert Roeyers een belangrijke inhoudelijke bijdrage geleverd vanuit zijn expertise rond kinderen met een stoornis in het autisme spectrum. In de vragenlijst zijn items opgenomen die specifiek bedoeld zijn om de opsporing van communicatieve problemen bij deze doelgroep mogelijk te maken.

2.5 De rol van de autismeconsulent in de beeldvorming

Zoals eerder al werd aangegeven is een goede beeldvorming van de cliënt een belangrijke voorwaarde voor het bepalen van de juiste begeleiding.

Het is van belang zo algemeen en volledig mogelijke tests af te nemen om volledig inzicht te krijgen in de relatief sterke, maar ook de relatief zwakke kanten van het functioneren van de cliënt (Kraijer, 2004).

Dit geldt in het bijzonder voor de communicatie, omdat onderzoek heeft aangetoond dat het niveau van de communicatievaardigheden een belangrijke voorspeller is voor een gunstiger ontwikkelingsverloop (Howlin e.a. 2000; Mawhood e.a. 2000 in Noens & van Berckelaer-Onnes, 2002).

Juist omdat communicatie zo'n complex gebeuren is, zeker in samenhang met een verstandelijke beperking en autisme (zie § 2.1, 2.2.1 en 2.3.1), vergt communicatieonderzoek gedegen kennis van en ervaring met normale taalontwikkeling en afwijkende taal/communicatieontwikkeling zowel ten gevolge van autisme, als van een verstandelijke beperking.

Mijn achtergrond als logopedist en de opleiding tot autismespecialist vormen hiervoor samen een goede basis.

Hoofdstuk 3 Methodologie

De beperkingen die ik ondervind in het onderzoek van pragmatische vaardigheden, zoals aangegeven in de handelingsverlegenheid, kunnen mogelijk (gedeeltelijk) opgeheven worden door inzet van de vragenlijsten voor Evaluatie van Pragmatische Vaardigheden.

3.1 Kwalitatief veldexperiment

Om na te gaan of de EPVs mij informatie geven voor de beeldvorming van pragmatische vaardigheden van cliënten met autisme en een verstandelijke ontwikkelingsleeftijd beneden 4 jaar, en daardoor een waardevolle aanvulling op mijn onderzoeksinstrumentarium zijn, heb ik een kwalitatief veldexperiment gedaan.

Deze vorm van onderzoek wordt toegepast om te bestuderen wat de gevolgen zijn van of de reacties op een bewuste en geplande verandering of verstoring van de bestaande praktijk, terwijl de overige omstandigheden in die praktijk zoveel mogelijk constant of gelijk blijven (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

Een kwalitatief veldexperiment dient aan de volgende vereisten te voldoen:

- Het onderzoek vindt plaats onder alledaagse omstandigheden
- Er wordt zo min mogelijk verstoord
- Er is sprake van directe observatie

De *verandering* die is aangebracht ten opzichte van de bestaande praktijk wat betreft het communicatieonderzoek, is dat in dit praktijkonderzoek de pragmatische vaardigheden van cliënten beoordeeld worden aan de hand van de informatie verkregen uit de vragenlijsten in plaats van informatie uit observatie van de cliënt door mezelf.

Wat de overige vereisten van een kwalitatief veldexperiment betreft, kan gesteld worden dat de omstandigheden in zoverre hetzelfde blijven, dat de informatie die begeleiders mij verschaffen ook op basis van observatie verkregen wordt.

Juist omdat het gaat over het gedrag van de cliënt in dagelijkse situaties, dat geobserveerd wordt en daarna ingevuld wordt in de vragenlijst, is er geen sprake van verstoring; de cliënt zelf wordt niet bevraagd.

3.2 Onderzoeksgroep

Uit alle communicatieonderzoeken die ik het afgelopen jaar verricht heb, heb ik er negen geselecteerd, die betrekking hadden op cliënten met een ontwikkelingsleeftijd beneden 4 jaar.

Deze cliënten wonen allemaal binnen woonvoorzieningen van Amarant en krijgen 24-uursbegeleiding.

De persoonlijk begeleiders van deze cliënten heb ik, als naast betrokkenen, gevraagd de vragenlijst in te vullen voor desbetreffende cliënt (brief; zie bijlage 1). Door de dagelijkse zorg voor cliënten staan zij, in hun functie als begeleider, in een vergelijkbare verhouding tot hun cliënten als ouders tot een jong kind.

In totaal hebben vijf begeleiders (van zeven cliënten) hun medewerking verleend. De overige twee hebben wegens tijdgebrek afgezien van deelname.

3.3 Onderzoeksinstrumenten

Voor vier cliënten (met de laagste ontwikkelingsleeftijden van de onderzoeksgroep) is de EPV1 ingevuld, voor drie cliënten (met iets hogere ontwikkelingsleeftijd) de EPV2. Ik heb er

bewust voor gekozen beide lijsten te betrekken in het onderzoek, om te zien of dit van invloed is op de uitkomst. De lijsten zijn vrijwel identiek, op twee vragen na (zie § 2.4).

Ik heb de ingevulde vragenlijsten gescoord door de antwoorden in te brengen in een, bij de EPVs behorende, Excel-tool. Het resultaat hiervan is een kwantitatieve beoordeling, die aangeeft of een bepaalde pragmatische vaardigheid al dan niet verworven is.

De kwantitatieve beoordeling heb ik enkel en alleen gebruikt om na te gaan of en in welke mate bepaalde pragmatische aspecten al dan niet verworven zijn door een cliënt. De percentielscores en leeftijdsequivalenten heb ik buiten beschouwing gelaten, omdat de normering niet gebaseerd is op deze doelgroep en geen nuttige informatie met betrekking tot de beeldvorming levert. Enkel de wetenschap *dat* er een beperking in pragmatische vaardigheden zou zijn geeft mij geen inhoudelijke informatie over de specifieke moeilijkheden die iemand ondervindt en de hulpverlening die hierbij aansluit. Beide laatstgenoemde aspecten zijn echter wel het doel van communicatieonderzoek; dit maakt een kwalitatieve beoordeling van de gegevens van belang.

De kwalitatieve beoordeling gaat na in welke vorm en in welke mate een bepaalde pragmatische vaardigheid voorkomt en geeft hiermee meer inhoudelijke informatie. Door de antwoorden op de vragenlijsten uit te werken heb ik de pragmatische vaardigheden van elk van de zeven cliënten beschreven. De uitkomst hiervan heb ik naast mijn eigen bevindingen uit communicatieonderzoek aan de hand van het multidimensionale communicatieprofiel (Verpoorten, 1996) gelegd. Hierbij worden de pragmatische aspecten van de communicatie beschreven in relatie tot de dimensies 'functie', 'sociaal' en 'stijl'.

Daarnaast heb ik in een interview met de begeleiders de uitgewerkte gegevens besproken om na te gaan of mijn beschrijving van de pragmatische vaardigheden aan de hand van de vragenlijst klopt met hun beeld van de cliënt.

Ook heb ik hen gevraagd naar hun bevindingen met betrekking tot het invullen van de vragenlijst, aan de hand van de volgende open vragen:

- Wat vind je van deze vragenlijst?
 - o Gemakkelijk/moeilijk in te vullen?
 - o Vragen van toepassing op de cliënt?
 - o Tijdsinvestering?

3.4 Triangulatie

Een belangrijk kwaliteitscriterium in een praktijkonderzoek is triangulatie, wat letterlijk 'vanuit drie hoeken' betekent. In dit verband wordt ermee bedoeld dat er vanuit verschillende invalshoeken naar een verschijnsel gekeken wordt (Harinck, 2007).

In dit praktijkonderzoek heb ik voor triangulatie gezorgd door de kwalitatieve gegevens uit de vragenlijsten naast mijn observatiegegevens als bron te leggen en te bespreken met begeleiders.

Daarnaast heb ik zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens als bron gebruikt in het onderzoek.

Aan de hand van de uitkomsten hiervan kan ik een uitspraak doen over de bruikbaarheid van de EPVs als onderzoeksinstrument.

3.5 Ethiek

In een praktijkonderzoek is altijd sprake van een relatie met de onderzoeksomgeving en met andere mensen. Dit maakt een ethische reflectie op het onderzoek onvermijdelijk (Boerman, 2008).

Voorafgaand aan het onderzoek is toestemming gevraagd om de vragenlijsten uit te zetten binnen de organisatie.

Betrokken begeleiders zijn middels een brief geïnformeerd over het onderzoek (zie bijlage 1). In deze brief heb ik hun medewerking gevraagd, en heb ik aangegeven dat ik me bewust ben van het feit dat dit tijd en energie van hen vergt.

Mijn veronderstelling dat de inzet die van begeleiders gevraagd wordt, opweegt tegen de voordelen van het gebruik van de EPVs, is door de resultaten van het onderzoek bevestigd. Alle ingevulde vragenlijsten zijn in de onderzoeksresultaten betrokken en zijn besproken met de begeleiders.

De interdisciplinaire samenwerking die door deze gesprekken gestalte krijgt, leidt tot een toename van de kwaliteit van zorg.

Om de anonimiteit te waarborgen worden in het onderzoeksverslag geen cliënten, woongroepen, begeleiders of andere medewerkers bij naam genoemd. Vanwege het feit, dat binnen Amarant veel cliënten passen binnen de beschrijving waarvan in dit onderzoek sprake is, zijn deze namen ook niet te achterhalen (Harinck, 2007).

Bovenstaand feit maakt ook, dat door de organisatie toestemming gegeven is voor publicatie van het onderzoeksverslag.

Hoofdstuk 4. Resultaten

In dit hoofdstuk zijn de resultaten weergegeven van de informatie omtrent de pragmatische vaardigheden die ik verkregen heb uit de vragenlijsten. Daarnaast heb ik de ingevulde vragenlijsten uitgeschreven en besproken met de begeleiders; de bevindingen hiervan zijn beschreven in dit hoofdstuk.

Ook de ervaringen van begeleiders met betrekking tot het invullen van de vragenlijst zijn hierin opgenomen.

4.1 Gegevens verkregen uit de vragenlijsten

Zoals eerder al vermeld zijn zeven cliënten betrokken in dit onderzoek. Drie van hen hebben dezelfde persoonlijk begeleider; zodoende hebben vijf verschillende begeleiders de vragenlijsten ingevuld.

De kwantitatieve gegevens laten per categorie zien in welke mate een pragmatische vaardigheid verworven is. Het cijfer geeft aan hoeveel van de gestelde vragen op het vermelde onderdeel met 'ja' beantwoord zijn. Hierdoor wordt snel zichtbaar in welke categorie van pragmatische aspecten zich moeilijkheden voordoen.

<i>Cliënt</i>	<i>A. Communicatieve intenties</i>	<i>B. Begrip van en reactie op communicatie</i>	<i>C. Interacties en conversaties</i>
A.	13/18	6/7	3/7
D.	16/18	7/7	3/7
F.	9/18	4/7	2/7
G.	11/17	6/8	2/6
K.	16/17	8/8	5/6
S.	13/17	8/8	5/6
S.	14/17	8/8	5/6

De kwalitatieve gegevens leveren de, voor de beeldvorming noodzakelijke, inhoudelijke informatie.

De uitgeschreven resultaten van de vragenlijsten zijn opgenomen in bijlage 2.

Hieronder geef ik een samenvattend beeld van de pragmatische vaardigheden van elke cliënt, onderverdeeld naar de drie gebieden in de vragenlijst:

- A. Communicatieve intenties
- B. Begrip van en reactie op communicatie
- C. Interacties en conversaties.

Daarnaast zijn de meest gebruikte vorm(en) van communicatie en eventuele contextuele variaties (D) weergegeven.

<i>Cliënt</i>	<i>A. Communicatieve intenties</i>	<i>B. Begrip van en reactie op communicatie</i>	<i>C. Interacties en conversaties</i>	<i>D. Contextuele variaties</i>	<i>Meest gebruikte vorm(en) van communicatie</i>
A.	Vestigt aandacht op zichzelf en een ander. Vraagt (beperkt) om iets, om hulp en informatie, in	Begrijpt wijsgebaar, soms met gedeelde aandacht. Begrijpt	Functioneel oogcontact, soms gedeelde aandacht. Contact met begeleiders,	Reageert communicatief als hij aangesproken wordt. Heeft voorkeur voor	Vooraf kijkgedrag en gebruik van woorden en zinnen. Daarnaast

<i>Cliënt</i>	<i>A. Communicatieve intenties</i>	<i>B. Begrip van en reactie op communicatie</i>	<i>C. Interacties en conversaties</i>	<i>D. Contextuele variaties</i>	<i>Meest gebruikte vorm(en) van communicatie</i>
	concrete situaties. Maakt opmerkingen. Uit blijdschap en verdriet. Protesteert.	eenvoudige opdracht, vraag naar informatie, verbod of mededeling dat hij moet wachten	niet met groepsgenoten. Houdt contact niet gaande en sluit het niet zelf af. Neemt niet deel aan spel/gesprek met begeleider. Herhaalt uiting als hij niet begrepen wordt.	vaste begeleiders. Praat meer als hij thuis komt van werk en in bad. Geen specifieke onderwerpen	ook wel emotionele actie en bewegingen en gebaren
D.	Laat alle functies van communicatie zien; de mate waarin varieert. Vraagt enkel om informatie als het een functionele betekenis heeft.	Begrijpt wijsgebaar en eenvoudige opdracht en vraag naar informatie. Reageert sterk op verbod of mededeling dat hij moet wachten.	Maakt oogcontact. Er is gedeelde aandacht. Contact met begeleiders, niet met groepsgenoten. Houdt contact niet gaande, verbreekt het wel uit zichzelf. Herhaalt uiting als hij niet begrepen wordt; reageert hierbij steeds heftiger.	Minimaal. 's Morgens praat hij meer dan op andere momenten van de dag.	Kijkgedrag komt meest voor. Ook emotionele actie, bewegingen en gebaren en stemgeluiden. In mindere mate woorden en zinnen.
F.	Vestigt aandacht op zichzelf en een ander. Vraagt om iets en om hulp, niet om informatie. Maakt geen opmerkingen. Toont wel blijdschap, geen verdriet. Laat sterk protest zien, maar niet dat hij niet geholpen wil worden.	Reageert niet op wijsgebaar. Begrijpt eenvoudige opdracht of vraag naar informatie. Reageert niet op liedje of routinespel. Reageert op verbod en op mededeling dat hij moet wachten.	Weinig oogcontact. Zeer beperkt gedeelde aandacht. Contact met begeleiders, niet met groepsgenoten. Geen onderhoud van contact, wel afsluiting. Doet niets als hij niet begrepen wordt.	Minimaal. Reageert soms geamuseerd op dingen die hij leuk vindt.	Kijkgedrag en emotionele actie. Daarnaast stemgeluid en woorden.
G.	Neemt zelf nauwelijks tot geen initiatief. Wacht af tot	Reageert als iemand nadert of tegen hem	Weinig oogcontact. Soms gedeelde aandacht. Zeer	Reageert geamuseerd op zien van bekenden, met	In het algemeen weinig initiatief.

<i>Cliënt</i>	<i>A. Communicatieve intenties</i>	<i>B. Begrip van en reactie op communicatie</i>	<i>C. Interacties en conversaties</i>	<i>D. Contextuele variaties</i>	<i>Meest gebruikte vorm(en) van communicatie</i>
	hem iets gevraagd wordt. Vraagt een enkele keer om hulp. Protesteert wel. Verder weinig gerichte functionele communicatie.	spreekt en op wijsgebaar dichtbij. Begrijpt eenvoudige opdracht of vraag naar informatie. Reageert sterk op verbod. Reageert adequaat als hij moet wachten.	beperkt contact met, op initiatief van, begeleider. Neemt zelf geen contact op en sluit het niet af. Herhaalt enkele malen een uiting als hij niet begrepen wordt.	name familie en op horen van bepaalde geluiden of muziek. Praat meer bij familie en bij thuiskomst van zijn werk.	Vooral kijkgedrag, emotionele actie en bewegingen en gebaren. Heel soms stemgeluiden en woorden.
K.	Alle communicatieve functies worden beheerst.	Reageert op toenadering en als iemand tegen haar praat. Begrijpt opdrachten/ eenvoudige vraag naar informatie. Reageert wisselend op een verbod en op de mededeling dat zij moet wachten	Goed oogcontact. Gedeelde aandacht. Zoekt contact met begeleider, ook met groepsgenoten. Neemt deel aan spel/gesprek met hen, houdt contact gaande en sluit het soms zelf af. Herhaalt uitingen als zij niet begrepen wordt.	Reageert veel op personen/ gebeurtenissen in haar omgeving. Praat meer bij vertrouwde personen.	Uit zich zeer expressief, zowel verbaal, met stemgeluiden en woorden/ zinnen, als non-verbaal, met emotionele actie, bewegingen en gebaren en kijkgedrag. Deze worden wisselend ingezet.
S.	Vestigt aandacht op zichzelf en een ander. Vraagt soms om iets, ook om hulp. Maakt soms opmerkingen of vraagt om informatie. Gebruikt soms sociale routines, vooral als aangeleerd gedrag. Emoties zijn af te lezen aan gedrag en uiterlijke	Reageert op toenadering, toespreken en wijsgebaar. Begrijpt eenvoudige opdracht of vraag naar informatie. Herkent routinespel/ liedjes. Reageert op een verbod en op de mededeling dat hij moet	Maakt oogcontact. Soms gedeelde aandacht. Neemt contact op met begeleider, neemt deel aan spel/gesprek met hen, sluit zelf contact af. Niet met groepsgenoten. Herhaalt uitingen als hij niet begrepen wordt. Geniet ervan samen	Praat meer in aanwezigheid van familie, als hij samen met begeleider iets doet en zingt 's morgens in bed.	Maakt gebruik van alle vormen van communicatie.

<i>Cliënt</i>	<i>A. Communicatieve intenties</i>	<i>B. Begrip van en reactie op communicatie</i>	<i>C. Interacties en conversaties</i>	<i>D. Contextuele variaties</i>	<i>Meest gebruikte vorm(en) van communicatie</i>
	kenmerken. Geeft geen pijn aan. Protesteert duidelijk, maar laat niet merken niet geholpen te willen worden.	wachten.	met begeleider iets te doen. Begeleidt eigen spel niet met geluid/woorden, zingt wel vaak liedjes.		
S.	Beheerst alle functies van communicatie. Zet deze echter vooral in concrete situaties in, die voor haar van belang zijn.	Begrijpt wijsgebaar, eenvoudige opdracht of vraag naar informatie. Herkent routinespel/ liedjes. Reageert sterk op verbod en op mededeling dat zij moet wachten.	Oogcontact en vaak ook gedeelde aandacht. Zoekt contact met begeleider, neemt deel aan spel/gesprek en sluit contact af. Niet met groepsgenoten. Herhaalt uiting als ze niet begrepen wordt. Praat soms tijdens spel.	Reageert sterker op dingen die ze ziet/hoort dan op personen. Verder weinig variaties in context.	Vaak woorden of een korte zin. Daarnaast bewegingen of gebaren, emotionele actie, kijkgedrag en stemgeluiden.

4.2 Bespreking van de resultaten met begeleiders

De vragenlijsten zijn uitgeschreven en besproken met de begeleiders die ze ingevuld hebben. Dit om na te gaan of mijn beschrijving van de pragmatische vaardigheden aan de hand van de vragenlijst klopt met hun beeld van de cliënt en om gegevens te verfijnen. Een aantal antwoorden riep bij mij namelijk vragen op, vooral over de wijze waarop het beschreven gedrag geuit werd. (Bijvoorbeeld: welke bewegingen of gebaren maakt iemand; gaat hij ergens naartoe of wijst of reikt hij ernaar? Of: Waaruit bestaat het kijkgedrag; uit verbreken van het oogcontact of uit ergens anders naar kijken?)

Dit is in de gesprekken met de begeleiders verder aangevuld.

Uit bespreking van de uitgeschreven resultaten bleek bij slechts twee vragen, dat de begeleider gedrag van de cliënt in de vragenlijst anders gescoord had dan bedoeld; dit is aangepast in de beschrijving.

In de lijst wordt gevraagd 'de meest typische reactie van het kind' bij elke vraag in te vullen. Bij vijf van de zeven cliënten is dit voor de meeste vragen gedaan; bij drie van deze cliënten zelfs zeer uitgebreid.

De meeste vragen zijn goed geïnterpreteerd. Alleen de vraag 'als het kind opgepakt wil worden, laat het dat dan weten?' is voor deze groep cliënten niet van toepassing.

Eén begeleider heeft deze vraag met 'neen' beantwoord en bij de meest typische reactie ingevuld, dat deze cliënt de begeleiding niet om lichamelijk contact vraagt.

Bij een aantal vragen staan voorbeelden genoemd om de vraag te verduidelijken (bij de vraag of het kind laat weten dat het wil dat je iets herhaalt, staat als voorbeeld: 'op en neer

bewegen op je schoot'). Hoewel dit concrete voorbeeld bij nagenoeg niemand van toepassing is, heeft het beantwoorden van deze vraag geen problemen opgeleverd.

Een aantal vragen van de lijst geeft mij informatie over zaken die niet altijd gezien worden tijdens eigen observatie, zoals de contextuele variaties met betrekking tot personen, situaties, momenten van de dag of onderwerpen.

4.3 Ervaringen van begeleiders

Aan de hand van een aantal open vragen heb ik de bevindingen van begeleiders met betrekking tot het invullen van de vragenlijsten opgetekend.

Hun opmerkingen worden hieronder letterlijk weergegeven:

- Interessante lijst om in te vullen. Niet alle punten sluiten aan, maar het zet je zeker aan tot anders kijken naar de cliënt, erg leerzaam.
- Meest typische reactie is lastig aan te geven. Verder voor deze cliënt is het een interessante lijst om in te vullen. Werkt verhelderend.
- Goed in te vullen voor deze cliënt; favorieten/meest typische reactie weer lastig in te vullen in concrete woorden.
- Soms zijn er vragen waarbij ik 'nee' moet scoren, maar als ik dan ga kijken naar de "sub"vragen dan zit er soms toch een antwoord bij dat wel op hem van betekenis is.
- De vraag 'als het kind opgepakt wil worden, laat het dat dan weten?' lijkt me niet meer van toepassing bij oudere cliënten. In elk geval niet bij hem. *(Opmerking: deze vraag wordt door alle begeleiders als 'niet van toepassing' gescoord. K.S.).*
- De lijst is vrij moeilijk in te vullen, omdat de cliënt in sommige situaties anders reageert als hij niet lekker in zijn vel zit; heb een beetje de tussenweg ingevuld.
- Sommige vragen kun je op meerdere manieren opnemen; dit is afhankelijk van zijn stemming. Dit maakt een wereld van verschil.
- Je gaat dieper kijken en in discussie met collega's. Je denkt na over dingen, omdat je eigenlijk niet weet hoe het zit/of de cliënt het kan. Deze bewustwording heeft meerwaarde in het werken met hem.
- Het is een tijdrovende lijst met soms vragen die je toch niet echt met een duidelijke ja of nee kan beantwoorden.
- Sommige vragen zijn niet van toepassing, omdat het over baby's gaat.
- Het invullen heeft me een klein uurtje gekost.
- Leuk om op een andere manier naar cliënten te kijken, maar moeilijk om bij iedere vraag de vorm te kiezen.
- Soms moeilijk te interpreteren of het aangeleerd gedrag is of dat hij het uit zichzelf doet. In hoeverre is het passend bij zijn niveau?
- Het invullen duurt ongeveer een half uur tot drie kwartier per lijst.
- Klein kijken naar de cliënten is een meerwaarde.
- De vraag 'laat het kind merken dat het niet geholpen wil worden?' is voor twee van mijn cliënten een lastige: zij zijn allebei heel gemakkelijk uitgevallen. Als je één keer iets van hen overneemt, vragen ze volgende keer weer of je het doet.
- Als losse lijst kun je er weinig mee, maar deze vragenlijst is een goede aanvulling op andere lijsten die ingevuld moeten worden, bijvoorbeeld de SRZ en de TGZ om het beeld van de cliënt completer te maken. Kan ook gebruikt worden als ondersteuning voor het signaleringsplan.

Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie

Ik realiseer me, dat aan een onderzoek met zo'n beperkt aantal deelnemers geen algemeen geldende conclusies verbonden kunnen worden. Toch heb ik een aantal interessante bevindingen gedaan op basis waarvan ik een uitspraak kan doen betreffende mijn eigen praktijksituatie.

Aan de hand van de resultaten zoals beschreven in het vorige hoofdstuk kan ik nu antwoord geven op de verschillende deelvragen die ik bij aanvang van het onderzoek gesteld heb. Ik zal deze hieronder één voor één bespreken.

1. In hoeverre zijn de vragen, die opgesteld zijn voor jonge kinderen van toepassing op cliënten die qua kalenderleeftijd ouder zijn (in dit onderzoek variërend van 19 tot 51 jaar) en functioneren op een ontwikkelingsleeftijd beneden 4 jaar?

Uit de resultaten blijkt, dat slechts één vraag van de EPVs absoluut niet van toepassing is op volwassen cliënten, namelijk de vraag om opgepakt te worden.

Bij een aantal vragen worden voorbeelden gegeven om de vraag te verduidelijken. Deze zijn niet altijd direct van toepassing op de doelgroep waar ik me in dit onderzoek op richt, maar hebben er niet toe geleid, dat de betreffende vraag niet beantwoord kon worden; begeleiders hebben zelf de vraag toegespitst op andere, passende, activiteiten of situaties.

Eén begeleider heeft aangegeven dat 'niet alle punten aansluiten'; bij bespreking van de resultaten bleek het beeld van de cliënt echter toch goed te kloppen.

Alle overige vragen kunnen voor iedere leeftijdscategorie beantwoord worden.

In de vraag om opgepakt te worden staat de functie 'vragen om' centraal. Deze zou gemakkelijk anders, meer op de leeftijd aangepast, geformuleerd kunnen worden om na te gaan of een cliënt deze functie beheerst.

In de huidige vraagstelling spelen echter ook het (lichamelijk) contact en de interactie een rol. Als het puur om de pragmatische vaardigheid: 'beheerst de cliënt deze functie van communicatie' gaat, kan een willekeurige vraag om iets ter vervanging opgenomen worden. Indien tegelijkertijd ook een uitspraak gevraagd wordt over het al dan niet vragen om (lichamelijk) contact en/of het al dan niet aangaan van een interactie, dient de formulering van de vraag hierop afgestemd te worden.

Samenvattend kan geconcludeerd worden, dat de lijst zoals deze nu is opgesteld in grote lijnen toegepast kan worden bij de doelgroep waarop mijn onderzoek gebaseerd is. Slechts een enkele vraag of voorbeeld zou aangepast moeten worden.

2. Geeft de informatie die ik verkrijg uit de EPVs een interpreteerbaar en volledig beeld voor de beeldvorming van de pragmatische vaardigheden van een cliënt?

Om antwoord te geven op deze vraag heb ik de informatie uit de EPVs vergeleken met mijn eigen onderzoeksresultaten

De verschillen en overeenkomsten worden weergegeven in onderstaand schema.

<i>Cliënt</i>	<i>Verschillen/overeenkomsten met eigen onderzoeksresultaten</i>
A.	In grote lijnen komen bevindingen overeen met elkaar: grootste moeilijkheid ligt in het beperkte gebruik van communicatieve functies. Kijkgedrag als vorm wordt veel gebruikt, met verschillende intenties. Verskil in frequentie van hulp vragen (EPVs: vaak/eigen onderzoek: zeer beperkt stellen spontane hulpvraag). EPVs geven geen informatie over stijlaspecten, die wel uit eigen onderzoek blijken.
D.	Resultaten komen goed overeen. Verskil: uit eigen onderzoek blijkt vaak een vraag om verduidelijking schuil te gaan

	achter zijn opmerkingen. Dit blijkt niet uit EPVs.
F.	Grote overeenkomst in resultaten. Communicatie van cliënt is functioneel, concreet, situatiegebonden.
G.	Grote overeenkomst in resultaten. Beperkingen op gebied van communicatiefuncties, initiatiefname, aandacht en het erbij betrekken van de communicatiepartner.
K.	Resultaten uit eigen onderzoek en EPVs komen overeen; dit is echter pas duidelijk geworden na expliciete vragen van mij tijdens de nabespreking. Gegevens zijn vooral tussen de regels door terug te lezen in de EPVs. Verskil: In EPVs geen informatie over opmerkingen die een vraag inhouden en enkel impliciete informatie over de communicatiestijl.
S.	Resultaten komen in grote lijnen overeen. Verskil: Uit eigen onderzoek blijkt dat hij sterk verbaal ingesteld is en veelvuldig echolalie gebruikt. Hij stelt veel vragen en maakt veel opmerkingen; een aantal van deze opmerkingen houden eigenlijk een vraag in.
S.	De resultaten komen grotendeels overeen. Verskil: uit eigen onderzoek bleek dat haar vragen niet altijd opgemerkt worden vanwege de vorm waarin zij deze uit (met name kijkgedrag). Uit EPVs komt dit niet duidelijk naar voren.

De gegevens die ik verkregen heb uit de vragenlijsten komen in de meeste gevallen dus overeen met eerder verricht onderzoek. Een enkele 'afwijking' is mogelijk terug te voeren op het gebruik van medicatie of op wisselende stemming.

Bovengenoemde variabelen vragen echter blijvend aandacht in onderzoek en begeleiding van mensen met een verstandelijke beperking en autisme, ongeacht de methode van onderzoek.

De kwantitatieve gegevens laten in één oogopslag zien bij welke categorie van pragmatische vaardigheden er vooral moeilijkheden optreden. De normering is echter niet afgestemd op de doelgroep waar ik me in dit onderzoek op richt. De percentielscores en leeftijdsequivalenten zijn daarom niet bruikbaar.

Omdat er geen gebruik gemaakt wordt van de kwantitatieve gegevens, maar de antwoorden vooral kwalitatief beoordeeld worden, maakt het nauwelijks verschil of de EPV1 of de EPV2 ingevuld wordt. Beide vragenlijsten doen een uitspraak over basisvaardigheden inzake pragmatiek. Om het beeld te completeren zouden de twee vragen die verschillen in EPV1 en EPV2 (zie §2.4) beide opgenomen kunnen worden.

De autismeconsulent/logopedist dient de antwoorden verder te analyseren door te kijken naar de manier waarop en de mate waarin de cliënt de vaardigheden vertoont.

De vragen uit de EPVs geven een beeld van de communicatieve intenties, begrip van en reactie op communicatie en van interacties en conversaties.

Nagenoeg alle pragmatische aspecten die ik in mijn communicatieonderzoek in kaart wil brengen, komen dus terug in de vragenlijst.

In de EPVs zijn echter geen specifieke vragen opgenomen, die een uitspraak doen over de communicatiestijl.

De meest typische reactie van de cliënt, die bij elk item gevraagd wordt, geeft hier een enkele keer wel enige informatie over, maar in de meeste gevallen is aanvullend eigen onderzoek en descriptieve analyse nodig om de communicatiestijl te beschrijven.

Tijdens eigen onderzoek heb ik meerdere malen ervaren, dat cliënten soms opmerkingen maken, die eigenlijk als vraag bedoeld zijn. Dit gegeven is niet terug te vinden in de informatie die uit de EPVs verkregen wordt.

Samenvattend kan gezegd worden, dat de EPVs goed bruikbare basisgegevens over de pragmatische vaardigheden opleveren, mits de resultaten geanalyseerd worden door (een)

deskundige(n) op het gebied van communicatie bij mensen met een verstandelijke beperking en autisme en besproken worden met de begeleider.

Het is echter niet zo, dat de vragenlijst het onderzoek naar pragmatische vaardigheden geheel kan vervangen. Om de functies juist te interpreteren en om de dimensie 'stijl' te beschrijven is aanvullend onderzoek door een autismeconsulent/logopedist nodig.

3. Levert een vragenlijst ingevuld door begeleiders mij aanvullende en voldoende objectiveerbare informatie, omdat zij de cliënt goed kennen en meemaken in meerdere situaties dan ik in mijn observatie?

De vragen in categorie D van de lijst, die betrekking hebben op contextuele variaties, geven mij een vollediger beeld van de pragmatische vaardigheden van een cliënt in meerdere contexten. Met name de vragen over specifieke situaties en personen geven informatie waar ik door eigen observatie niet altijd goed zicht op krijg.

Ten aanzien van dit punt heeft inzet van de EPVs een meerwaarde ten opzichte van informatieverzameling louter op basis van eigen observatie.

Uit de resultaten zoals beschreven in het vorige hoofdstuk is gebleken dat het noodzakelijk is om de gegevens die verkregen worden uit de vragenlijst na te bespreken met de begeleider. Vooral informatie over de precieze wijze waarop een cliënt zich uit, wordt niet altijd voldoende duidelijk naar aanleiding van de informatie uit de EPVs. Dit is vooral van belang voor de totale beeldvorming.

Van alle ingevulde vragenlijsten bleek tijdens bespreking van de gegevens slechts in twee gevallen dat een vraag anders geïnterpreteerd en dus anders gescoord was, dan het beeld van die cliënt aangaf. Hoewel dit dus slechts sporadisch voorkomt, bevestigt het wel het nut van een nabespreking.

Een aantal begeleiders geeft aan sommige vragen lastig te vinden; hier wordt vooral het aangeven van de meest typische reactie genoemd. Er wordt in discussie gegaan met collega's, nagedacht over 'hoe het zit/of de cliënt het kan'. Uiteindelijk blijkt het beeld dat geschetst wordt aan de hand van de resultaten van de EPVs in grote lijnen overeen te komen met eerdere onderzoeksbevindingen. Ik durf dan ook te stellen dat begeleiders prima in staat zijn de 'rol' van de ouders, voor wie de EPVs ontwikkeld zijn, in te nemen. Het feit dat begeleiders met elkaar in dialoog gaan over de communicatie van een cliënt is een onbedoeld neveneffect, dat de kwaliteit van zorg wel ten goede komt.

Door verschillende begeleiders wordt aangegeven, dat het invullen van de vragenlijst hen bewuster laat kijken naar gedrag van de cliënt; zij ervaren dit als een meerwaarde in hun werk met de cliënten. Hoewel dit gegeven op zich geen uitspraak doet over de bruikbaarheid van de EPVs in mijn communicatieonderzoek, vind ik ook dit gegeven een positieve bijwerking, waar de cliënt uiteindelijk in de begeleiding profijt van kan hebben.

Samenvattend kan deze deelvraag positief beantwoord worden, met ook hier de kanttekening dat nabespreking van de resultaten met de begeleider noodzakelijk is om de verkregen gegevens aan te vullen en te verfijnen.

Aanvullende informatie

Begeleiders die deelgenomen hebben aan het onderzoek geven aan gemiddeld een half uur tot 'een klein uurtje' nodig te hebben voor het invullen van de vragenlijst. Eén begeleider vindt het 'een tijdrovende lijst', zonder uitspraak te doen over de duur.

De meesten geven echter aan dat de opbrengst ervan de tijdsinvestering waard is.

Inzet van de EPVs als onderdeel van mijn communicatieonderzoek vergt ongeveer anderhalf tot twee uur van mijn tijd per cliënt. Deze tijd wordt besteed aan instructie van de begeleider met betrekking tot het invullen van de lijst, het scoren en analyseren van de lijsten en het bespreken van de gegevens met de begeleider.

Met de antwoorden op de verschillende deelvragen kan ik nu een uitspraak doen over de onderzoeksvraag:

In hoeverre geeft informatie uit de EPVs een goed beeld van de pragmatische communicatievaardigheden van cliënten met autisme en een verstandelijke beperking, die functioneren op een ontwikkelingsleeftijd beneden 4 jaar, als onderdeel van het communicatieonderzoek dat ik als autismeconsulent/logopedist verricht?

Uit onderzoek is gebleken, dat dit instrument mij een goed en nagenoeg volledig beeld geeft van de pragmatische vaardigheden van een cliënt met autisme en een verstandelijke beperking, functionerend op een ontwikkelingsleeftijd beneden 4 jaar, op voorwaarde dat de gegevens uit de vragenlijst besproken worden met de begeleider. In vergelijking met eigen communicatieonderzoek komen alle aspecten, behalve de communicatiestijl, aan de orde.

De nabespreking dient vooral om de verkregen gegevens aan te vullen en de beeldvorming verder te verfijnen. Het gaat hier met name om de precieze uitingvorm die een cliënt gebruikt. Daarnaast kan het voorkomen, dat de score uit de vragenlijst bij nabespreking niet geheel blijkt te kloppen of een nuancering behoeft.

Hoewel de vragenlijst ontwikkeld is voor ouders van (zeer) jonge kinderen, zijn de vragen, op één na, ook toepasbaar op (soms volwassen) mensen met een verstandelijke beperking, die op een jonge ontwikkelingsleeftijd functioneren. Voorheen waren er voor deze doelgroep geen onderzoeksinstrumenten op gebied van pragmatische vaardigheden voorhanden.

Begeleiders die de cliënt goed kennen en in meerdere situaties meemaken, kunnen zondermeer de rol van de ouders, waarvoor de vragenlijst ontwikkeld is, innemen.

Conclusie:

Het inzetten van de EPVs kan het communicatieonderzoek door een autismeconsulent/logopedist niet vervangen, maar levert wel een waardevolle aanvulling voor de beeldvorming van de cliënt. Daar goede beeldvorming een voorwaarde is voor het bepalen van de juiste begeleiding (zie § 2.5) kan gesteld worden, dat inzet van de EPVs als onderzoeksinstrument meerwaarde heeft voor de autismeconsulent/logopedist.

Als belangrijkste voordeel van het inzetten van de EPVs zie ik het feit dat nagenoeg alle pragmatische vaardigheden bevraagd worden. De kans dat er aspecten over het hoofd gezien worden is dus vrijwel nihil.

Daarnaast is het een groot voordeel dat op basis van de vragenlijst een uitspraak gedaan kan worden over pragmatische communicatievaardigheden in meerdere contexten. Het zou een veel grotere tijdsinvestering vergen om deze gegevens enkel uit eigen observatie en onderzoek te verkrijgen.

Juist omdat autisme altijd een probleem in het functioneel of pragmatisch communiceren met zich meebrengt (zie § 2.3) en de contextuele variaties van belang zijn voor differentiaaldiagnostiek (zie inleiding) biedt inzet van de EPVs goede mogelijkheden.

Het in kaart brengen van de pragmatische vaardigheden is slechts een onderdeel van het gehele communicatieonderzoek. Daarom zal de autismeconsulent/logopedist op basis van overige eigen onderzoeksresultaten de gegevens uit de EPVs gemakkelijk kunnen bespreken met de begeleider en waar nodig kunnen aanvullen en verfijnen.

Deze gegevens tezamen completeren het beeld van de communicatie. Daar het niveau van de communicatievaardigheden een belangrijke voorspeller is voor een gunstiger ontwikkelingsverloop (zie § 2.5), is zorgvuldige en brede beeldvorming van groot belang.

In het eigen onderzoek door de autismeconsulent/logopedist dienen de stijlaspecten van de communicatie nader belicht te worden, omdat deze uit de EPVs onvoldoende blijken. Deze gegevens zijn wel van belang, met name in het kader van differentiaaldiagnostiek en autisme.

Twee belangrijke neveneffecten sterken mij nog in bovenstaande conclusie; het feit dat begeleiders met elkaar in dialoog gaan over de communicatie van de cliënt en de opmerking van verschillende begeleiders, dat het invullen van de vragenlijst hen bewuster laat kijken naar gedrag van de cliënt.

Dit draagt ontegenzegglijk bij aan professionalisering van de zorg aan cliënten, wat ook voor de organisatie van belang is.

Ik zal dit instrument in de toekomst dus zeker vaker gaan inzetten!

Hoofdstuk 6. Aanbevelingen

Hoewel ik in mijn conclusie aangegeven heb dat de EPVs in de huidige vorm al een waardevolle aanvulling kunnen zijn op het communicatieonderzoek door een autismeconsulent/logopedist, wil ik toch een viertal aanbevelingen doen.

Om de vragenlijst in te zetten bij de doelgroep mensen met autisme en een verstandelijke beperking, functionerend op (zeer) jonge ontwikkelingsleeftijd, zou het aan te bevelen zijn de vragen op de volgende punten te herbewerken:

- Het woord 'kind' zou beter vervangen kunnen worden door 'cliënt' of 'persoon'.
- De vraag: 'Als het kind opgepakt wil worden, laat het dat dan weten?' is door alle begeleiders als 'niet van toepassing' gescoord. Deze vraag zou vervangen moeten worden.
Een alternatieve vraag zou bijvoorbeeld kunnen zijn: 'Als de cliënt aangehaald of geknuffeld wil worden, geeft hij dat dan aan?'
- Hoewel sommige voorbeelden bij de vragen niet helemaal aansluiten bij de doelgroep, heeft dit geen moeilijkheden opgeleverd bij het beantwoorden ervan. Voorbeelden om de vraag te verduidelijken, zoals 'pak je beertje' of 'bij het op en neer bewegen op je schoot' kunnen echter beter aangepast worden aan de ervaringswereld en aan het 'volwassen lijf' van volwassen cliënten.
Om na te gaan of de cliënt een eenvoudige opdracht begrijpt zou je hem bijvoorbeeld kunnen vragen zijn jas of tas te pakken.
Om na te gaan of de cliënt het laat weten als hij wil dat je iets herhaalt, kan een liedje of spelletje als voorbeeld gegeven worden.

In het kader van differentiaaldiagnostiek is het noodzakelijk een uitspraak te doen over de communicatiestijl van de cliënt in verwevenheid met de overige dimensies van communicatie. De huidige EPVs geven hier nauwelijks informatie over. Het zou een meerwaarde betekenen als er specifieke vragen in opgenomen zouden worden, die een uitspraak doen over de communicatiestijl.

Voorbeelden hiervan kunnen zijn:

- kwalificaties van uitingsvormen, zoals 'dwingend' of 'onpersoonlijk mededelend'.
- zijn de uitingsvormen sociaal of partner aangepast; in relatie tot de sociale betekenis van de partner (kind/volwassene, bekende, ...)?
- Zijn de uitingsvormen aangepast aan de functie, zoals: in harmonie met de vraag, mededeling, aangepast aan het onderwerp?
- hoe is de beurtrol in gesprekjes? Wacht de cliënt een antwoord van de communicatiepartner op een vraag af?

De kwantitatieve gegevens van de EPVs kunnen voor de doelgroep waar ik ze voor ingezet heb enkel gebruikt worden, om de mate waarin een bepaalde pragmatische vaardigheid verworven is aan te geven. Er kunnen geen objectief meetbare resultaten aan verbonden worden.

Ik pleit dan ook voor het ontwikkelen van een vragenlijst voor de doelgroep cliënten met een verstandelijke beperking en een ontwikkelingsleeftijd beneden 4 jaar.

Ik realiseer me echter dat dit een intensief traject zal zijn, dat niet past binnen de kaders van een praktijkonderzoek.

Het belang om de gegevens te bespreken met de begeleiders is reeds aangegeven. De aanbeveling om in dialoog te gaan met hen strekt echter verder dan enkel het verfijnen en aanvullen van gegevens. De gesprekken leiden tot een intensieve samenwerking, die een goede basis biedt voor de begeleiding van de cliënt op gebied van communicatie.

Nawoord

Nu ik terugblik op de resultaten van dit praktijkonderzoek kan ik niet anders zeggen dan dat ik tevreden ben.

Het onderzoek heeft mij een bruikbaar instrument opgeleverd in het communicatieonderzoek van cliënten met een verstandelijke beperking en autisme. Hoe zorgvuldiger en completer de beeldvorming is, hoe beter de begeleiding hierop afgestemd kan worden. Dit komt de cliënt uiteindelijk alleen maar ten goede.

Refererend aan de titel van dit praktijkonderzoek kan ik de daarin gestelde vraag bevestigend beantwoorden; de EPVs voegen een stukje aan de 'puzzel' van het communicatieonderzoek toe.

Een zijdelingse uitkomst waar ik heel tevreden over ben is het feit dat zo veel begeleiders aangegeven hebben dat zij het invullen van de lijst interessant vinden en als een meerwaarde in hun werk met de cliënten ervaren. Zij worden zich hierdoor meer bewust van de communicatie van de cliënt; dit is van zeker zo groot belang als de zuivere onderzoeksresultaten. Ook de gesprekken tussen begeleiders onderling en de samenwerking van begeleiders met mij zijn van grote waarde. Ik zou bijna zeggen dat inzet van de EPVs dubbel winst betekent.

Bovenstaande bevindingen maken dit onderzoek indirect ook zinvol voor de organisatie, omdat de kwaliteit van medewerkers en, mede daardoor, de dienstverlening aan de cliënten erdoor toe kan nemen.

Ik zal de EPVs in de toekomst zeker vaker inzetten, waarbij ik wel een aantal vragen en voorbeelden zal aanpassen. Ik wil dit graag voorleggen aan degenen die de EPVs ontwikkeld hebben en hun mening hieromtrent horen.

Daarnaast hoop ik met dit praktijkonderzoek ook in bredere zin een bijdrage te kunnen leveren aan communicatieonderzoek bij cliënten met een verstandelijke beperking en autisme, door de resultaten ervan met collega's te delen.

Reflectie en evaluatie

De afronding van dit praktijkonderzoek is een mooi moment om terug te kijken op het hele opleidingstraject.

Toen ik hier in september 2009 aan begon had ik al behoorlijk wat kennis en ervaring op gebied van autisme en communicatie, vooral vanuit mijn werk als logopedist.

Ik wilde deze kennis verder verdiepen en verbreden naar andere doelgroepen dan alleen mensen met een verstandelijke beperking.

Door de insteek van de opleiding: 'de ware autismespecialist is een generalist' heb ik die ambitie ruimschoots waar kunnen maken.

Het is een bijzonder intensief traject geweest, waar ik heel wat energie en vrije uren in heb gestoken, maar terugkijkend is het allemaal de moeite meer dan waard geweest.

Zoals ik in mijn voorwoord al aangegeven heb, heb ik niet alleen veel inhoudelijke kennis opgedaan, maar heb ik vooral op persoonlijk vlak veel geleerd.

Ik denk dan met name aan de leerteams en de supervisie. Hoewel ik daar vooraf niet veel mee had, is het me achteraf niet alleen meegevallen, maar kijk ik er zelfs met veel plezier op terug. Het inzicht dat de persoon die ik ben en de manier waarop ik denk en handel, naast de kennis en ervaring die ik meebreng, zo sterk van invloed is op het uiteindelijke resultaat van mijn werk, is een verrijking voor mezelf als persoon én als professional.

De sfeer in onze lesgroep en de wijze waarop ik heb kunnen samenwerken met docenten en medestudenten in de leerteams en later ook in de onderzoeksgroep hebben hier zeker positief aan bijgedragen.

Dit geldt zeker ook voor de samenwerking met mijn supervisor, waarvan ik veel geleerd heb.

Het praktijkonderzoek heeft me in eerste instantie heel wat hoofdbreken gekost. Ik ben in september 2010 gestart met een onderwerp waar ik helemaal op vastliep. De beslissing in december om een ander onderwerp te kiezen is uiteindelijk een hele goede gebleken, maar betekende wel dat er al een aantal maanden verstreken was.

Tel hier de veel te brede opzet bij op, omdat ik 'een product' neer wilde zetten vanuit de praktijk, waardoor ik me meer op de inhoud richtte dan op het proces, dan moge duidelijk zijn dat de frustratie regelmatig op de loer lag.

De positieve feedback van de onderzoeksbegeleider en van de leden van mijn onderzoeksgroep hebben ervoor gezorgd dat ik 'op het goede pad' kwam.

Toen ik de vragenlijsten daadwerkelijk uit ging zetten en met de resultaten aan de slag kon, ging het onderzoek voor mij steeds meer leven. Het enthousiasme van begeleiders, die tussen hun drukke werkzaamheden door tijd vrij wilden maken voor het invullen en bespreken van de lijsten en hun positieve waardering ervan hebben mij geïnspireerd en gesterkt om door te gaan. Gaandeweg dit proces groeide bij mij een gevoel van trots, dat 'ik dit toch maar even mooi geflikt heb'.

Het resultaat van dit praktijkonderzoek is een nieuw te gebruiken onderzoeksinstrument, maar het resultaat van de hele opleiding is veel ruimer. Hoe meer ik te weten kom over autisme, des te meer ik beseft dat ik over dit onderwerp nooit 'uitgeleerd' zal zijn.

Tegelijkertijd vind ik het ook heel boeiend om iedere dag weer te mogen ervaren waar cliënten ondanks hun beperking allemaal toe in staat zijn. Dat ik daar een klein steentje aan bij kan dragen motiveert me nog meer om me ten volle voor hen in te zetten.

Met deze opleiding in mijn bagage kan ik hier voor mijn gevoel goed toegerust mee aan de slag.

Literatuur

Baarda, D.B., De Goede, M.P.M. en Teunissen, J. (2005): *Basisboek Kwalitatief Onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Cocquyt, M., Zink, I., & Roeyers, H. (2003). Alledaagse communicatievaardigheden van heel jonge kinderen. *Logopedie*, 16(3), 17-25

Cocquyt, M. en Zink, I. (2010). *Lijsten voor Evaluatie van Pragmatische Vaardigheden. Screeningsinstrument voor de vroege opsporing van kinderen met een risico op communicatieve problemen. Gebaseerd op het Engelstalige gestructureerde interview "Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children van Dewart & Summers, (1995). Destelbergen: SIG*

Denteneer-van der Pasch, W. & Verpoorten, R. (2007). *Autisme Spectrumstoornissen. Basisbegrippen en inleiding tot concept ondersteunende communicatie*. Sint-Michielsgestel: Viataal

Dewart, H., & Summers, S. (1995). *The Pragmatic Profile of Everyday Communication Skills in Children*. Windsor: NFER-NELSON

Embrechts, M., Mugge, A., & van Bon, W. (2005). *Nijmeegse Pragmatiek Test voor kinderen van 4 tot 7 jaar*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.

Geurts, H.M.(2007). *Children's Communication Checklist-2(CCC-2-NL). Nederlandstalige versie van een instrument van D.M.V. Bishop*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers

Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Isarin, J. & Verpoorten, R. (2009). *Bewogen Communicatie. Autisme en doofheid*. Leuven: Acco/Kentalis Reeks

Kraijer, D. (2004). *Handboek autismespectrumstoornissen en verstandelijke beperking*. Lisse: Harcourt

Manders, E. (1996). *Al doende spreekt men. Normale en afwijkende taalpragmatiek bij kinderen en volwassenen*. Leuven/Amersfoort: Acco

Mesibov, G. B., Shea, V. & Schopler, E. (2006). *The TEACCH Approach To Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer Science+Business Media, Inc.

McTear, M.F., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London: Whurr Publishers

Noens, I. en van Berckelaer-Onnes, I. (2002). Communicatie bij mensen met autisme en een verstandelijke beperking: van inzicht naar interventie. *Nederlands Tijdschrift voor Zorg aan verstandelijk gehandicapten* 28 (4), 212-225

Roeyers, H. (2008). *Autisme: alles op een rijtje*. Leuven/Voorburg: Acco

Vermeulen, P. (2008). *...!? Over autisme en communicatie*. Berchem : EPO

Verpoorten, R. A. W. (1996). Communicatie met verstandelijk gehandicapte autisten: Een multidimensioneel communicatiemodel. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan verstandelijk gehandicapten*, 22,106-120

Warreyn, P. & Roeyers, H. (2006). Vroege sociaal-communicatieve vaardigheden bij peuters en kleuters met een autisme spectrumstoornis. Een stand van zaken. *SIGnaal*, januari-februari-maart 2006

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.

Internet

Dijkxhoorn, Y. (2008). Autisme en verstandelijke beperking, langs de levenslijnen. Geraadpleegd op 10-01-2011 Beschikbaar:
<http://www.dvcdetriangel.be/Studiedag/Autisme%20langs%20de%20levenslijnen.pdf>

Boerman, R. (2008). Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek. Geraadpleegd op 24-05-2011. Beschikbaar: www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8dBoerman%2C_R_-1-_%282008%29_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO_pdf

Hoorcollege

Verpoorten, R. (2009). Hoorcollege Fontys, Master SEN autismespecialist. Tilburg.

Bijlage 1: uitnodiging voor deelname onderzoek

Rijsbergen, 31 januari 2011

Beste collega's,

In het kader van mijn Master opleiding tot autismespecialist bij Fontys in Tilburg ben ik bezig met een praktijkonderzoek.

Dit onderzoek is gericht op de pragmatische vaardigheden in de communicatie van mensen met een verstandelijke beperking en autisme.

Bij pragmatische vaardigheden kun je denken aan aspecten als: aandacht vestigen op jezelf, op anderen of op voorwerpen, vragen om iets, aangeven dat je iets niet wilt, wederkerigheid in contact, gedeelde aandacht en dergelijke.

Bij mensen met autisme zijn deze aspecten vaak minder goed ontwikkeld, wat grote problemen in de communicatie kan geven.

Tot nu toe waren er geen tests voorhanden om deze aspecten na te gaan bij mensen met autisme en een verstandelijke beperking. Voor de tests die er zijn is een ontwikkelingsleeftijd van minimaal 4 jaar nodig, wat veel van onze cliënten niet hebben. Daarom konden deze gegevens alleen uit observatie en beschrijving verkregen worden. Een nadeel hierbij kan zijn, dat ik een cliënt maar enkele keren zie en op basis daarvan een beschrijving maak. Het zou kunnen zijn, dat ik hierdoor dingen mis of een vertekend beeld krijg.

Sinds september 2010 is er een vragenlijst op de markt, die ontwikkeld is voor zich normaal ontwikkelende jonge kinderen (vanaf 6 maanden). Deze lijsten voor Evaluatie van Pragmatische Vaardigheden worden normaal gesproken ingevuld door de ouders van deze kinderen en geven een beeld van de vaardigheden van het kind op dit gebied.

In mijn praktijkonderzoek wil ik nu gaan onderzoeken of deze lijsten bruikbaar zijn in het communicatieonderzoek bij mensen met een verstandelijke ontwikkeling en autisme.

Daarom wil ik de persoonlijk begeleiders van cliënten die ik het afgelopen jaar onderzocht heb vragen de lijsten in te vullen. De lijst omvat 37 vragen.

De gegevens die ik uit deze vragenlijsten verkrijg wil ik naast mijn onderzoeksgegevens van afgelopen jaar leggen om te zien of er overeenkomsten en verschillen zijn in de uitslag en of het gebruik van deze vragenlijsten een meerwaarde heeft.

Ik zou het heel fijn vinden als jullie de tijd en moeite willen nemen mij te helpen bij mijn onderzoek door de vragenlijst in te vullen. Daarnaast kun je, als je dat wilt, eventuele bijzonderheden aangeven, die je tegen kwam bij het invullen van de vragenlijst.

Degenen die op de hoogte gehouden willen worden van de uitkomst van mijn onderzoek kan ik melden, dat het onderzoeksverslag in mei van dit jaar verschijnt.

Met vriendelijke groet,

Karin Schrijnemakers
autismeconsulent

Bijlage 2: Uitgeschreven resultaten van de vragenlijsten.

Cliënt A. : EPV2

De moeilijkheden op pragmatisch vlak liggen bij deze cliënt vooral op het gebied van communicatieve intenties (A) en op interacties en conversaties (C). Zijn begrip van en reactie op communicatie (B) zijn minder beperkt.

Hij vestigt vaak de aandacht op zichzelf en op een ander(e) persoon, voorwerp of gebeurtenis; de communicatieve vormen die hij hierbij gebruikt zijn: emotionele actie, kijkgedrag, waarbij sprake is van gedeelde aandacht, bewegingen of gebaren en woorden/zinnen.

Hij vraagt om iets, mits dit binnen handbereik ligt, als het buiten handbereik is vraagt hij er niet om (hoewel objectpermanentie aanwezig is). Een aantal vragen uit de lijst die betrekking hebben op de functie 'vragen om' zijn niet op hem van toepassing (bijvoorbeeld vragen om opgetild te worden); mogelijk lijkt deze functie hierdoor minder verworven te zijn.

Hij vraagt om hulp; het meest met kijkgedrag en met woorden/zinnen.

Hij vraagt ook om informatie, bijvoorbeeld als hij iets nieuws in zijn omgeving ziet. Dit doet hij vooral door ernaartoe te lopen, het vast te pakken of ernaar te wijzen en te zeggen: "Wat is dit is?" Dus zowel met bewegingen en gebaren als met woorden.

Hij maakt soms concrete, situatiegebonden opmerkingen, zowel verbaal als non-verbaal.

Als een vertrouwd persoon binnenkomt, kijkt hij deze vaak aan, zonder de aandacht te delen met de begeleider. Bij binnenkomst van een onbekende persoon kijkt hij zowel die persoon als de begeleider aan. Hij reageert echter niet als een vertrouwde persoon weggaat.

Hij laat vaak zien dat hij blij of verdrietig is met een emotionele actie en met bewegingen en gebaren, soms ook met woorden. Dit kan zowel impulsief lachen of fladderen zijn, maar ook negeren.

Protest uit hij vaak met een emotionele actie; met kijkgedrag (naar beneden kijken, zich afsluiten) en met woorden/zinnen. Hij geeft niet aan dat hij niet geholpen wil worden.

Als iets/iemand aangewezen wordt dat/die dichtbij is zal hij daarnaar kijken en reageert hij soms met een woord. Als gewezen wordt naar iets/iemand veraf kijkt hij vaak naar de wijzende vinger of de begeleider, maar niet naar de persoon/het voorwerp. Hij spreekt hier zelden bij.

Hij laat vaak met kijkgedrag en bewegingen of gebaren zien, dat hij een eenvoudige opdracht of een vraag naar informatie begrijpt. Soms doet hij dit met woorden.

Op een verbod reageert hij vaak met een beweging of gebaar of met woorden/zinnen. Soms toont hij een emotionele actie.

Hij reageert soms met kijken of met woorden als gezegd wordt dat hij even moet wachten.

Hij neemt niet deel aan spelletjes of gesprekjes met de begeleider, maar neemt wel contact met hen op; vaak met bewegingen of gebaren, soms met stemgeluid of woorden. Hij houdt het contact niet gaande en sluit het ook niet zelf af.

Als hij iets duidelijk wil maken, maar niet begrepen wordt, kijkt hij de begeleider vaak aan en blijft hij wijzen; soms gebruikt hij daarbij woorden.

Hij zoekt geen contact met leeftijd-/groepsgenoten.

Hij toont wel interesse in boekjes (plaatjes); vaak kijkt hij er vluchtig in, soms gebruikt hij hierbij stemgeluid of woorden.

Er is sprake van contextuele variaties in communicatief gedrag. Hij reageert vooral als iemand naar hem lacht of hem aanspreekt. Hij reageert daarnaast ook wel, maar minder, op dingen die hij hoort of ziet of op iets samen doen met begeleiders.

Hij heeft voorkeur voor vaste begeleiding, praat dan meer. De momenten waarop hij het meest praat zijn 's middags bij thuiskomst van zijn werk en in bad; daarnaast vooral op momenten dat hij zich op zijn gemak voelt. Wat betreft onderwerpen waarbij hij meer geluiden maakt of praat is er weinig verschil. Hij praat soms iets meer over familie, over concrete afbeeldingen in boekjes of over lawaaimakende apparaten of voorwerpen.

Cliënt D. EPV2

De beperkingen op pragmatisch vlak liggen bij deze cliënt vooral op het gebied van interacties en conversaties (C).

Communicatieve intenties (A) en begrip van en reactie op communicatie (B) zijn wel aanwezig, maar laten kwalitatieve bijzonderheden zien.

Hij vestigt vaak de aandacht op zichzelf met kijkgedrag en met stemgeluid. Soms gebruikt hij hierbij andere, zowel verbale als non-verbale vormen van communicatie.

Op een ander(e) persoon, voorwerp of gebeurtenis vestigt hij vaak de aandacht met een emotionele actie en met kijkgedrag, waarbij hij gedeelde aandacht laat zien. Soms gebruikt hij hierbij een woord/zin.

Hij vraagt om dingen die buiten handbereik liggen, vaak met kijken en woorden, soms ook door ernaar te wijzen of reiken of door de begeleider mee te trekken.

Hij vraagt om iets te herhalen en om hulp, vooral met kijkgedrag en een emotionele actie; soms met een beweging of een woord.

Hij vraagt niet veel om informatie; als hij dit doet is het vooral met kijkgedrag.

Hij maakt wel opmerkingen als iets weggezet wordt of verdwenen is. Ook hierbij is kijkgedrag, met gedeelde aandacht, de meest gebruikte vorm. Daarnaast wijst hij en gebruikt hij woorden. Door naar de begeleider te kijken en deze te halen of ergens naar te wijzen maakt hij duidelijk dat er iets gebeurde toen de begeleider er niet was.

Hij reageert vaak op binnenkomst van een vertrouwde persoon met een emotionele actie en met kijkgedrag. Soms gebruikt hij hierbij ook bewegingen of gebaren en woorden. Bij binnenkomst van een onbekende persoon reageert hij enkel met kijkgedrag; hij kijkt zowel naar de persoon als naar de begeleider. Ditzelfde doet hij als een vertrouwde persoon weggaat: hij kijkt tot de persoon uit het zicht verdwenen is.

Hij laat sterk zien dat hij blij of verdrietig is, vooral met kijkgedrag. Ook emotionele acties en bewegingen komen vaak voor.

Protest uit hij vrijwel altijd met een emotionele actie, maar ook vaak met bewegingen of gebaren, stemgeluid of woorden.

Hij laat op alle mogelijke manieren zien dat hij niet geholpen wil worden.

Hij reageert soms als er gewezen wordt naar iets of iemand; als hij dit doet is het vooral middels kijkgedrag, waarbij hij zowel naar de vinger van (of naar) de begeleider, als naar het voorwerp of de persoon/gebeurtenis kijkt. Het maakt geen verschil of hetgeen aangewezen wordt dichtbij of veraf is.

Hij laat merken een eenvoudige opdracht of een vraag om informatie te begrijpen, vaak middels kijkgedrag, beweging of gebaar, stemgeluid of woorden.

Hij laat merken dat hij routinespelletjes of favoriete rijmpjes/liedjes kent; hij reageert vaak met kijkgedrag en bewegingen of gebaren, soms ook met een emotionele actie of met stemgeluiden of woorden.

Op een verbod reageert hij sterk met een emotionele actie en met kijkgedrag. Daarnaast gebruikt hij vaak bewegingen of gebaren en stemgeluiden.

Als hij even moet wachten reageert hij altijd met kijkgedrag. Soms nog op andere wijze.

Hij neemt niet deel aan spelletjes of gesprekjes met de begeleider, maar neemt wel contact met hen op, vooral met kijkgedrag, in mindere mate ook met stemgeluiden en bewegingen en gebaren. Vaak roept hij de naam van de begeleider. Hij probeert dit contact meestal niet gaande te houden, vooral niet bij 'nieuwe' begeleiders; bij vertrouwde personen houdt hij contact soms gaande. Uit zichzelf beëindigt hij het contact door het oogcontact te verbreken/ergens anders naar te kijken en door bewegingen en gebaren; hij 'duwt' de begeleider uit de ruimte. Hij neemt geen contact op met leeftijd-/groepsgenoten.

Als hij iets duidelijk wil maken en niet begrepen wordt, blijft hij hetzelfde geluid of woord herhalen, blijft hij de begeleider aankijken en meetrekken om het te tonen. Hij reageert almaar heftiger.

Hij toont geen interesse in boekjes.

De contextuele variaties zijn minimaal te noemen. Hij reageert het meest als hij aangesproken wordt door de begeleider, daarnaast ook veel op muziek en emotioneel

gedrag. Er zijn geen personen, situaties of onderwerpen waarbij hij meer praat. Wel praat hij 's morgens meer dan op andere momenten van de dag.

Cliënt F. EPV2

De beperkingen in pragmatische vaardigheden komen bij hem zowel in communicatieve intenties (A), begrip van en reactie op communicatie (B) als interacties en conversaties (C) voor.

Hij vestigt de aandacht op zichzelf, vaak met een emotionele actie en met stemgeluid. Soms ook met kijkgedrag en woorden.

De aandacht wordt vaak op een ander(e) persoon, voorwerp of gebeurtenis gevestigd door een emotionele actie, door kijkgedrag waarbij soms sprake is van gedeelde aandacht en met bewegingen en gebaren. Soms gebruikt hij stemgeluiden en woorden.

Hij vraagt om iets dat buiten handbereik ligt; vaak met een emotionele actie, kijkgedrag zonder gedeelde aandacht, reiken of wijzen, soms met stemgeluiden en woorden. Verder vraagt hij hulp; altijd met woorden, soms met een emotionele actie en zelden met kijkgedrag.

Hij vraagt geen informatie over nieuwe dingen in zijn omgeving en laat niet weten dat hij iets herkent.

Als iemand iets wegzet waarin hij geïnteresseerd is kijkt hij daar wel naar; hij kijkt dan ook naar de begeleider. Soms gebruikt hij in deze situatie een emotionele actie, bewegingen of gebaren en woorden.

Hij maakt geen opmerkingen als er iets verdwenen is of als er iets gebeurd is terwijl de begeleider er niet was.

Op de binnenkomst van een vertrouwde persoon reageert hij soms; dit doet hij zowel met een emotionele actie, met kijkgedrag, met bewegingen of gebaren als met woorden. Op de binnenkomst van een onbekende persoon reageert hij zelden. Als hij reageert is het door zowel die persoon als de begeleider aan te kijken. Hij reageert niet als een vertrouwde persoon weggaat.

Hij laat wel zien dat hij blij is of iets leuk vindt; vooral met stemgeluid, bewegingen en gebaren en emotionele actie. Hij laat echter niet zien dat hij van streek is of verdriet heeft. Protest laat hij sterk zien met kijkgedrag, emotionele actie, bewegingen en gebaren, stemgeluiden en woorden.

Hij laat niet merken dat hij niet geholpen wil worden en reageert niet als iets of iemand aangewezen wordt (zowel dichtbij als veraf).

Hij laat zien dat hij eenvoudige opdrachten en vragen om informatie begrijpt; dit doet hij vaak met kijkgedrag (soms met gedeelde aandacht), met bewegingen en gebaren en met woorden.

Hij laat niet merken dat hij routinespelletjes of een favoriet rijmpje/liedje herkent.

Hij reageert op en verbod vaak met een emotionele actie en met bewegingen en gebaren, soms met stemgeluiden en woorden.

Als hij even moet wachten reageert hij vaak met een emotionele actie en met woorden, soms met bewegingen of gebaren en met stemgeluiden.

Hij neemt niet deel aan spelletjes of gesprekjes met de begeleider, maar neemt wel contact op met de begeleider met bewegingen of gebaren en met woorden. Hij onderhoudt dit contact echter niet, maar sluit het wel zelf af; dit laatste vaak met kijkgedrag en met woorden, soms met een emotionele actie of met bewegingen of gebaren. Hij zoekt geen contact met leeftijd-/groepsgenoten.

Als hij iets duidelijk wil maken dat niet begrepen wordt, doet hij daar niets aan.

Hij toont geen interesse in boekjes.

Hij kan soms geamuseerd reageren op dingen die hij leuk vindt.

Hij praat niet meer of maakt niet meer geluiden bij bepaalde personen, in bepaalde situaties, op bepaalde momenten van de dag of over bepaalde onderwerpen.

Opmerking: De vragenlijst is ingevuld toen de cliënt Risperdal gebruikte. Nu deze medicatie is afgebouwd laat hij meer dwangmatigheden zien.

Clïënt G. EPV1

Ook bij deze cliënt zitten de beperkingen in pragmatische vaardigheden zowel in communicatieve intenties (A), als in begrip van en reactie op communicatie (B) en in interacties en conversaties (C).

Hij vestigt enkel de aandacht op zichzelf en op een ander(e) persoon, voorwerp of gebeurtenis als hem iets gevraagd wordt. Zelf zal hij hier geen initiatief in nemen.

Hij vraagt niet om iets dat buiten handbereik ligt of om herhaling van iets dat hij leuk vindt.

Hij vraagt zelden hulp; een enkele keer kijkt hij de begeleider aan of steekt hij bijvoorbeeld zijn voet naar voren, als zijn veters gestrikt moeten worden. Hij blijft hierbij wel rustig zitten.

Hij lijkt het wel op te merken als er iets nieuws is in zijn omgeving, maar reageert daar niet zichtbaar op; hij kijkt ernaar.

Hij laat soms merken dat hij iets herkent met een emotionele actie of met kijkgedrag. Soms is er sprake van gedeelde aandacht met de begeleider. Zelden gebruikt hij een woord.

Als iets weggezet wordt waarin hij geïnteresseerd is reageert hij hierop door ernaar te kijken.

Hij kijkt hierbij niet naar de begeleider. Soms reageert hij met een beweging (hij duwt een voorwerp dat hij altijd bij zich draagt in zijn wang en wiegt heen en weer).

Hij laat niet weten dat er iets gebeurde toen de begeleider er niet was.

Bij binnenkomst van vertrouwde personen, met name van familie, reageert hij vaak met een emotionele actie en kijkt hij naar die persoon (soms is er sprake van gedeelde aandacht).

Ook loopt hij erop af en gebruikt woorden. Als er een onbekende persoon binnenkomt reageert hij soms door ernaar te kijken of een woord te gebruiken. Als een vertrouwde persoon weggaat kijkt hij deze na tot de persoon uit het zicht verdwenen is. Zelden gebruikt hij daarnaast een woord.

Soms laat hij zien dat hij blij is of iets leuk vindt; vooral door een ontspannen uitdrukking op zijn gezicht. Hij laat niet zien dat hij van streek is of verdriet heeft.

Vooraf tijdens het eten laat hij protest zien door zijn blik af te wenden.

Hij laat niet merken dat hij niet geholpen wil worden.

Hij reageert als de begeleider dichterbij komt of tegen hem praat soms met een bepaalde gezichtsuitdrukking of met kijken naar de begeleider zonder oogcontact te maken. Als hij begrijpt wat er van hem gevraagd wordt zal hij dit uitvoeren.

Als de begeleider iets aanwijst dat dichtbij is reageert hij hier soms op met een bepaalde uitdrukking op zijn gezicht en met kijkgedrag; hij kijkt zowel naar wat aangewezen wordt als naar de begeleider, zonder oogcontact te maken. Hij reageert niet als iets/iemand veraf aangewezen wordt.

Hij laat wel merken dat hij een eenvoudige opdracht of vraag naar informatie begrijpt; hij uit dit vaak met bewegingen of gebaren (hij doet wat gevraagd wordt) en met kijkgedrag, soms met gedeelde aandacht. Ook gebruikt hij vaak een enkel woord of korte zin.

Hij laat niet merken dat hij routinespelletjes of favoriete rijmpjes/liedjes herkent.

Hij reageert sterk op een verbod; het meest met een emotionele actie, maar ook vaak met wegstaren en met bewegingen en gebaren. Soms gebruikt hij stemgeluiden.

Als gezegd wordt dat hij even moet wachten kijkt hij de begeleider aan en gaat (weer) zitten.

Hij neemt in zeer beperkte mate deel aan gesprekjes met de begeleider, met een enkel woord geeft hij antwoord op gesloten vragen; hij kijkt hierbij de begeleider niet aan.

Hij neemt zelf geen contact op met anderen, noch met begeleiders, noch met groepsgenoten en beëindigt contact niet zelf.

Als hij iets duidelijk wil maken dat niet begrepen wordt blijft hij een beweging of een woord/zin meerdere malen herhalen. Na een aantal keer stopt hij.

Hij toont geen interesse in boekjes en begeleidt eigen bezigheden niet met geluid of taal.

Hij reageert geamuseerd op het zien van bekende personen en het horen van bepaalde geluiden/muziek.

In aanwezigheid van broer en zussen praat hij meer. Dit geldt ook bij thuiskomst van zijn werk; het lijkt of hij wil vertellen wat hij gezien, gehoord of meegemaakt heeft.

Clïënt K. EPV1

Alle aspecten van pragmatische vaardigheden worden door deze cliënt beheerst. Zij uit zich zeer expressief, zowel verbaal, met stemgeluiden en woorden/zinnen, als non-verbaal, met emotionele acties, kijkgedrag en bewegingen en gebaren.

Zij vestigt vaak de aandacht op zichzelf en op een ander(e) persoon, voorwerp of gebeurtenis; zij uit zich in een zin of roept de naam van personen.

Zij vraagt vaak om iets dat buiten handbereik ligt; ook vooral verbaal.

Zij vraagt soms om hulp; met een woord/zin of met een emotionele actie.

Zij vraagt om herhaling met kijkgedrag, soms met een emotionele actie; zij heeft dan een vragende uitdrukking op haar gezicht.

Zij reageert vaak sterk op nieuwe dingen in haar omgeving; dit uit zij zowel verbaal als non-verbaal. Zo geeft zij ook blijk van herkenning van dingen.

Wanneer iets weggezet wordt waarin zij geïnteresseerd is geeft zij dit vaak zowel verbaal als non-verbaal aan.

Zij vertelt wat er gebeurde toen de begeleider er niet was.

Zij reageert sterk op de binnenkomst van bekende en onbekende personen, zowel verbaal als non-verbaal. Bij het weggaan van vertrouwde personen laat zij een emotionele actie zien, maar reageert zij ook vaak met kijkgedrag en bewegingen en gebaren. Soms geeft zij een verbale reactie.

Zij laat duidelijk zien dat ze iets leuk vindt, blij, verdrietig of van streek is; het meest met een emotionele actie, maar ook erg vaak met kijkgedrag, bewegingen en gebaren en verbaal. Ook in het uiten van protest en het aangeven dat zij niet geholpen wil worden is zij zeer expressief, zowel verbaal als non-verbaal.

Zij reageert bijna altijd als de begeleider dichtbij komt of tegen haar praat.

Als de begeleider iets/iemand aanwijst dat/die dichtbij is reageert zij daar altijd op, zowel verbaal als non-verbaal. Zij benoemt wat ze ziet. Ditzelfde doet ze ook, maar niet altijd als iets aangewezen wordt dat verder weg is.

Zij laat zien dat ze een eenvoudige opdracht of vraag naar informatie begrijpt; ze reageert hier vooral verbaal op, maar ook non-verbaal.

Zij laat merken routinespelletjes en favoriete liedjes te herkennen door mee te zingen en door non-verbaal te reageren.

Zij reageert sterk op een verbod; vooral non-verbaal, maar vaak ook verbaal. Haar reacties zijn sterk wisselend; de ene keer wordt ze boos of gaat schelden, de andere keer luistert ze. Dezelfde reactie geeft ze ook als ze te horen krijgt dat ze even moet wachten.

Zij neemt deel aan spelletjes en gesprekjes met de begeleider en neemt ook zelf contact met hen op. Soms beëindigt zij zelf het contact, maar ze houdt erg van nabijheid van begeleiders. Ook met leeftijd-/groepsgenoten neemt zij contact op.

Als ze iets duidelijk wil maken dat niet begrepen wordt herhaalt zij vaak wat ze aan wil geven, zowel verbaal als non-verbaal.

Zij heeft interesse in boekjes, bladert en kijkt erin en benoemt wat ze ziet. Ook begeleidt zij haar eigen bezigheden met taal.

Zij reageert vaak op personen/gebeurtenissen in haar omgeving en praat meer bij vertrouwde personen in een één op één situatie.

Clïënt S. EPV1

De meeste moeilijkheden op pragmatisch vlak liggen bij de communicatieve intenties.

Hij vestigt de aandacht op zichzelf; vaak met kijkgedrag, maar soms ook met een emotionele actie, bewegingen of gebaren, stemgeluiden en woorden.

Hij vestigt vaak de aandacht op een ander(e) persoon, voorwerp of gebeurtenis, zowel verbaal als non-verbaal. Bij het kijkgedrag is soms sprake van gedeelde aandacht.

Hij vraagt vooral verbaal, maar ook non-verbaal om iets dat buiten handbereik ligt. Het zien van voorwerpen, bijvoorbeeld in zijn dagprogramma, roept bij hem vragen om bevestiging op. Hij leeft echter vooral op geleide van zijn dagprogramma en vraagt daarbuiten weinig.

Hij vraagt de begeleider niet om lichamelijk contact, maar laat wel weten als hij wil dat iets herhaald wordt; dit doet hij vaker non-verbaal dan verbaal.

Hij vraagt, vooral verbaal, om hulp (heeft dit aangeleerd).

Hij reageert niet als hij iets nieuws in zijn omgeving ziet; behalve een enkele keer, als het een functie voor hem heeft.

Hij laat soms weten dat hij iets herkent, maar uit hier uit zichzelf niet veel over; de begeleider moet erom vragen. Hij doet dit zowel verbaal als non-verbaal in dezelfde, gering, mate.

Als iets weggezet wordt waarin hij geïnteresseerd is, reageert hij vaak met een woord, in mindere mate non-verbaal.

Hij laat niet weten dat er iets gebeurde terwijl de begeleider er niet was; de begeleider kan dit zien aan onrustig gedrag dat hij toont.

Hij reageert enthousiast als zijn ouders binnenkomen, zowel verbaal als non-verbaal. Zijn reactie op bekende begeleiders is gematigder; hij kijkt, maar gaat daarna verder met zijn activiteit.

Op het binnenkomen van onbekende personen reageert hij nauwelijks of niet. Als vertrouwde personen weggaan reageert hij soms; meest met gevarieerde brabbelsekken, maar ook wel met een emotionele actie, kijkgedrag, bewegingen of gebaren en woorden. Hij zegt vaak 'dag' als erom gevraagd wordt.

Hij laat duidelijk zien dat hij blij is of iets leuk vindt; dit altijd met een emotionele actie, vaak met kijkgedrag en bewegingen of gebaren en soms met stemgeluiden en woorden.

Hij laat zien dat hij verdriet heeft of van streek is met een emotionele actie. Hij heeft een hoge pijngrens en geeft vaak niet aan of en waar hij pijn heeft. De begeleider moet dit aflezen aan zijn gedrag en uiterlijke kenmerken.

Hij laat duidelijk protest zien, zowel verbaal als non-verbaal. Hij laat niet merken dat hij niet geholpen wil worden.

Hij reageert soms als iemand dichtbij komt of tegen hem spreekt; meestal kijkt hij deze persoon dan aan.

Als je iets aanwijst dat dichtbij is reageert hij zowel verbaal als non-verbaal. Hij reageert vaker vooral verbaal, op dingen verder weg, die aangewezen worden, mits de begeleider zijn aandacht heeft.

Hij laat zien dat hij een eenvoudige opdracht of vraag om informatie begrijpt; vaak reageert hij met kijkgedrag waarbij geen sprake is van gedeelde aandacht of met bewegingen en gebaren, soms met een emotionele actie, kijken met gedeelde aandacht, stemgeluiden of woorden. Bij een vraag om informatie reageert hij vaker met woorden.

Hij laat merken dat hij routinespelletjes en favoriete liedjes herkent; bij het zingen van liedjes reageert hij erg enthousiast, met een emotionele actie. Daarnaast reageert hij zowel verbaal als non-verbaal.

Hij reageert op een verbod; vaak met kijken naar de begeleider en met bewegingen en gebaren, soms met een emotionele actie of met woorden.

Hij reageert als hij even moet wachten; soms met een emotionele actie, met bewegingen of gebaren en stemgeluiden, zelden met wegstaren of met woorden.

Hij neemt deel aan spelletjes en gesprekken met de begeleider; heeft de grootste lol bij 'woordspelletjes' waarbij hij een bekende, vaste reactie te horen krijgt.

Hij neemt contact met de begeleider op; vaak met het maken van oogcontact en met woorden, soms op non-verbale wijze. Hij beëindigt het contact zelf vooral met bewegingen en gebaren en met stemgeluiden, soms met een emotionele actie of met verbreken van oogcontact, zelden met woorden. Hij zoekt geen contact met leeftijd-/groepsgenoten.

Als hij iets duidelijk wil maken dat niet begrepen wordt, blijft hij de begeleider aankijken of meetrekken en herhaalt hij bewegingen, stemgeluiden en woorden.

Hij toont interesse in boekjes; vaak uit hij dit op non-verbale wijze, soms ook verbaal.

Hij reageert geamuseerd op dingen en personen die hij ziet en hoort in zijn omgeving en geniet ervan samen met de begeleider iets te doen.

Hij begeleidt eigen spel niet met geluiden of woorden, maar zingt wel vaak liedjes.

Hij praat meer bij familie; de sterke verbaliteit op de woning wordt genegeerd, omdat hij er riedels van maakt waarin hij zich kan verliezen.

Situaties waarin hij meer praat zijn vooral die waarin hij samen met de begeleider iets doet en hij zingt 's morgens in zijn bed. Het moment van de dag maakt geen verschil. De onderwerpen waarbij hij meer praat of geluid maakt zijn familie, met name als zij aanwezig zijn, en favoriet speelgoed of routinespelletjes, zoals liedjes zingen.

Cliënt S. EPV1

De beperking in pragmatische vaardigheden is bij deze cliënt vooral terug te vinden in de communicatieve intenties (A) en, in mindere mate, in interacties en conversaties (C). In begrip van en reactie op communicatie (B) worden alle items positief gescoord.

Zij vestigt de aandacht altijd op zichzelf met een emotionele actie en met een woord of tweewoordzin.

Zij vestigt de aandacht op een ander(e) persoon, voorwerp of gebeurtenis; altijd met woorden of een korte zin, soms ook met bewegingen of gebaren.

Zij vraagt om iets dat buiten handbereik ligt; ze maakt dit altijd met woorden of een korte zin en met bewegingen en gebaren kenbaar.

Zij vraagt niet om opgepakt te worden of om iets te herhalen.

Zij vraagt wel om hulp; dit doet ze altijd met woorden en emotionele actie, soms met bewegingen en gebaren. Als ze onrustig is uit ze zich roepend of gillend.

Zij laat merken dat ze iets nieuws in haar omgeving opmerkt. Ze stelt hier altijd vragen over en reikt of wijst ernaar, vaak geeft ze ook een emotionele actie en soms kijkt ze ernaar, met gedeelde aandacht.

Zij laat merken dat ze iets herkent door het te benoemen. Vaak gebruikt ze bewegingen of gebaren en soms een emotionele actie en kijkgedrag met gedeelde aandacht.

Als iemand iets wegzet waarin zij geïnteresseerd is reageert zij hier altijd verbaal op. Vaak ook met een emotionele actie en bewegingen of gebaren; zij zegt dat het teruggezet moet worden of doet dit zelf.

Zij laat niet merken dat er iets gebeurde toen de begeleider er niet was.

Op binnenkomst van zowel een vertrouwde persoon als een onbekende reageert zij altijd met kijkgedrag, met gedeelde aandacht naar de begeleider en altijd verbaal. Zij noemt de naam van een bekende en zegt 'hallo' als een onbekende binnenkomt, mits zij hierop voorbereid is. Soms heeft ze tijd nodig om de binnenkomst te verwerken voordat ze reageert. Als een vertrouwde persoon weggaat reageert zij altijd verbaal (vraagt "kusje" of zegt "daag") en met kijkgedrag.

Zij laat duidelijk merken dat ze iets leuk vindt, blij of verdrietig of van streek is; zij uit dit altijd met een emotionele actie en met woorden. Bij blijdschap gebruikt zij ook bewegingen en gebaren en bij verdriet vooral stemgeluiden.

Protest uit zij altijd met stemgeluiden en woorden; zij zegt "niet doen" of "grapje". Daarnaast laat ze vaak een emotionele actie zien en zelden bewegingen en gebaren.

Zij laat merken dat ze niet geholpen wil worden; meestal zegt ze dan: "alleen?" Vaak gebruikt ze stemgeluiden en bewegingen en gebaren en soms emotionele actie.

Zij reageert als de begeleider dichtbij komt of tegen haar praat of zingt altijd met een woord. Vaak gebruikt ze een emotionele actie en stemgeluiden. Het is wel afhankelijk van haar stemming of zij reageert.

Als je iets aanwijst, zowel dichtbij als veraf, reageert zij altijd met woorden. Ook kijkt ze naar de persoon die wijst en naar hetgeen aangewezen wordt. Soms reageert ze met bewegingen en gebaren en met een emotionele actie. Zij loopt ernaartoe en kijkt de begeleider aan.

Zij laat zien eenvoudige opdrachten of een vraag naar informatie te begrijpen met kijkgedrag met gedeelde aandacht, met bewegingen en gebaren en met woorden. Vaak ook met een emotionele actie. Zij reageert niet altijd na één keer vragen, maar daarna vaak wel.

Zij laat merken dat ze eenvoudige routinespelletjes en favoriete rijmpjes en liedjes herkent, altijd met een emotionele actie en met kijkgedrag, maar ook met een woord.

Zij reageert sterk op een verbod; vooral door de begeleider aan te kijken en met woorden, maar ook vaak met een emotionele actie en met bewegingen of gebaren en met stemgeluiden. Ook reageert zij met emotionele actie, bewegingen of gebaren en woorden op

de mededeling dat ze even moet wachten. Zij zal haar vraag vaak weer herhalen, omdat het begrip 'wachten' of 'straks' haar niet veel zegt.

Zij neemt deel aan spelletjes en gesprekjes met de begeleider; altijd door hen aan te kijken en met woorden, soms met een emotionele actie en met bewegingen of gebaren.

Zij neemt zelf contact op met de begeleider door oogcontact te maken en met woorden; vaak ook met bewegingen of gebaren en soms met een emotionele actie.

Zij beëindigt zelf het contact door het oogcontact te verbreken, maar ook vaak met stemgeluiden en woorden, soms met een emotionele actie en met bewegingen of gebaren.

Als zij iets duidelijk wil maken en de begeleider begrijpt haar niet, blijft zij de begeleider aankijken en blijft zij de vraag, meestal in dezelfde woorden, herhalen.

Zij neemt geen contact op met leeftijd-/groepsgenoten.

Zij toont interesse in boekjes met kijk- en luistergedrag; zij kijkt in het boekje en luistert als de begeleider iets benoemt of vertelt. Soms vraagt ze: "boekje lezen?"

Zij reageert geamuseerd als de begeleider naar haar lacht of samen met haar iets doet.

Daarnaast reageert zij sterker op dingen die ze ziet of hoort, dan op personen die ze ziet of hoort. Zij reageert vooral sterk op het krijgen van een cadeautje, vaak een nieuwe pop of knuffel.

Zij speelt nauwelijks zelfstandig, maar brabbelt en praat soms wel tegen haar popjes en in een speelgoedtelefoontje. Er zijn geen specifieke personen tegen wie zij meer praat. In bepaalde situaties, zoals voor de spiegel of aan de speelgoedtelefoon, spreekt zij meer.

Soms 'ontlaadt' zij zich na een drukke dag/activiteit in bed door te gillen of juist hard te lachen. Soms praat zij meer als ze aan tafel zit of samen met een begeleider in boekjes kijkt.

Er zijn geen specifieke momenten op de dag waarop zij meer praat.