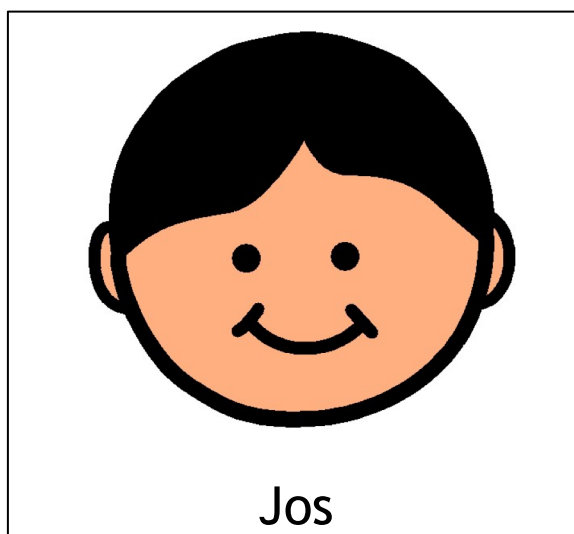
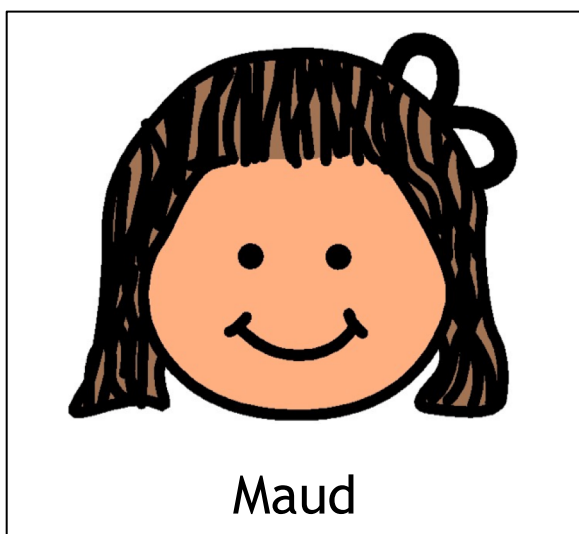


Gaat er gaat een wereld voor ze open?

De methode Pictowereld in het VSO-ZML



Marjolein Bosman

Juni 2012

Afstudeeronderzoek: M SEN Autismespecialist

Opleidingscoördinator: Ilonka van der Sommen

Begeleider: Wendy Lampen

Studentnummer: 2177535

Opleiding Speciale Onderwijszorg

Fontys Hogescholen Tilburg

Locatie Utrecht

Voorwoord

De aanleiding voor dit onderzoek is de afronding van mijn Masteropleiding Special Educational Needs, afstudeerrichting Autismespecialist, locatie Utrecht. Dit was voor mij de eerste keer dat ik geheel zelfstandig een praktijkonderzoek heb uitgevoerd. Soms ging het dan ook met vallen en opstaan, maar ik ben trots op het uiteindelijke resultaat dat hier voor u ligt.

In dit onderzoek staat de dagelijkse praktijk van de onderzoeker centraal. Deze praktijk bestaat uit een groep VSO leerlingen in het ZML onderwijs. In deze groep zitten een aantal leerlingen met een autisme spectrum stoornis. Het onderzoek richt zich op deze leerlingen.

Om het onderwerp van het onderzoek te bepalen stelde ik mezelf de vraag: hoe kan ik het dagelijkse lesaanbod voor deze leerlingen verbeteren? Ik heb gekozen voor een actuele situatie binnen het leesonderwijs, waarin de leerlingen waren vastgelopen. Door middel van het aanbieden van een andere methode hoop ik het dagelijkse lesaanbod te kunnen verbeteren. Het onderzoek laat zien of dit ook daadwerkelijk het geval is.

Nu ik aan het einde van mijn praktijkonderzoek en mijn opleiding tot Master SEN ben gekomen, kijk ik terug op een hectische, leerzame, interessante, frustrerende, leuke, vermoeiende tijd. Zoals deze opsomming doet vermoeden kijk ik terug op deze tijd als een periode van pieken en dalen. Mede door privéomstandigheden en het combineren van de studie met een fulltime baan ging het niet altijd even makkelijk. De interessante doelgroep die deze studie belicht, de inspirerende colleges uit het eerste jaar en de leerlingen met ASS in mijn dagelijkse praktijk hebben me gemotiveerd om de studie tot een goed einde te brengen.

Dit alles was niet gelukt zonder de hulp en steun van medestudenten. In het bijzonder wil ik mijn collega, critical friend en inspiratiebron Jannetta bedanken voor haar luisterend oor, helpende handen en kritisch lezende ogen.

Marjolein Bosman,
Alphen aan den Rijn, juni 2012

Inhoud

Samenvatting	5
Inleiding	6
1.1 Werk- en onderzoekscontext	6
1.2 Probleemstelling	6
1.3 Doelstelling	7
1.4 Vraagstelling	7
Theoretisch kader	8
2.1 Inleiding	8
2.2 Het onderwijs aan Zeer Moeilijk Lerenden	8
2.3 Autisme	8
2.4 Autismespectrumstoornis en een verstandelijke beperking	9
2.5 Onderwijs in een structuurgroep	10
2.6 Leesonderwijs	10
2.7 Pictowereld	12
Onderzoeksmethodologie	14
3.1 Inleiding	14
3.2. Onderzoeksvorm	14
3.3 Onderzoeksgroep	14
3.4 Operationalisatie	15
3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	16
3.6 Dataverzameling	16
Resultaten	19
4.1 Inleiding	19
4.2 Hoe is het gedrag van de twee leerlingen tijdens het aanbieden van Pictowereld?	19
4.3 Hoe ervaren de leerlingen zelf het leren lezen met behulp van de methode Pictowereld?	20
4.4 Wat zien ouders thuis aan het gedrag van hun kind als de werkmap Pictowereld mee naar huis gaat?	22

Conclusie en aanbevelingen	24
5.1 <i>Inleiding</i>	24
5.2 <i>Antwoord op de hoofdvraag</i>	24
5.3 <i>Aanbevelingen</i>	25
 Discussie en verder onderzoek	 26
6.1 <i>Inleiding</i>	26
6.2 <i>Tekortkomingen</i>	26
6.3 <i>Sterke punten</i>	27
6.4 <i>Richtingen voor verder onderzoek</i>	27
 Literatuur	 28
 Bijlage 1: Picto's op de tafel van de leerlingen	 31
Bijlage 2: Verklarende begrippenlijst bij de vragenlijsten	32
Bijlage 3: Vragenlijst ouders	33
Bijlage 4: Vragenlijst leerlingen	35
Bijlage 5: Vragenlijst leerkrachten	37

Samenvatting

Het **doel** van dit onderzoek is het bespreken van de resultaten van het inzetten van de methode Pictowereld. Deze methode is ingezet om het leesonderwijs van twee leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) in het onderwijs aan zeer moeilijk lerende (zml) te verbeteren. Het onderzoek is uitgevoerd bij twee leerlingen met ASS uit het speciaal onderwijs (zml), die door middel van de reguliere leesmethode niet hebben leren lezen. De **methode** van onderzoek bestaat uit het aanbieden van methode Pictowereld, in 17 lessen. In de methode Pictowereld staat het pictolezen centraal. De leerlingen leren de picto's te herkennen, te begrijpen en te verwoorden. In de opbouw van deze methode is rekening gehouden met de normale taalontwikkeling van het kind. Om data te verzamelen zijn vragenlijst ingevuld door de leerkracht, de leerlingen en de ouders. Alle **resultaten** zijn overwegend positief. Zo waren de leerlingen erg positief over de gegeven lessen, constateerde de leerkracht minder weerstand en positieve leerresultaten en zagen de ouders trotse en gemotiveerde kinderen thuis.

Er zijn een aantal **conclusies** uit het onderzoek naar voren gekomen. De leerlingen vertonen minder weerstand, laten meer leervorderingen zien en één van de leerlingen toonde interesse voor de letters onder de picto's. Hieruit wordt geconcludeerd dat de methode Pictowereld wel degelijk het leesonderwijs voor twee leerlingen met ASS in het VSO ZML-onderwijs op de Prisma school heeft verbeterd.

Inleiding

1.1 Werk- en onderzoekscontext

De context waarbinnen dit onderzoek uitgevoerd zal worden is de VSO (voorgezet speciaal onderwijs) structuurgroep van de Prisma school, te Alphen aan den Rijn.

Prisma is een school binnen cluster 3, die onderwijs biedt aan zeer moeilijk lerende kinderen (zml). Sinds dit schooljaar ben ik werkzaam in de structuurgroep van het VSO. In deze groep zitten leerlingen tussen de 12 en 15 jaar oud. Alle leerlingen hebben een verstandelijke beperking, dat wil zeggen een IQ onder de 70, of een IQ boven 70 met bijkomende problematiek (bijv. hechtingstoornis, ADHD). Daarnaast hebben 4 van de 9 leerlingen een stoornis binnen het autistisch spectrum.

1.2 Probleemstelling

Een kenmerk van alle leerlingen binnen het onderwijs voor zeer moeilijk lerende is dat ze moeite hebben met leren. Ze hebben in meer of mindere mate een verstandelijke beperking die gepaard gaat met beperkingen in de sociale (zelf)redzaamheid (Koedoot, 2001). Voor het onderwijs wil dit zeggen dat er goed gekeken moet worden naar de mogelijkheden van de leerling, zodat de vaardigheden en kennis die ze nog kunnen leren opgebouwd kunnen worden.

Daarnaast hebben veel leerlingen binnen het zml-onderwijs een bijkomende stoornis binnen het autistisch spectrum. Het is duidelijk dat er bij de dubbele diagnose sprake is van een wisselwerking tussen beide stoornissen. Beide beïnvloeden de ontwikkeling van de socialisatie, de communicatie en de verbeelding in hoge mate (Kraijer, 2007).

Een van de vaardigheden die binnen het onderwijs een grote rol speelt is het leren lezen. Binnen het reguliere onderwijs wordt een groot deel van de lesgebonden uren besteed aan het aanleren van de vaardigheden die nodig zijn om te kunnen lezen. Dit is niet anders binnen het zml-onderwijs. Immers, lezen is ook voor deze doelgroep een basisvaardigheid die beheerst moet worden om mee te doen in de samenleving (Nicolay, Nakken & van de Bos, 2008). Lezen is een belangrijke uitbreiding van de communicatie (Cornelis & van Beversluys, 2006). Wie niet kan lezen wat er in teksten staat en begrijpt wat het betekent kan in het dagelijks leven moeilijk zelfstandig leven en heeft een kans op communicatierisico's.

Lezen is een ingewikkeld proces. De lezer herkent een wirwar aan lijntjes als letters, woorden en zinnen. Hieraan kan hij een betekenis toekennen, die meestal aardig overeenkomt met wat de schrijver ermee wilde zeggen (Huizinga, 2004). Doordat het lezen zo'n ingewikkeld proces is, is het leren lezen is voor sommige leerlingen binnen het zml-onderwijs een zeer moeilijke opgave. Binnen de structuurgroep waar ik momenteel werkzaam ben, zijn er twee leerlingen die via de reguliere leesmethodes voor het speciaal basisonderwijs niet of nauwelijks hebben kunnen leren lezen. Na een aantal jaren deze methodes op verschillende manieren te hebben aangeboden is niet het

gewenste effect bereikt en hebben de betreffende leerlingen enige mate van weerstand tegen het leesonderwijs opgebouwd.

De handelingsverlegenheid die is ontstaan is aan de ene kant gebaseerd op de wil om deze leerlingen te leren lezen, zodat ze hier profijt van kunnen hebben in de samenleving. Aan de andere kant is deze gebaseerd op het niet aanslaan van de reguliere leesmethode voor het zml onderwijs. Vanwege de ervaring dat deze methode niet het gewenste effect bereikt en in sommige gevallen leidt tot weerstand tegen het leesonderwijs, zal er gekeken moeten worden naar een alternatief voor deze leerlingen. Door het leesonderwijs aan te bieden op een manier die past bij hun mogelijkheden, leren de leerlingen wellicht wel lezen.

1.3 Doelstelling

Het doel *van* dit onderzoek is het verbeteren van het leesonderwijs voor twee leerlingen met ASS in het zml-onderwijs (VSO).

Om dit doel te behalen wordt de leerlingen een leesmethode met plaatjes aangeboden, namelijk Pictowereld. Het doel *in* dit onderzoek wordt dan: de leerlingen de methode Pictowereld (een pictoleesprogramma) aanbieden en hierdoor succes ervaringen laten opdoen en leerresultaten te behalen.

1.4 Vraagstelling

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvragen.

Hoofdvraag

Op welke manier draagt Pictowereld bij aan het verbeteren van het leesonderwijs voor twee leerlingen met ASS in het VSO ZML-onderwijs, waarbij andere leesmethodes niet hebben geleid tot het leren lezen?

Deelvragen

- Hoe ziet het leesonderwijs in het onderwijs aan zeer moeilijk lerende kinderen eruit?
- Hoe is het gedrag van de twee leerlingen tijdens het aanbieden van de huidige leesmethode?
- Hoe is de methode Pictowereld opgebouwd?
- Hoe is het gedrag van de twee leerlingen tijdens het aanbieden van Pictowereld?
- Hoe ervaren de leerlingen zelf het leren lezen met behulp van de methode Pictowereld?
- Wat zien ouders thuis aan het gedrag van hun kind als de werkmap Pictowereld mee naar huis gaat?

Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader verhelderd waarbinnen dit onderzoek plaatsvindt. Er wordt eerst een overzicht gegeven van het onderwijs aan zeer moeilijk lerende kinderen (zmlk). Daarnaast wordt weergegeven wat het begrip autisme inhoudt en wat een combinatie van een verstandelijke beperking en autisme voor gevolgen heeft voor het onderwijs en de communicatie. Vervolgens wordt een overzicht gegeven van het leren lezen voor kinderen met en zonder autisme en wordt de huidige leesmethode die op Prisma gebruikt wordt besproken. Tot slot wordt het pictoleesprogramma Pictowereld uitvoerig besproken.

2.2 Het onderwijs aan Zeer Moeilijk Lerenden

2.2.1 Verstandelijke handicap

In het jaar 2000 gingen bijna 14.000 jongeren met een verstandelijke handicap naar het zml-onderwijs. De verstandelijke handicap gaat samen met beperkingen in de sociale (zelf)redzaamheid (Koedoot, 2001). De American Association on Mental Retardation (AAMR) heeft in 2002 een definitie van ‘verstandelijk gehandicapt’ (mental retardation) gegeven. Deze is als volgt: ‘Een verstandelijke handicap is een beperking die gekarakteriseerd wordt door significante beperkingen in zowel het intellectuele functioneren als de adaptieve vaardigheden, zoals die naar voren komen op het gebied van conceptuele, sociale en praktische adaptieve vaardigheden. Deze beperkingen uiten zich voor de leeftijd van 18 jaar (Wicks-Nelson & Israel, 2006)’.

De leerlingen krijgen een zml indicatie als ze een IQ hebben onder de 60, het syndroom van Down of een IQ tussen de 60 en 70 met aanvullende problematiek (bijv. ADHD, autisme hechtingstoornis).

2.3 Autism

Autisme spectrum stoornis (ASS) is een pervasieve ontwikkelingsstoornis. Het is een levenslang bestaande complexe ontwikkelingsstoornis die de manier beïnvloedt waarop een persoon met andere mensen communiceert en (sociale) relaties aangaat (Bogdashina, 2008).

Binnen het autism spectrum vallen een aantal stoornissen: de autistische stoornis, het Rett syndroom, het Syndroom van Asperger, de desintegratiestoornis van de kinderleeftijd en de pervasieve ontwikkelingstoornis niet anderszins omschreven (PDD-NOS) (Kraijer, 2007).

Personen met ASS ervaren moeilijkheden op diverse gebieden in het dagelijks functioneren. Deze moeilijkheden zijn samengebracht in de triade van Wing (Roeyers, 2008). Deze triade omvat:

- een kwalitatieve stoornis in de ontwikkeling van wederkerige sociale interacties
- een kwalitatieve stoornis in de verbale en non-verbale communicatie
- een stoornis in verbeelding, met als gevolg een rigide gedragspatroon, zich vooral uitend in een beperkt repertoire activiteiten en interesses.

Aangezien ASS een ontwikkelingsstoornis is, variëren de gedragsmanifestaties met de leeftijd en de bekwaamheden. De 'triadische' kenmerken (beperkingen in socialisatie, communicatie en verbeelding) zijn daarentegen in verschillende vormen op alle ontwikkelingsniveaus aanwezig (Bogdashina, 2008).

Mensen met autisme hebben een kenmerkende cognitieve stijl. Twee van de modellen die beschreven worden zijn voor dit onderzoek relevant. Ten eerste is dat de Theory of Mind (Roeyers, 2008; Schrurs, 2010). Mensen met autisme hebben moeite met zich inleven in gedachten, gevoelens en intenties van anderen en zichzelf. Ook het onder woorden brengen van deze gevoelens is voor mensen met autisme moeilijk (Schrurs, 2010).

Het tweede model beschrijft het gebrek aan Centrale Coherentie bij mensen met autisme.

Cognitieve aspecten als generalisatie en transfer en de mogelijkheid tot symbooldenken worden hierdoor beïnvloed (Roeyers, 2008).

2.4 Autismespectrumstoornis en een verstandelijke beperking

Over het percentage mensen met een autistische stoornis dat tevens een verstandelijke beperking heeft is de overeenstemming in de literatuur groot. In ongeveer 70 à 80 procent van de gevallen gaan beide stoornissen samen (de Bildt, Kraijer, Sytema & Minderaa, 2003; Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002).

Hoewel de ernst en de mate van de problemen per kind verschillen, hebben ze allemaal een dubbele hulpvraag die samenhangt met het tegelijkertijd vóórkomen van zowel een verstandelijke beperking als een ASS (Doornenbal, Ketelaars & Sytema, 2004).

Het is duidelijk dat er bij de dubbele diagnose sprake is van een wisselwerking tussen beide stoornissen (Kraijer, 2007). Beide beïnvloeden de ontwikkeling van de socialisatie, de communicatie en de verbeelding in hoge mate.

Het verschil schuilt echter in de cognitie. Mensen met een verstandelijke beperking hebben een algeheel cognitief tekort, terwijl het bij mensen met ass om een specifiek cognitief defect gaat.

2.4.1 Communicatie

De dubbele diagnose 'autisme en een verstandelijke beperking' impliceert een complexe communicatieproblematiek. Door de aanwezigheid van de verstandelijke beperking is er sprake van vertraging in de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden, maar gezien het autisme verloopt die ontwikkeling niet alleen vertraagd, maar ook ernstig verstoord (Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002).

Verpoorten (1996) beschreef communicatie als een multi-dimensioneel proces. Communicatie is een subtiel samenspel van allerlei communicatievormen (modaliteit), waarin boodschappen (inhoud) met een bepaalde functie (intentie) uitgewisseld worden. Communicatie omvat altijd een sociaal aspect (wederkerigheid). De wijze waarop iets wordt uitgedrukt (stijl), bepaalt voor een groot deel het effect van de communicatie. Mensen met autisme komen spontaan onvoldoende tot integrale waarneming van alle dimensies van communicatie (Noens, Van Berckelaer-Onnes & Verpoorten, 2000).

Waarneming en betekenisverlening kunnen grofweg op vier niveaus geschieden (Verpoorten, 1996):

- *Sensatieniveau*: hieronder vallen zintuiglijke waarnemingen en expressieve uitingen. De interactie komt vanzelfsprekend tot stand, net als de communicatie.
- *Presentatieniveau*: informatie waarnemen en communiceren in de concrete context (hier en nu). In deze fase is het kind al in staat om de complexiteit van wijzen, oogcontact en brabbelen te hanteren. Het gaat nog niet om communicatie met abstracte voorwerpen of symbolen.
- *Representatieniveau*: ontstaan van taal in de zin van spraak. Het kind begrijpt de verborgen betekenis en de verwijzende of symbolische functie van het voorwerp of de afbeelding. Er wordt gebruik gemaakt van aangeleerde tekens die aangeven wat er gaat gebeuren. Kinderen hebben een voorstellingsvermogen wat hun staat stelt om aan deze tekens een betekenis in de realiteit toe te kennen.
- *Metarepresentatieniveau*: kinderen begrijpen dat er soms een andere betekenis schuilgaat achter de geboden informatie (bijv. een grapje) en begrijpen de non-verbale boodschap (bijv. mimiek en lichaamshouding).

Alle mensen met autisme hebben moeite om het niveau van de metarepresentatie te bereiken (Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002). De overgangen van sensatie naar presentatie en van presentatie naar representatie worden echter door mensen met autisme en een verstandelijke beperking ook lang niet altijd gemaakt. Vaak blijven zij hangen aan het letterlijke, het concreet aanschouwelijke (sensatieniveau).

2.5 Onderwijs in een structuurgroep

Structuur wordt in deze groepen vorm gegeven door voorspelbaarheid te bieden aan de leerlingen. Binnen dit onderzoek is relevant hoe de leerstof in deze structuurgroepen wordt aangeboden. Hiervoor wordt veelvuldig gebruik gemaakt van de TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) richtlijnen (Mesibov, Shea & Schopler, 2006). De TEACCH principes omvatten structuur en voorspelbaarheid, ondersteund met visuele verwijzers. Er wordt structuur geboden in ruimte, tijd, activiteit en begeleidingsstijl. Onderzoek naar de effecten van een dergelijke aanpak laat een positief effect zien op zowel de ontwikkeling als het gedrag.

2.6 Leesonderwijs

2.6.1 Leren lezen

Het decoderen en het interpreteren van een geschreven boodschap noemen we 'lezen'. Als in het leesonderwijs de nadruk ligt op het aanleren van de code, dan spreken we van aanvankelijk lezen. Als de nadruk ligt op het vergroten van de vaardigheid in het decoderen, dan gaat het over technisch lezen. Gaat het vooral om het interpreteren van de tekst, dan gaat het om begrijpend lezen (Huizinga, 2004).

Er zijn verschillende deelvaardigheden die leerlingen (in elk geval deels) moeten verwerven om tot

lezen en spellen te komen. Hiervan kunnen ‘visuele discriminatie’ en ‘auditieve discriminatie’ gezien worden als leesvoorwaarden: wanneer een leerling geen verschillen tussen objecten en/of geluiden kan waarnemen, zal hij niet tot lezen of spellen komen (Verhagen & Aarnoutse, 1997). Schaven (2004) geeft aan dat om tot effectief lezen te kunnen komen een goede woordenschat belangrijk is. Als een leerling de woorden kent die hij/zij gaat lezen, maakt dit het leren lezen makkelijker.

Daarnaast is ook het kunnen begrijpen van een geschreven tekst van belang voor het leren lezen (Nation, Clarke, Wright, Williams, 2006; Nicolay, Bakken & van der Bos; 2004).

2.6.2 Leren lezen bij kinderen met autisme

Uit de literatuur komen verschillende visies op het leren lezen van normaalbegaafde kinderen met autisme naar voren. Aan de ene kant blijkt uit onderzoek dat kinderen met problemen met de mondelinge taalvaardigheden een groter risico hebben op moeilijkheden met het leren lezen. De communicatieproblemen van leerlingen met autisme worden veelvuldig in de literatuur besproken (o.a. Nation, Clarke, Wright, Williams, 2006; Noens & Van Berkelaer-Onnes, 2002). Hieruit zou men kunnen afleiden dat kinderen met autisme een groter risico hebben op leesproblemen. Daarnaast wordt in de literatuur aangegeven dat kinderen met autisme moeite hebben om de communicatie intentie van lezen te begrijpen en moeite hebben met de transfer. Zij begrijpen niet zomaar wat je allemaal met lezen kunt doen (Cornelis & van Beversluys, 2006).

Echter, aan de andere kant wijzen Nation, Clarke, Wright en Williams (2006) op onderzoeken die uitzonderlijke leesvaardigheden bij kinderen met autisme hebben vastgesteld. Geschreven communicatie is indirect en kan een doorbraak betekenen in de communicatie met mensen met autisme (Bogdashina, 2006).

Bovengenoemde onderzoekers maken onderscheid tussen het accuraat lezen en het begrijpend lezen. Uit hun onderzoek komt naar voren dat leerlingen met autisme vaak wel accuraat kunnen leren lezen, maar problemen hebben met het begrijpend lezen. Kanttekening daarbij is dat het onderzoek een grote variëteit in resultaten tussen de leerlingen laat zien. Zoals op veel gebieden is het verschil tussen individuele leerlingen ook het gebied van leren lezen erg groot (Nation, Clarke, Wright, Williams, 2006).

Ook Cornelis en Van Beversluys (2006) geven aan dat kinderen met autisme vaak wel leren technisch lezen, maar dat er voor het begrijpend lezen te weinig aandacht is in reguliere methodes.

Zoals elk leeraanbod bij een kind met een autisme spectrum stoornis is het ook bij zwakke lezers van belang zorg te dragen dat er een bij de individuele leerling passend aanbod aanwezig is. Kenmerkend hiervoor zijn een heldere en eenduidige communicatie die een voorspellend effect heeft op wat een leerling te wachten staat. De communicatie moet door middel van visualisaties ondersteund worden en er moet structuur in tijd, in ruimte en in bezigheden geboden worden (Beeks & Nijmeijer, 2010; Mesibov, Shea & Shopler, 2006).

2.6.3 Veilig stap voor stap

Op de Prisma school wordt voor het leesonderwijs momenteel gebruik gemaakt van de methode Veilig Stap voor Stap van Zwijzen. Een speciale methode om te leren lezen, ontwikkeld voor het speciaal basisonderwijs (sbo) (Broeken, 2010).

Deze methode is aangepast aan het speciaal onderwijs (sbo), maar niet specifiek aan leerlingen met autisme. In de literatuur wordt beschreven dat deze methodes vaak niet geschikt zijn voor leerlingen met autisme om de volgende redenen (Cornelis & van Beverlsuys, 2006):

- De methodes bevatten weinig expliciete structuur.
- De methodes beginnen meestal met verhalen, waardoor ze te abstract zijn en een beroep doen op de verbeelding. Het is bekend dat leerlingen met autisme hier problemen mee hebben. Hierdoor ze zich er weinig bij voorstellen en wordt het lezen niet realistisch en concreet.
- De bijgevoegde werkbladen zijn niet aangepast aan leerlingen met autisme. Ze zijn vaak heel onoverzichtelijk, druk en vol met gekleurde informatie. Dit maakt het voor leerlingen met autisme moeilijk om de juiste informatie te selecteren.

2.6.4 Huidige situatie leerlingen

De leerlingen die betrokken zijn in dit onderzoek hebben door middel van bovenstaande methode niet het gewenste resultaat bereikt. De leesvoorwaarde 'auditieve discriminatie' (zie 2.6.1) is bij beide leerlingen niet goed ontwikkeld, waardoor ze niet verder komen in het leren lezen. Hierdoor zijn een hoop negatieve/faalervaringen opgedaan en is er weerstand opgebouwd. Daarnaast lijkt ook het stukje begrip waar leerlingen met autisme moeite mee hebben (zie 2.6.2) een rol te spelen. De eerste leerling (vanaf nu D.) herkent de meeste letters wel, maar kan deze niet plakken tot woorden. Hij kent een aantal globaalwoorden, maar zinnen lezen lukt hem niet. De tweede leerling (vanaf nu J.) herkent geen letters en geen globaalwoorden.

2.7 Pictowereld

2.7.1 Het gebruik van picto's

Pictogrammen, kortweg: picto's zijn gestileerde weergaven in beelden van woorden of begrippen. Picto's zijn eenvoudig te begrijpen en het gebruik hiervan past binnen de visie van Totale Communicatie (zonder auteur, 2006). Bij Totale Communicatie wordt onder andere gebruik gemaakt van verschillende soorten communicatie die concreter en constanter van vorm zijn dan gesproken woorden (bijvoorbeeld ondersteunende gebaren en picto's). Een gesproken woord heeft vaak geen enkele relatie tot de betekenis van het woord. Gebaren zijn ondersteunend voor de leerlingen, maar ook erg vluchtig. Een picto (of een andere afbeelding, zoals een foto) herkent het kind aan de vorm, kleur en de betekenis. Bij kinderen met autisme en een verstandelijke beperking gaat communicatie vaak over het hier en nu. Dit maakt picto's een zeer geschikt middel om communicatie sneller op gang te brengen.

Het visuele kanaal is vaak beter ontwikkeld bij kinderen met een verstandelijke beperking en autisme. Visuele systemen zijn voor deze kinderen dan ook erg nuttig, zowel om dingen te begrijpen als om zichzelf uit te drukken (Bogdashina, 2006). Er wordt met pictolezen dus een beroep gedaan op de sterke kant van een kind, waardoor het de boodschap vaak beter begrijpt. Daarnaast wordt het gebruik van een picto vaak als veilig en effectief ervaren.

Mensen met autisme en een verstandelijke beperkingen komen vaak niet verder dan representatieniveau (Verpoorten, 1996), zo ook de leerlingen die in dit onderzoek betrokken zijn. Ze begrijpen plaatjes in relatie tot de werkelijkheid, dit maakt dat pictolezen een zeer geschikte methode is om de leerlingen te leren lezen.

De picto's in de methode Pictowereld zijn overeenkomstig aan de picto's die momenteel voor (onder andere) het dagprogramma gebruikt worden en zijn dus herkenbaar voor de leerlingen.

2.7.2 Onderdelen van het pictoleesprogramma

Door de methode Pictowereld leren de leerlingen de picto's te herkennen, te begrijpen en te verwoorden. In de opbouw van deze methode is rekening gehouden met de normale taalontwikkeling van het kind (zonder auteur, 2006). De doelen van het pictoleesprogramma zijn:

- het verbeteren van de mondelinge taalvaardigheid
- het uitbreiden van de begrippenkennis (leefwereld)
- het uitbreiden van de passieve en actieve woordenschat
- het verbeteren van de zinsbouw
- eventueel het voorbereiden op het leren lezen van het letterschrift

In het leesprogramma en in het praktijkboek worden dezelfde symbolen gebruikt, hierdoor zullen ze voor kinderen snel vertrouwd worden. Het dagelijks gebruik van picto's in de klas en het pictolezen versterken elkaar.

Het pictoleesprogramma bestaat uit de verschillende onderdelen (zonder auteur, 2006). De onderdelen die in dit onderzoek een belangrijke rol spelen zijn:

- De groeimap: deze map wordt geleidelijk gevuld met kopieerbladen van de picto's die de leerlingen aangeboden heeft gekregen. Deze bladen worden door de leerlingen ingekleurd bij de introductie van een nieuwe picto (inkleuren gebeurt exact hetzelfde als de picto).
- De klassenpicto's: zijn op A4-formaat in kleur afgebeeld en worden aan de muur of op het bord opgehangen wanneer ze aan bod zijn gekomen. De werkwoordpicto's hebben een groene achtergrond en de lidwoorden een rode. De rest van de picto's heeft een witte achtergrond.

Naast de verschillende onderdelen van het pictoleesprogramma zijn er ook vijf verschillende soorten picto's. Dit zijn de persoon-, werkwoord-, zelfstandig naamwoord-, lidwoord- en overige picto's (zonder auteur, 2006).

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de gemaakte keuzes over onderzoeksvorm, onderzoeksgroep en dataverzameling verantwoord. Daarnaast worden de keuzes met betrekking tot operationalisatie, triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek besproken.

3.2. Onderzoeksvorm

Binnen de vormen van praktijkonderzoek (Harinck, 2010) is in dit geval is er gekozen voor een actieonderzoek (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). In dit onderzoek gaat het om het verbeteren van het leesonderwijs voor 2 leerlingen die door het gebruik van de reguliere leesmethode niet het gewenste resultaat behaald hebben en weerstand hebben opgebouwd tegen het leesonderwijs. De verlegenheidssituatie waaruit dit onderzoek voorkomt is besproken in de inleiding (hoofdstuk 1). De keuze voor het actieonderzoek past bij de wens om de situatie voor deze twee leerlingen te verbeteren en te bekijken of een pictoleesmethode hier een positieve bijdrage aan kan leveren.

3.3 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit twee leerlingen uit de VSO structuurgroep van de Prismaschool te Alphen aan den Rijn (zml). Beide leerlingen hebben de dubbele diagnose autisme en een verstandelijke beperking.

D. is 13 jaar en heeft een IQ onder de 50, bij een referentieleeftijd van vier jaar (SON-R 2 ½ -7, in 2008). Zijn ontwikkelingsleeftijd is 3,8 jaar. Zijn taalgebruik wordt gekenmerkt door onvolledige zinnen, articulatieproblemen en stereotiep en herhaald taalgebruik. Zijn communicatie is gebaseerd op het hier en nu en bestaat meer uit één richting verkeer dan wederzijds contact. D. is erg veel gericht op details en heeft moeite met veranderingen. D. is erg prikkelgevoelig, met name voor geluid. Zijn stemvolume kan hij niet goed controleren, waardoor hij vaak erg hard praat (verslag Centrum voor Consultatie en Expertise, 2010).

J. is 15 jaar en heeft een IQ van 57, bij een referentieleeftijd van vier jaar (SON-R 2 ½ - 7, in 2009). Zijn ontwikkelingsleeftijd is 2,9 jaar. Op het gebied van communicatie zit hij op een leeftijd van 4,2 jaar. Het vasthouden en begrijpen van een gesproken boodschap is moeilijk voor J. Korte boodschappen, herhaling en visuele ondersteuning zijn dan ook van belang. J. heeft articulatieproblemen, als gevolg van zeer slecht ontwikkelde mondmotoriek. J. is erg prikkelgevoelig (geluid en geuren) en heeft veel moeite met veranderingen.

Uit de leerlingbeschrijvingen blijkt dat beide leerlingen moeite hebben met hun verbale communicatie. Uit de literatuur (zie 2.6) blijkt dat deze leerlingen een extra groot risico hebben op problemen met het leren lezen. Dit is bij deze twee leerlingen het geval. Zij hebben met de reguliere leesmethodes niet leren lezen. Dit is een belangrijke indicatie om het leren lezen op een andere manier vorm te gaan geven.

3.4 Operationalisatie

Met operationalisatie wordt bedoelt: aangeven hoe de eigenschappen, vastgelegd in de onderzoeksvragen, in het onderzoek bepaald of gemeten gaan worden (Harinck, 2010). Voor dit onderzoek zal dat hieronder verder toegelicht worden. Dit onderzoek bestaat uit drie stappen:

Stap 1

Het vaststellen van de huidige situatie rondom het leesonderwijs voor deze twee leerlingen (zie 2.6.3). Deze gegevens worden gebruikt om de topics voor de vragenlijst vast te stellen.

Stap 2

Het invoeren van de nieuwe leesmethode 'Pictowereld' en het verzamelen van data. Dit houdt in dat de leerkracht (tevens onderzoeker) deze methode gedurende 5 weken, 3x per week een half uur aan de leerlingen gaat aanbieden. In de 6^e week worden twee lessen aangeboden. Een totaal van 17 lessen. Dit aantal is tot stand gekomen door de tijd waarin het onderzoek plaats vindt af te wegen tegen de tijd waarin de leerlingen een aantal picto's beheersen en er resultaat merkbaar is.

In deze lessen leren de leerlingen verschillende picto's benoemen en begrijpen. Van te voren is moeilijk vast te stellen hoeveel picto's en/of hoofdstukken behandelt zullen worden. Aan het einde van iedere les wordt met de leerlingen de vragenlijst ingevuld om er achter te komen hoe deze verlopen is. Ook de leerkracht vult na iedere les de vragenlijst in, aan de hand van de observaties. Gedurende de vijf weken nemen de leerlingen 1x per week hun pictoleesmap mee naar huis. Thuis bespreken zij de picto's met hun ouders/verzorgers en vullen deze ook een vragenlijst in.

Binnen de methode zijn een aantal aanpassingen gedaan om deze in de groep te kunnen inzetten voor twee autistische leerlingen. Zo zijn de eerder genoemde klassenpicto's vervangen door kleine picto's van 5 bij 5 cm. Deze plakken de leerlingen op hun tafel (zie foto bijlage 1). Hierdoor zien deze twee leerlingen de picto's elke dag, maar zijn ze niet storend aanwezig voor de rest van de leerlingen.

Daarnaast is het meegeven van de pictomap naar de ouders toegevoegd. Hiervoor is gekozen in het kader van het verzamelen van data voor het onderzoek, maar ook om de leerlingen te leren dat de picto's in alle situaties gebruikt kunnen worden, ook buiten school. Dit is een aspect waar kinderen met autisme vaak moeite mee hebben (zie 2.3).

Verder worden de lessen iedere keer hetzelfde vormgegeven en opgezet volgens de TEACCH richtlijnen (Mesibov, Shea & Schopler, 2006) (zie 2.5). Daarbij wordt ook rekening gehouden met richtlijnen volgens de methode Pictowereld (bijv. eerst het woord aanbieden, dan pas het plaatje). Tot slot wordt er veel aandacht besteed aan het koppelen van de plaatjes aan concrete situaties en de werkelijkheid. Uit de literatuur komt naar voren dat veel leerlingen met autisme moeite hebben met begrijpend lezen (zie 2.6). Het is belangrijk dat de leerlingen straks de picto's kunnen lezen en daarnaast ook weten en begrijpen wat ze lezen.

Stap 3

Het analyseren van de resultaten die behaalt zijn met de nieuwe leesmethode. De inhoud hiervan wordt besproken in 3.7 (data analyse).

3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van verschillende dataverzamelingstechnieken, of wel methodische triangulatie (Baarda, de Goede & Teunissen, 2005). Er wordt gebruik gemaakt van participerende observatie en vragenlijsten. Daarnaast wordt er gebruik gemaakt van verschillende databronnen (data-triangulatie). In dit geval worden er drie databronnen gebruikt: het kind, de ouders/verzorgers en de leerkracht. Dit draagt bij aan de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek. Als de resultaten van deze groepen in dezelfde richting wijzen (convergeren) kunnen we spreken van valide gegevens.

Daarnaast is er voor het observeren en invullen van de vragenlijsten een verklarende begrippenlijst opgesteld (bijlage 2). Dit zorgt er voor dat alle partijen de begrippen op dezelfde manier interpreteren en gebruiken. Dit komt ten goede aan de betrouwbaarheid van het onderzoek. Validiteit (Baarda, de Goede, Teunissen, 2005) wordt binnen dit onderzoek verder gewaarborgd doordat zowel de leerkracht, als de ouders/verzorgers de gegevens weergeeft zoals ze in de praktijksituatie optreden.

3.6 Dataverzameling

Om tot een antwoord op de onderzoeksvragen te kunnen komen zijn een aantal meetinstrumenten gebruikt. Deze worden hieronder beschreven.

3.6.1 Verantwoording van de keuze voor participerende observatie

Binnen dit onderzoek is er voor gekozen om de leerkracht de leerlingen te laten observeren en aan de hand hiervan een vragenlijst in te vullen. Dit zorgt er voor dat er een weergave komt van de praktijk. Voor het verkrijgen van gegevens over gedragingen wordt participerende observatie gebruikt (Baarda, de Goede & Teunissen, 2005). De onderzoeker biedt de nieuwe leesmethode zelf aan en participeert hierdoor in de onderzoekssituatie. Hierdoor is ze dicht bij de situatie betrokken en kan ze ook de reden achter gedrag van leerlingen meenemen in het onderzoek.

3.6.2 Verantwoording van de keuze voor vragenlijsten

De keuze voor een vragenlijst is gebaseerd op het feit dat de onderzoeker de reacties van de leerlingen in de thuissituatie niet kan observeren, ouders kunnen dit wel. Zo kan er informatie verkregen worden over de situatie thuis. Nadelen van een vragenlijst zijn dat de antwoorden van mensen soms niet overeenstemmen met de werkelijkheid, mensen een selectief geheugen kunnen hebben en/of sociaal wenselijke antwoorden geven (Baarda, de Goede & Kalmijn, 2000).

De vragenlijst zal bestaan uit gesloten vragen, met vaststaande antwoordmogelijkheden. Dit noemen we een gestructureerde vragenlijst (Baarda, de Goede & Kalmijn, 2000). Hierdoor krijgen beide ouderparen dezelfde vragen en dezelfde antwoordmogelijkheden. Dit zal het analyseren en vergelijken van de data vergemakkelijken. Daarnaast geeft het een helder beeld over de verandering in antwoorden binnen een bepaalde tijdsperiode.

Een nadeel van gesloten vragen is dat je de antwoord categorieën niet meer kunt wijzigen (Baarda, de Goede & Kalmijn, 2000). Dit wordt ondervangen door bij het gedrag van de leerlingen de optie 'anders, namelijk...' toe te voegen. Hierdoor kunnen ouders/leerkracht opvallende gedragingen of observaties kwijt in de vragenlijst die de onderzoeker niet in de vragenlijst heeft opgenomen, maar die wel relevant kunnen zijn voor het onderzoek.

Er is gekozen voor een klein aantal vragen, zodat het voor de ouders/verzorgers geen grote belasting is om deze vragen elke week te beantwoorden. Hierdoor wordt de kans op een goede respons vergroot (Baarda, de Goede & Kalmijn, 2000).

3.6.2 Topics voor de vragenlijsten/observaties:

De vragenlijsten en observaties zijn bedoeld om een beeld te krijgen van hoe de leerlingen reageren op het aanbieden van de pictoleesmethode. De topics voor de vragenlijsten zijn gebaseerd op de theorie, de huidige situatie en de methode Pictowereld (zie 2.6 en 2.7).

Dit leidt tot de volgende lijst met topics voor de vragenlijst/observatie:

- Gedrag van de leerlingen
 - o Trots, blij, frustratie, irritatie, niet geïnteresseerd om het te laten zien, gemotiveerd.
- Kennis van de betekenis van de aangeboden picto's
 - o Kan de leerling de picto's goed benoemen?
 - o Begrijpt het kind de betekenis van de picto's ten opzichte van de werkelijkheid voldoende? (bijv. dat een plaatje van 'mama' verwijst naar zijn eigen of andere moeders)
 - o Is er interesse voor de letters onder de picto's?

Voor zowel de vragenlijst van de ouders, de leerlingen als de leerkracht worden dezelfde topics gebruikt, zodat er eenduidige resultaten van het onderzoek naar voren komen en deze resultaten met elkaar vergeleken kunnen worden. Hierbij wordt een verklarende begrippenlijst gebruikt. De vragenlijst voor de leerlingen zal dezelfde topics bevatten, maar aangepast worden aan het niveau van de leerling.

3.6.3 Vragenlijst ouders

Het gedrag van leerlingen in de vertrouwde thuissituatie kan een belangrijke graadmeter zijn. Weerstand die ze op school niet uiten, kan thuis wel naar voren komen en vice versa. Om ook de thuissituatie te betrekken in dit onderzoek is de ouders gevraagd een vragenlijst (bijlage 3) in te vullen als de leerlingen hun pictoleesmap meer naar huis nemen.

Van kinderen met autisme is bekend dat ze problemen hebben met de transfer van kennis van een situatie naar een andere situatie (Kraijer, 2007). Door de map mee naar huis te geven en aan de ouders te vragen hoe de leerlingen reageren kan gekeken worden of er verschillen zijn in kennis en/of gedrag van de leerlingen tussen school en thuis.

3.6.4 Vragenlijst leerlingen

De vragenlijst voor de leerlingen bevat dezelfde topics als de vragenlijst voor de ouders en leerkracht, maar is aangepast aan het niveau van de leerling (bijlage 4).

Bij deze vragenlijst wordt er gebruik gemaakt van scaling, om het voor de leerlingen makkelijker te maken om antwoord te geven. De leerlingen kunnen op deze manier een accuraat beeld geven van hun mening of gevoelens (Schrurs, 2010). Måhlberg en Sjöblom (2008) benadrukken dat schaalvragen goed gebruikt kunnen worden voor kinderen die het moeilijk vinden om hun gevoelens onder woorden te brengen. Dit speelt een rol bij leerlingen met autisme (zie 2.3). Schrurs (2010) vult dit aan door aan te geven dat je door schaalvragen ook nuancering aan kan brengen in de gevoelens van de kinderen. Bij bijvoorbeeld de indeling blij en boos gaat veel informatie verloren. Er zijn veel gradaties van blij of boos zijn. Door de kinderen een cijfer te laten geven kan je ze duidelijk laten maken hoe blij of boos ze zijn.

Door de leerlingen de mogelijkheid te geven om in een open vraag aan te geven waarom ze iets vinden of een bepaald gevoel ervaren kan dit meer duidelijkheid geven over achterliggende redenen. Als een leerling dit niet kan aangeven zijn de antwoorden van de scaling ook voldoende om een beeld te krijgen van de mening van de leerling.

De smileys geven visuele ondersteuning bij de scaling. Deze visuele ondersteuning kan voor kinderen met autisme belangrijk en nodig zijn om inzicht te krijgen in hun gevoelens (Schrurs, 2010).

De cijfers zijn zo opgesteld dat het laagste getal staat voor niet leuk, moeilijk en/of niet duidelijk. De hoogste getallen staan voor leuk, niet moeilijk en duidelijk. Voor de leerlingen is dit een duidelijke en bekende indeling; wat positief/goed is krijgt een hoger cijfer (Cauffman & van Dijk, 2010).

De leerkracht vult de vragenlijst samen met de kinderen in, gezien het niet binnen de mogelijkheden van de kinderen ligt om dit zelfstandig te doen. Ze kunnen niet lezen en schrijven. Belangrijk is dat ze de vragen en begrippen die gebruikt worden begrijpen. Van te voren zal hier uitleg over gegeven worden. De leerkracht zal de vragen open en objectief stellen, om zo de antwoorden niet te beïnvloeden.

3.6.5 Vragenlijst leerkracht

De leerkracht vult, aan de hand van observatie, dezelfde vragenlijst in als die van de ouders (bijlage 5). Zo kan een duidelijk beeld verkregen worden van het mogelijke verschil in kennis en/of gedrag van de leerlingen.

Resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek weergegeven door de laatste drie deelvragen te beantwoorden.

De andere deelvragen zijn reeds beantwoord in het theoretisch kader (zie hoofdstuk 2).

4.2 Hoe is het gedrag van de twee leerlingen tijdens het aanbieden van Pictowereld?

Om deze deelvraag te kunnen beantwoorden is gebruik gemaakt van een vragenlijst die de leerkracht heeft ingevuld tijdens het aanbieden van de lessen Pictowereld. De vragenlijst is per leerling 17 keer ingevuld. In tabel 4.1 en 4.2 zijn de resultaten van de vragenlijst weergegeven.

Tabel 4.1 Vragenlijst leerkracht - Resultaten J.

Gedrag van de lln vooraf aan de les		Gedrag van de lln tijdens de les		Benoemen van de picto's		Begrijpen van de picto's tov de werkelijkheid		Interesse voor de letters onder de picto's?	
Boos	5x	Snel afgeleid	9x	Alle goed	1x	Alle goed	13x	Ja	-
Blij	12x	Blij	11x	Meeste goed	9x	Meeste goed	4x	Nee	17x
Trots	1x	Trots	4x	Meeste niet goed	1x				
Luidruchtig	3x	Luidruchtig	3x						
Gemotiveerd	7x	Gemotiveerd	11x						
Gefrustreerd	1x	Gefrustreerd	1x						
Niet gemotiveerd	3x	Niet gemotiveerd	2x						

Het gedrag en de werkhouding van J. waren wisselend gedurende de 17 lessen, maar over het geheel gezien wel positief. Bij 11 van de 17 lessen was hij blij en/of gemotiveerd en in 4 van de 17 lessen was hij trots dat hij de zinnen kon lezen.

Uit de tabel blijkt dat de resultaten voorafgaand aan de les minder positief zijn. J. laat hier meer boos, niet gemotiveerd en gefrustreerd gedrag zien.

Een positief aspect van de methode was voor J. het plakken van de picto's op zijn eigen tafel. Hij werd steeds trotser, naar mate er meer picto's bij kwamen. Dit viel echter buiten de registratie van de vragenlijst, dus is niet terug te zien in de data. Na doorvragen komt J. niet verder tot het benoemen van zijn gevoel (blij) en dat hij het pictolezen leuk vindt.

Uit de tabel blijkt dat J. de picto's over het algemeen goed kon benoemen en begrijpen. Interesse voor de letters onder de picto's werd niet waargenomen.

Tabel 4.2 Vragenlijst leerkracht - Resultaten D.

Gedrag van de lln vooraf aan de les		Gedrag van de lln tijdens de les		Benoemen van de picto's		Begrijpen van de picto's tov de werkelijkheid		Interesse voor de letters onder de picto's?	
Boos	1x	Snel afgeleid	7x	Alle goed	x	Alle goed	x	Ja	12x
Blij	13x	Blij	15x	Meeste goed	x	Meeste goed	x	Nee	5x
Trots	4x	Trots	6x						
Luidruchtig	2x	Luidruchtig	1x						
Gemotiveerd	9x	Gemotiveerd	13x						
Gefrustreerd	3x	Enthousiast	1x						
Niet gemotiveerd	1x	Vraagt veel hulp/ bevestiging	8x						

D. was over het geheel van de lessen erg gemotiveerd, trots en blij, zowel voor als tijdens de lessen. Er was maar één les waarbij deze gedragingen niet genoemd zijn door de leerkracht. Bij doorvragen kon D. vaak niet meer benoemen dan dat hij blij en vrolijk was en het pictolezen leuk is. Zijn trots toonde hij door zijn pictomap aan de andere leerkrachten te laten zien en vaak te benoemen hoeveel picto's hij al geleerd heeft en hoe vol zijn map al is.

De eerste 8 lessen vroeg D. veel bevestiging en hulp, na deze lessen was hier geen sprake meer van. Frustraties die er waren voorafgaande aan de lessen (4 van de 17 lessen) kwamen voort uit omringende zaken, zoals andere leerlingen, het moeten stoppen met computeren of lichamelijke klachten.

De picto's kon D. meestal goed benoemen en begrijpen. De woorden waar hij moeite mee had waren voornamelijk Maud en Jos. De picto 'wij' leverde ook moeilijkheden op, deze werd in het begin vaak benoemt als 'samen'.

Vanaf les vijf begon D. interesse te krijgen in de letters onder de picto's. Hij toonde deze interesse door de letters die hij kent te benoemen.

4.3 Hoe ervaren de leerlingen zelf het leren lezen met behulp van de methode Pictowereld?

Om de ervaring van de leerlingen in kaart te brengen is een vragenlijst met schaalvragen gebruikt. Ook deze vragenlijst is per leerling 17 keer ingevuld. In tabel 4.3 zijn de resultaten van de vragenlijsten weergegeven.

Tabel 4.3: Vragenlijst leerlingen - resultaten

		1	2	3	4	5	Gemiddelde
Gevoel tijdens les? Niet blij/blij  1 2 3 4 5 	J	1x	2x	3x	2x	9x	3.9
	D	-	-	-	4x	13x	4.8
Hoe vond je de les? Niet leuk/leuk  1 2 3 4 5 	J	-	2x	4x	2x	9x	4.1
	D	-	-	-	6x	11x	4.6
Hoe vond je de les? Niet moeilijk/ moeilijk  1 2 3 4 5 	J	-	3x	-	5x	9x	4.2
	D	-	2x	-	2x	13x	4.5
Wat vond je van de picto's? Niet moeilijk/moeilijk  1 2 3 4 5 	J	1x	1x	-	4x	11x	4.4
	D	-	1x	-	4x	12x	4.6
Wat vond je van de picto's? Niet duidelijk/ duidelijk  1 2 3 4 5 	J	-	2x	-	3x	12x	4.5
	D	-	-	-	3x	14x	4.8
Zin in de volgende les? Geen zin/ zin  1 2 3 4 5 	J	-	1x	2x	2x	12x	4.5
	D	-	-	-	-	17x	5.0
Thuis laten zien? Niet leuk/leuk  1 2 3 4 5 	J	-	1x	3x	6x	7x	4.1
	D	-	-	-	5x	12x	4.7
Thuis laten zien? Niet moeilijk/ moeilijk  1 2 3 4 5 	J	-	1x	3x	3x	10x	4.3
	D	-	-	-	3x	14x	4.8

J. beantwoorde de eerste twee schaalvragen wisselend, maar overwegend positief. Bij doorvragen zei hij vaak dat hij pictolezen leuk vindt en dat hij zich blij en vrolijk voelt. Zijn lage scores (1 of 2) op de vragen kon hij bij doorvragen niet verklaren.

Bij de andere vragen is een constanter beeld waar te nemen, op de eerste twee lessen na. Tijdens de eerste twee lessen heeft J. alle vragen met een laag cijfer beantwoord. De andere 15 lessen variëren de meeste scores tussen de 4 en 5, daarnaast gaf hij een enkele 3. Opvallend is dat hij de eerste vier lessen bij de vragen die betrekking hebben op het laten zien van de pictomap thuis een lager cijfer gaf dan de resterende 13 lessen.

Uit de gemiddelde scores van J. per vraag blijkt dat ondanks de wisselende scores, J. op alle vragen net boven of onder het cijfer 4 scoort en dus positief was.

D. gaf op alle schaalvragen een positief gevoel weer, met het cijfer vier of vijf.

Bij doorvragen komt D. niet verder dan het benoemen van zijn blijde gevoel, het aangeven dat hij pictolezen leuk vindt en dat hij de aangeboden plaatjes duidelijk en niet moeilijk vindt.

Op de vraag of hij het leuk of moeilijk vindt om zijn map thuis te laten reageerde D. heel positief (altijd met 4 of 5).

Uit de gemiddelde scores van D. per vraag komt naar voren dat D. erg positief was over de lessen. Alle lessen scoorde hij op alle vragen tussen de 4.5 en 5.

4.4 Wat zien ouders thuis aan het gedrag van hun kind als de werkmap Pictowereld mee naar huis gaat?

D en J hebben hun pictomap vijf keer mee naar huis genomen met daarbij een vragenlijst voor de ouders/verzorgers. Aan de hand van deze vragenlijst hebben de ouders het gedrag van hun kinderen thuis in kaart gebracht. In tabel 4.4 en 4.5 zijn de resultaten weergegeven.

Tabel 4.4 Vragenlijst ouders - Resultaten J.

Gedrag van uw kind		Benoemen van de picto's		Begrijpen van de picto's tov de werkelijkheid		Interesse voor de letters onder de picto's?	
Trots	3x	Alle goed	2x	Alle goed	4x	Ja	-
Gemotiveerd	3x	Meeste goed	3x	Meeste goed	1x	Nee	5x

De ouders van J. waren positief over het gedrag van J. en zijn leervorderingen.

Als extra opmerkingen gaven de ouders aan dat hij J. de werkwoorden niet goed benoemt (bijv. mama lopen in plaats van mama loopt) en de ik vorm lastig is.

Tabel 4.5 Vragenlijst ouders - Resultaten D.

Gedrag van uw kind		Benoemen van de picto's		Begrijpen van de picto's tov de werkelijkheid		Interesse voor de letters onder de picto's?	
Trots	4x	Alle goed	1x	Alle goed	-	Ja	5x
Gemotiveerd	1x	Meeste goed	4x	Meeste goed	5x	Nee	-
Boos	5x						
Blij	1x						

De ouders van D. geven aan dat hij trots is op wat hij geleerd heeft, maar ook boos was als hij dit thuis moest laten zien (4 van 5 keer). Als extra opmerking hierbij gaven ouders aan dat het vooral het beginnen aan de opdracht was die de boosheid opleverde. Als D. eenmaal bezig was ging hij wel door en was hij trots.

Thuis toonde D. al vanaf de eerste keer interesse in de letters. Zijn ouders geven daarbij aan dat hij het lezen van de letters erg leuk vindt.

4.5 Vergelijking, verklaring en herkenbaarheid van de resultaten

Uit de resultaten zijn een aantal opvallende dingen naar voren gekomen.

Ten eerste is opvallend dat D. op school elke keer aangaf het leuk te vinden om zijn map aan zijn ouders te laten zien en dit niet moeilijk vond. Ouders gaven echter elke week aan dat D. boos was bij het begin van het oefenen thuis. Dit is een herkenbaar beeld voor D. Hij heeft vaak moeite met transfer van geleerde vaardigheden (zie 2.3) en overgangsmomenten. Dit is passend bij zijn autisme (Kraijer, 2007). Daarnaast is kenmerkend voor de communicatie van mensen met autisme dat ze uit kunnen gaan van het 'iedereen weet wat ik weet' principe (Bogdashina, 2006). Dit zou ook een verklaring kunnen geven voor het gedrag van D. Hij wil de picto's niet bespreken met zijn ouders, omdat hij er vanuit gaat dat zijn ouders dit al weten.

Ten tweede is de behoefte van D. aan bevestiging en hulp die hij de eerste 8 lessen liet zien opvallend. Dit zou te maken kunnen hebben met angst voor het onbekende vanuit zijn autisme en zijn eerdere faalervaringen.

Ten derde is het opvallend dat J. de eerste lessen aangeeft het moeilijk en niet leuk te vinden om zijn map thuis te laten zien, terwijl zijn ouders dit niet hebben terug gezien in zijn gedrag. J. was thuis trots en blij om zijn map te laten zien. Dit is de eerste keer dat J. zijn werk mee naar huis neemt en doorneemt met zijn ouders, dus de verklaring zou kunnen liggen in angst voor het onbekende.

Ten vierde is opvallend dat de ouders van J. als extra opmerking aangaven dat hij de werkwoorden niet goed benoemde thuis (bijv. ik loopt). Op school is dit niet waargenomen door de leerkracht. De verklaring hiervan kan liggen in de transfer van de geleerde vaardigheden (zie 2.3), maar dit is moeilijk met zekerheid te zeggen.

Tot slot is er bij J. ook een opvallend verschil waar te nemen tussen zijn gedrag voor en tijdens de lessen. Voor de les laat J. meer negatief gedrag zien, dan tijdens de les. Dit zou te maken kunnen hebben met het overgangsmoment en het feit dat hij moet stoppen met zijn eerdere werkzaamheden.

Conclusie en aanbevelingen

5.1 Inleiding

Na het beantwoorden van de deelvragen in het vorige hoofdstuk is de conclusie erop gericht om een antwoord te geven op de hoofdvraag van dit onderzoek.

Voor alle conclusies geldt dat deze, vanwege het lage aantal onderzoekseenheden, niet representatief zijn voor de gehele doelgroep van leerlingen met ASS in het VSO ZML onderwijs.

5.2 Antwoord op de hoofdvraag

De hoofdvraag waar in dit onderzoek een antwoord op werd gezocht is: *Op welke manier draagt Pictowereld bij aan het verbeteren van het leesonderwijs voor twee leerlingen met ASS in het VSO ZML-onderwijs, waarbij andere leesmethodes niet hebben geleid tot het leren lezen?*

Uit het vorige hoofdstuk blijkt dat de resultaten van het onderzoek en de antwoorden op de deelvragen veelal positief zijn. Het antwoord op deze hoofdvraag luidt dan ook: Ja, pictolezen met de methode Pictowereld verbetert het leesonderwijs van de twee onderzochte leerlingen in het VSO ZML-onderwijs.

Dit wordt geconcludeerd uit de observaties van de leerkracht (tabel 4.1 en 4.2), de gemiddelde cijfers die de leerlingen zelf aan de lessen hebben gegeven (tabel 4.3) en de ervaringen van de ouders (tabel 4.4 en 4.5).

Deze verbetering van het leesonderwijs uit zich in drie belangrijke aspecten die in het onderzoek naar voren zijn gekomen. Het eerste aspect is dat beide leerlingen de lessen overwegend positief hebben ervaren en ook door de leerkracht weinig weerstand werd geconstateerd.

Van de weerstand die de leerlingen hebben opgebouwd jegens het leesonderwijs is bij het pictolezen geen sprake meer. Ze zijn enthousiast en trots op de resultaten.

Dit kan voortkomen uit het feit dat beide leerlingen aangegeven hebben de picto's duidelijk en niet moeilijk te vinden (tabel 4.3). Zoals in hoofdstuk 3 aangegeven werd: als je iets niet kunt is de motivatie om te leren ook een stuk minder. Dit is voor het pictolezen niet aan de orde. De leerlingen doen succeservaringen op en zijn gemotiveerd om door te gaan met de lessen (zie resultaten tabel 4.3). Daarnaast zijn de picto's herkenbaar en een goede manier om communicatie in het hier en nu op gang te brengen (zie 2.7). De leerlingen begrijpen de picto's en kunnen hierover praten, dit konden ze over letters en woorden niet.

Het tweede aspect dat duidt op verbetering van het leesonderwijs is dat beide leerlingen, zowel thuis als op school, vrijwel alle picto's goed kunnen benoemen en begrijpen in relatie tot de werkelijkheid (tabel 4.1, 4.2, 4.4 en 4.5). Hierdoor kunnen ze al veel plaatjes en zinnen lezen, iets wat ze met de reguliere methode tot nu toe niet gelukt was. De leervorderingen zijn na deze 17 lessen groter dan na een aantal jaar aanbieden van de reguliere leesmethode. Uit zowel de

vragenlijsten van de leerkrachten, als die van de ouders en leerlingen blijkt dat D. en J. hier trots op zijn en meer willen leren (zie tabellen 4.1 t/m 4.5).

Tot slot komt hier voor D. het aspect van de letterherkenning bij. D is vanaf les vijf interesse gaan tonen in de letters onder de picto's (tabel 4.3). Hij benoemde de letters en is in de loop van de lessen pictolezen vol enthousiasme de woorden gaan over typen op de computer. Dit onderhoud zijn letterkennis en zorgt in de toekomst wellicht voor een opstapje naar het leren lezen via de reguliere leesmethode.

Voor J. is dit aspect niet aan de orde, hij toonde gedurende het onderzoek geen interesse voor de letters. Dit strookt met de ervaringen van voor het pictolezen. J. leerde geen enkele letter benoemen en kon geen woorden lezen. Het pictolezen is hier voor J. geen verbetering in geweest.

5.3 Aanbevelingen

Gezien de resultaten en conclusies die hierboven beschreven zijn wordt aanbevolen om de gehele methode Pictowereld aan de leerlingen aan te bieden. Ze zijn trots en gemotiveerd om verder te werken en laten goede leerresultaten zien. Belangrijk hierbij is dat de lessen op dezelfde manier worden aangeboden als de eerste 17 lessen.

Verder wordt, gezien het enthousiasme van de leerlingen en de behoefte aan herhaling, aanbevolen om naast de drie lessen per week extra verwerkingsmogelijkheden aan te bieden. Dit uit zich bijvoorbeeld in het spelen van een spelletje (memory, domino) waar de picto's in voorkomen en het overtypen van de pictowoorden op de computer. Dit kan op 'vrije' momenten aangeboden worden, naast de drie lessen. Door de grote hoeveelheid picto's die de leerlingen moeten leren is herhaling belangrijk. Daarbij doen de leerlingen zo extra succeservaringen op en gebruiken ze de picto's in verschillende situaties, dit laatste komt ten goede aan de transfer van geleerde vaardigheden (zie 2.3 en 2.6.2). Dit speelt ook een rol bij het meegeven van de pictomap naar de ouders. Aanbevolen wordt om dit ook na het onderzoek te blijven doen. De leerlingen zijn hier erg enthousiast en trots over; dit komt de leerresultaten ten goede. Daarbij leren de leerlingen zo dat de picto's ook in situaties buiten de school gebruikt kunnen worden. Gezien de moeilijkheden die leerlingen met autisme hebben met transfer (zie 2.3) is dit een belangrijke vaardigheid om te oefenen. Aanbevolen wordt dan ook om dit tijdens het gehele Pictowereld traject te blijven benadrukken en oefenen. Tot slot kan er bij D. gekeken worden of er naast het aanbieden van de picto's ook gekozen wordt om de reguliere leesmethode aan te bieden (eventueel in onderzoek, zie 6.4). D. toont wel interesse in de letters en kan de meeste daarvan ook goed benoemen. Na het aanbieden van de gehele methode Pictowereld en de succeservaringen die hij daarbij heeft opgedaan, is hij wellicht meer gemotiveerd om met de reguliere leesmethode aan de slag te gaan en kunnen er meer leerresultaten behaald worden. Belangrijk daarbij is wel om goed te kijken naar de mogelijkheden van D. en de frustratie van D. niet te hoog op te laten lopen.

Discussie en verder onderzoek

6.1 Inleiding

In dit laatste hoofdstuk wordt de waarde van het onderzoek besproken door de sterke en zwakke kanten van het onderzoek te benoemen. De waarde van het onderzoek zien we vooral terug in de dagelijkse praktijk van de onderzoeker en de twee leerlingen die deelnamen aan het onderzoek.

6.2 Tekortkomingen

Hoewel er geprobeerd is het onderzoek zorgvuldig uit te voeren, zijn er tekortkomingen geweest. Ten eerste is de groep leerlingen ($n=2$) die deelgenomen heeft aan het onderzoek te klein om uitspraken te kunnen doen over de doelgroep als geheel. Dit wil zeggen dat de resultaten van het onderzoek niet generaliseerbaar zijn voor andere leerlingen met ASS binnen het zml-onderwijs. Dit betekent echter niet dat de resultaten niet interessant zijn voor de beroepsgroep en specifiek voor de Prismaschool. De gegevens geven inzicht in de gedragingen en behoefte van de respondenten. Ten tweede kleven er nadelen aan het gebruik van vragenlijsten binnen het onderzoek. Dit zou kunnen leiden tot weinig respons, sociaal wenselijke antwoorden en het ‘missen’ van belangrijke informatie door het vastliggen van de vragen (Baarde, De Goede & Kalmijn, 2000). Bijvoorbeeld de positieve bijdrage die het opplakken van de picto's op de tafel leverde. Dit viel buiten de vragenlijst en is dus niet terug te zien in de data.

Ten derde is de vragenlijst voor de leerkracht ingevuld door de onderzoeker zelf. Dit versterkt aan de ene kant de triangulatie (zie 3.5), maar levert aan de andere kant ook nadelen op. Zo kon de leerkracht/onderzoeker antwoorden geven die niet overeenstemmen met de werkelijkheid (minder valide), kon ze tijdens het geven van de antwoorden last hebben van een selectief geheugen en kon de leerkracht/onderzoeker sociaal wenselijke antwoorden geven (Baarda, de Goede & Kalmijn, 2000). Dit geldt in bepaalde mate ook voor het invullen van de vragenlijst van de leerlingen. De leerkracht/onderzoeker heeft de leerlingen hierbij geholpen. Ze zou hierin sturend geweest kunnen zijn, zodat de antwoorden van de leerlingen positief waren.

Ten vierde is moeilijk te achterhalen of de leerlingen de vragenlijsten met de schaalvragen goed begrepen en op een juiste manier hebben ingevuld. Er moet wellicht rekening worden gehouden met het feit dat de leerlingen vrijwel elke les positieve cijfers gaven, omdat dit een patroon is geworden en ze wellicht dachten dat dit het ‘goede’ antwoord was. Daarnaast is het benoemen van gevoelens voor leerlingen met autisme erg moeilijk (zie 2.3).

Tot slot is een periode van drie weken (17 lessen) om de methode aan te bieden wellicht te kort. Het duurt langer voordat de leerlingen zich alle picto's helemaal eigen hebben gemaakt, kunnen gebruiken en het effect op lange termijn zichtbaar wordt.

6.3 Sterke punten

Naast de bovengenoemde nadelen heeft het onderzoek ook sterke punten. Zo heeft de onderzoeksvraag directe relevantie voor de dagelijkse praktijk van de leerkracht en de twee leerlingen die betrokken zijn bij het onderzoek. Uit de resultaten blijkt dat deze dagelijkse praktijk van het leesonderwijs voor deze leerlingen verbeterd is (zie hoofdstuk 4 en 5). Dit is een belangrijk resultaat, aangezien dit ook het doel van praktijkonderzoek is.

Verder is het onderzoek gestructureerd uitgevoerd en zijn de meetinstrumenten uitvoerig beschreven. Hierdoor kan dit onderzoek als goede basis dienen voor verdere onderzoeksvragen of een herhaling bij een grotere onderzoeksgroep (zie 6.4).

Tot slot hebben de twee leerlingen duidelijke leervorderingen laten zien en succeservaringen opgedaan. Beide bleven tijdens het aanbieden van de reguliere leesmethode achterwege. Alhoewel 17 lessen een te korte periode is voor de leerlingen om zich alle picto's eigen te maken en leren gebruiken hebben ze wel meer kennis en vaardigheden ontwikkeld op het gebied van pictolezen. Daarbij toonde een van de leerlingen interesse voor de letters onder de picto's. Dit is voor de toekomst wellicht een mooi aanknopingspunt voor verder leesonderwijs.

6.4 Richtingen voor verder onderzoek

Om vast te kunnen stellen hoe de gehele methode Pictowereld het lezen verbetert voor deze twee leerlingen wordt aanbevolen om het onderzoek te verlengen tot de gehele methode doorlopen is.

Vragen die daarbij interessant kunnen zijn, zijn bijvoorbeeld:

- Ligt het binnen de mogelijkheden van de leerlingen met een verstandelijke beperking en autisme om alle picto's van de methode te onthouden, begrijpen en gebruiken? Deze vraag zou een nieuw actieonderzoek kunnen openen nav dit onderzoek. De cyclus die in dit onderzoek is afgerond roept nieuwe vragen op, die een nieuwe cyclus in gang zetten. Een meervoudige gevalsstudie kan ook een antwoord geven op de gestelde vraag (Harinck, 2010).
- Leidt de methode Pictowereld tot een verbetering in de communicatie van deze leerlingen met de wereld om hun heen? Deze vraag zou onderzocht kunnen worden in een meervoudige gevalsstudie (Harinck, 2010).
- Voor D. komt daarbij de vraag: Leidt het aanbieden van de methode Pictowereld tot een verbetering van de letterkennis en betere leerresultaten bij het leren lezen via de reguliere leesmethode? Omdat deze vraag zich specifiek richt op één leerling zou dit onderzocht kunnen worden in een case-study, een N=1 onderzoek (Harinck, 2010).

Om de resultaten te kunnen generaliseren en bruikbaar te maken voor het gehele ZML onderwijs kan het onderzoek, eventueel uitgebreid met de voorgaande vragen, uitgevoerd worden op meerdere scholen in verschillende regio's. Hierdoor kan een grotere, representatieve onderzoeksgroep gecreëerd worden. Door de grootschaligheid van dit onderzoek en de behoefte om te onderzoeken of een theorie in de praktijk werkt kan dit, naast praktijkonderzoek (experiment, beleidsonderzoek), ook opgezet worden als een wetenschappelijk onderzoek (Harinck, 2010).

Literatuur

- Aarnoutse, C.A.J. & Verhagen, W. (1997). 'Hoe leert een leeszwak kind het beste lezen?' *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*
- Baltussen, M., Clijse, A. & Leenders, Y. (2003). *Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. Meppel: Drukkerij Giethoorn ten Brink
- Beeks, N & Nijmeijer, D. (2010). 'Leeskanjers!': een remediëringsprogramma voor autistische kinderen met een leesprobleem. Fontys Hogescholen: Masterthesis M SEN
- Bildt, A. de, Kraijer D., Sytema, S. & Minderaa, R. (2003). Prevalentie van Autismespectrumstoornissen bij kinderen en jongeren met een verstandelijke beperking. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 42, 293-303
- Boerstra, H. (2007). *De autistengroep. Een praktische handleiding voor het opzetten van en het werken in een autistengroep*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Bogdashina, O. (2006). *Communicatiekwetsies bij Autisme en Syndroom van Asperger. Spreken we dezelfde taal?* Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Bogdashina, O. (2008). *Theory of Mind en de Triade van Perspectieven bij Autisme en Syndroom van Asperger*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Broeken, J. (2010). 'L-A-P LAMP! de relatie tussen lezen en spellen. Een onderzoek naar het leesniveau van zml-leerlingen na twee jaar leesonderwijs. Universiteit Utrecht: Masterscriptie Taal, Mens en Maatschappij
- Cornelis H. & Beversluys, I. van (2006). *Aap Zee Koe. Kinderen met Autisme Leren Lezen*. Gent: Vlaamse Dienst Autisme en Uitgeverij EPO
- Doornenbal, J., Ketelaars C. & Sytema, S., 2004. Schoolinterventie voor leerlingen met een autisme- spectrumstoornis en een verstandelijke beperking. Een gerandomiseerde gecontroleerde studie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 43, 443-450
- Hill, E. & Frith, U. (2003). Understanding autism: Insights from mind and brain. *Journal of learning Disabilities*, 24 (3), 121-140
- Huizinga, H. (2004). *Kinderen leren lezen*. Baarn: HB Uitgevers
- Koedoot, P. J. (2001). *Wat is het beloop van een verstandelijke handicap?* In: Volksgezondheid Toekomst Verkenning, Nationale Kompas Volksgezondheid. Bilthoven
- Kraijer, D. (2007). *Handboek autismespectrumstoornissen en verstandelijke beperking*. Amsterdam: Harcourt Assessment B.V.
- Mesibov, G.B., Shea, V. & Schopler, E. (2006). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer Science+Business Media
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B., Williams, C. (2006). Patterns of Reading Ability in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 911-919
- Nicolay, P. G. T., Nakken, H. & Bos, K. P. van den (2008). *Begrijpend lezen voor mensen met een verstandelijke handicap*. Rotterdam: Lemniscaat

- Noens, I.L.J., & Van Berckelaer-Onnes, I.A. (2002). Communicatie bij mensen met autisme en een verstandelijke beperking. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan Verstandelijk Gehandicapten*, 4, 212-225
- Noens, I., Berckelaer-Onnes, I.A. van, & Verpoorten, R. (2000). Kan ComVoor leemte vullen? Indicatiestelling van ondersteunende communicatie bij mensen met een autistische spectrumstoornis. *Logopedie en Foniatrie*, 72, 244-247
- Peeters, T. (2009). *Autisme. Van begrijpen tot begeleiden*. Antwerpen: Uitgeverij Houtekiet
- Rem, D. (2008). *Ervaren kwaliteit van de zorg door personen met autisme*. Universiteit Utrecht: Mastherthesis, Faculteit Sociale Wetenschappen
- Roeyers, H. (2008). *Autisme: Alles op een rijtje*. Leuven: Uitgeverij Acco
- Struiksmā, A. J. C., Leij, A. van der & Vieijra, J. P. M. (2009). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij
- Timmers-Huigens, D. & Damen, L. H. (2005). *Het leren van zeer moeilijk lerenden. Leerstijlen*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling
- Verpoorten, R.A.W. (1996). Communicatie met verstandelijk gehandicapte autisten: Een multidimensioneel communicatiemodel. *Nederlands Tijdschrift voor Zorg aan Verstandelijk Gehandicapten*, 22, 106-120
- Wicks-Nelson, R. & Israel, A. C. (2006). *Behavior Disorders of Childhood*. New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Zonder auteur, 2006. *Pictowereld. Het Pictoleesprogramma*. Ontwikkeld door medewerkers van de St. Maartenschool uit Nijmegen en Sg. Mariëndael uit Arnhem. Didam: Uitgeverij Spondi

Bijlagen

Bijlage 1: Picto's op de tafels van de leerlingen

Bijlage 2: Verklarende begrippenlijst bij de vragenlijsten

Bijlage 3: Vragenlijst ouders

Bijlage 4: Vragenlijst leerlingen

Bijlage 5: Vragenlijst leerkrachten

Bijlage 1: Picto's op de tafel van de leerlingen



Bijlage 2: Verklarende begrippenlijst bij de vragenlijsten

Verklarende begrippenlijst

De vragenlijst wordt zowel ingevuld door ouders, verzorgers en de leerkracht. Om verwarring over de inhoud van de antwoorden te voorkomen vindt u hieronder een verklarende begrippenlijst. Hierdoor wordt gewaarborgd dat alle partijen de vragenlijst op dezelfde manier invullen en de resultaten met elkaar vergeleken kunnen worden.

Om tot een objectieve uitleg van de begrippen te komen is deze gebaseerd op de definitie die wordt gegeven in de Van Dale.

Vraag 1

- Trots: Uw kind laat de pictomap zien met zelfrespect en eergevoel over wat hij heeft gedaan/bereikt.
- Blij: Uw kind is vrolijk, opgewekt, verheugd over het laten zien van de pictomap.
- Frustratie: Uw kind laat de pictomap zien met een gevoel van teleurstelling.
- Boos: Uw kind is kwaad, nijdig en/of ongunstig gestemd over het laten zien van de pictomap.
- Gemotiveerd: Uw kind laat de map met de juiste, positieve instelling zien.
- Niet geïnteresseerd: Uw kind toont geen belangstelling om de pictomap aan u te laten zien en/of is hier niet bij betrokken.
- Anders, namelijk: Hier kunt u elke andere emotie die u bij uw kind waarneemt opschrijven. Belangrijk hierbij is om de emotie en hoe u deze waarneemt duidelijk te omschrijven.

Vraag 2 en 3

- Alle picto's goed: dat wil zeggen dat uw kind helemaal geen fouten maakt in het benoemen en/of begrijpen van de picto's.
- De meeste picto's goed: dat wil zeggen dat uw kind het grootste deel van de picto's goed benoemt en/of begrijpt.
- De meeste picto's niet goed: dit wil zeggen dat uw kind het grootste deel van de picto's niet goed benoemt en/of begrijpt.
- Alle picto's niet goed: dit wil zeggen dat uw kind alle picto's niet goed benoemt en/of begrijpt.

Vraag 4:

- Geïnteresseerd in de letters: dit wil zeggen dat uw kind belangstelling toont voor de letters onder de picto's en hierbij betrokken is/wil zijn.
- Niet geïnteresseerd in de letters: dit wil zeggen dat uw kind geen belangstelling toont voor de letters onder de picto's en hier niet bij betrokken is/wil zijn.

NB: Uitleg of opmerkingen bij uw antwoorden kunt u er altijd bij schrijven.

Bijlage 3: Vragenlijst ouders

1. Wat ziet u aan het gedrag van uw kind als hij zijn pictoleesmap laat zien?

Meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ Hij is trots
- ☐ Hij is blij
- ☐ Hij is gefrustreerd
- ☐ Hij is boos
- ☐ Hij is niet gemotiveerd om het te laten zien
- ☐ Hij is gemotiveerd om het te laten zien
- ☐ Anders, namelijk:

Als u er naar vraagt, kan uw kind dan een reden geven voor zijn gedrag? Zo ja, wat is deze reden?

.....

.....

.....

.....

2. Kan uw kind de picto's goed benoemen?

- ☐ Hij kan alle picto's goed benoemen
- ☐ Hij kan de meeste picto's goed benoemen
- ☐ Hij kan de meeste picto's niet goed benoemen
- ☐ Hij kan geen enkele picto goed benoemen

3. Begrijpt uw kind de betekenis van de aangeleerde picto's ten opzichte van de werkelijkheid?

(bijv. dat een plaatje van 'mama' verwijst naar zijn eigen moeder en moeders van andere kinderen)

- ☐ Hij begrijpt alle picto's in relatie tot de werkelijkheid
- ☐ Hij begrijpt de meeste picto's in relatie tot de werkelijkheid
- ☐ Hij begrijpt de meeste picto's niet in relatie tot de werkelijkheid
- ☐ Hij begrijpt geen enkele picto in relatie tot de werkelijkheid

4. Toont uw kind interesse voor de letters onder de picto's?

- Hij toont interesse voor de letters onder de picto's
- Hij toont geen interesse voor de letters onder de picto's

Als uw kind interesse toont in de letters onder de picto's, hoe uit deze interesse zich?

.....

.....

.....

.....

Extra opmerkingen

.....

.....

.....

.....

Bijlage 4: Vragenlijst leerlingen

Hoe voelde je tijdens de les?



Niet blij

1

2

3

4

5

blij



Hoe komt dit?

.....

.....

.....

.....

Wat vond je van de les?



Niet leuk

1

2

3

4

5

leuk



moeilijk

1

2

3

4

5

niet moeilijk



Hoe komt dit?

.....

.....

.....

.....

Wat vind je van de picto's die we hebben geleerd vandaag?



moeilijk

1

2

3

4

5

niet moeilijk



niet duidelijk

1

2

3

4

5

duidelijk



Hoe komt dit?

.....

.....

.....

.....

Heb je zin in de volgende les?



Geen zin

1

2

3

4

5

wel zin



Hoe komt dit?

.....

.....

.....

.....

Hoe vind je het om de map aan papa en mama te laten zien?



Niet leuk

1

2

3

4

5

leuk



moeilijk

1

2

3

4

5

niet moeilijk



Hoe komt dit?

.....

.....

.....

.....

Bijlage 5: Vragenlijst leerkrachten

1. Wat ziet u aan het gedrag van de leerling voorafgaand aan de leesles?

Meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ Hij is trots
- ☐ Hij is blij
- ☐ Hij is gefrustreerd
- ☐ Hij is boos
- ☐ Hij is gemotiveerd
- ☐ Hij is niet gemotiveerd
- ☐ Anders, namelijk:

Als u er naar vraagt, kan de leerling dan een reden geven voor zijn gedrag? Zo ja, wat is deze reden?

.....

.....

.....

.....

2. Wat ziet u aan het gedrag van de leerling tijdens de leesles?

Meerdere antwoorden mogelijk

- ☐ Hij is trots
- ☐ Hij is blij
- ☐ Hij is gefrustreerd
- ☐ Hij is boos
- ☐ Hij is snel afgeleid
- ☐ Hij is gemotiveerd
- ☐ Hij is niet gemotiveerd
- ☐ Anders, namelijk:

Als u er naar vraagt, kan de leerling dan een reden geven voor zijn gedrag? Zo ja, wat is deze reden?

.....

.....

.....

3. Kan de leerling de picto's goed benoemen?

- ☐ Hij kan alle picto's goed benoemen
- ☐ Hij kan de meeste picto's goed benoemen
- ☐ Hij kan de meeste picto's niet goed benoemen
- ☐ Hij kan geen enkele picto goed benoemen

4. Begrijpt de leerling de betekenis van de aangeleerde picto's ten opzichte van de werkelijkheid voldoende?

(bijv. dat een plaatje van 'mama' verwijst naar zijn eigen of andere moeders)

- Hij begrijpt alle picto's in relatie tot de werkelijkheid
- Hij begrijpt de meeste picto's in relatie tot de werkelijkheid
- Hij begrijpt de meeste picto's niet in relatie tot de werkelijkheid
- Hij begrijpt geen enkele picto in relatie tot de werkelijkheid

5. Toont de leerling interesse voor de letters onder de picto's?

- Hij toont interesse voor de letters onder de picto's
- Hij toont geen interesse voor de letters onder de picto's

Als uw kind interesse toont in de letters onder de picto's, hoe uit deze interesse zich?

.....

.....

.....

.....

Extra opmerkingen

.....

.....

.....

.....