

Samenvatting Ondersteunde Communicatie in de klas

*Een verkennend onderzoek naar gebruik van
Ondersteunde Communicatie in cluster 3 onderwijs.*



Inhoud

1	Inleiding	3
1.1	Aanleiding	3
1.2	Probleemstelling en deelvragen	4
1.3	Begripsafbakening	4
1.4	Theoretische ondersteuning	5
2	Methode	6
3	Resultaten	7
3.1	Resultaten deelvraag 1	7
3.2	Resultaten deelvraag 2	8
3.3	Resultaten deelvraag 3	9
3.4	Resultaten interviews	10
4	Conclusies, discussie & aanbevelingen	12
4.1	Conclusies	12
4.2	Discussie	14
4.3	Aanbevelingen	16
	Bronnen	18

1 Inleiding

1.1 Aanleiding

In Nederland zijn diverse scholen voor speciaal onderwijs, zoals cluster 2 en 3 scholen, waar men lesgeeft aan kinderen met een communicatieve beperking. Een gedeelte van deze kinderen komt niet of nauwelijks tot de ontwikkeling van spraak. Om deze kinderen te helpen in hun ontwikkeling en te komen tot contact met anderen, maken veel van deze kinderen gebruik van ondersteunende communicatiehulpmiddelen, zoals spraakcomputers en tablets. Maar ook andere materialen zoals pictogrammenmappen en dagplanners worden ingezet, hierna te noemen Ondersteunde Communicatie (Balkom, 2018).

De communicatiemiddelen worden veelal door een logopedist aangevraagd en ingetraind. Het hulpmiddel zal uiteraard in de klas gebruikt moeten gaan worden en daarom vindt deze training door de logopedist meestal niet alleen in de logopedieruimte maar tevens in de klas plaats. Het implementeren van een communicatiehulpmiddel kost in de regel veel tijd. De leerkracht heeft echter meerdere kinderen in de klas en een vaak gehoorde klacht is dat men geen tijd heeft en de kerndoelen, opgesteld door de onderwijsinspectie, moet behalen.



App Proloquo2Go

Ook geeft het onderwijzend personeel, bestaande uit leerkrachten en onderwijsassistenten, regelmatig aan onvoldoende kennis te hebben van Ondersteunde Communicatie, ook al krijgen zij bij de implementatie hulp van de logopedist of andere specialist op dit gebied (Andzik, 2017).

De ervaring van de onderzoeker is dat de communicatiehulpmiddelen meestal niet gedurende de hele dag ingezet worden in de klas, maar eerder op bepaalde tijdstippen zoals een kringgesprek of taallessen. Kinderen met een communicatiehulpmiddel krijgen door deze beperkte momenten minder kansen om mee te doen aan het onderwijs (Willke, 2018).

De aanleiding tot dit onderzoek is een werkbezoek aan de Pestalozzi school in Keulen dat in oktober 2019 heeft plaatsgevonden. Op deze school werden materialen voor Ondersteunde Communicatie de hele dag door ingezet en door alle leerlingen gebruikt, óók sprekende kinderen. Dit was een mooi voorbeeld van inclusief onderwijs. Naar aanleiding van dit werkbezoek ontstond de behoefte om uit te zoeken waar leerkrachten in cluster 3 onderwijs in

Nederland tegenaan lopen bij het gebruik van Ondersteunde Communicatie in de klas. Een tweede aanleiding was een overleg met een leverancier dat in januari 2020 heeft plaatsgevonden. Op uitnodiging van deze leverancier hebben verschillende partijen een brainstorm gehouden over het ontwikkelen van materialen en curricula voor Ondersteunde Communicatie in de klas.

1.2 Probleemstelling en deelvragen

Er is onderzoek gedaan met als probleemstelling: welke problemen ervaren leerkrachten in cluster 3 scholen rondom de implementatie van Ondersteunde Communicatie in de klas voor wat betreft de aspecten tijd, werkdruk, kennis en materialen en op welke wijze kan deze implementatie verbeterd worden?

De volgende deelvragen werden hierbij gesteld:

Deelvraag 1:

Hoe ervaren de leerkrachten binnen cluster 3 scholen het onderwijs aan kinderen met een hightech vorm van Ondersteunde Communicatie (zoals spraakcomputers en tablets), gelet op de aspecten tijdsinvestering en werkdruk?

Deelvraag 2:

Hoe beoordelen deze leerkrachten hun eigen kennis op gebied van Ondersteunde Communicatie en hebben zij voldoende materialen om kinderen met een communicatieve beperking te betrekken bij het onderwijs?

Deelvraag 3:

Wat zou leerkrachten kunnen helpen in het dagelijks meer inzetten van Ondersteunde Communicatie in de klas gekeken naar de aspecten tijd, werkdruk, kennis en materialen?

1.3 Begripsafbakening

Het speciaal onderwijs in Nederland is ingedeeld in vier categorieën of clusters:

- Cluster 1: leerlingen met visuele beperkingen of meervoudig gehandicapte kinderen met een visuele handicap.
- Cluster 2: leerlingen met auditieve beperkingen, kinderen met ernstige communicatiemoeilijkheden of meervoudig gehandicapte kinderen die één van deze handicaps hebben.
- Cluster 3: lichamelijk gehandicapte kinderen, zeer moeilijk lerende kinderen (ZMLK) en

langdurig zieke kinderen met een lichamelijke handicap, of meervoudig gehandicapte kinderen die één van deze handicaps hebben.

- Cluster 4: kinderen met psychiatrische stoornissen en/of ernstige gedragsproblemen. (Roeleveld, Ledoux, Oud, Peetsma, 2009).

De meeste kinderen met een communicatieve beperking gaan naar een cluster 2 of 3 school waarbij verschillende oorzaken hieraan ten grondslag kunnen liggen. Dit onderzoek is gericht op de niet-specifieke taalstoornis waarbij de kinderen niet of nauwelijks tot spreken komen. Te denken valt aan kinderen met een Cerebrale Parese, autisme, een syndromale aandoening (zoals syndroom van Down, Angelman syndroom, syndroom van Rett), een chromosomale aandoening, een verstandelijke, zintuiglijke en/of lichamelijke beperking, of een ernstig meervoudige beperking zoals omschreven in de leidraad Ondersteunde Communicatie (Isaac-NF 2019). Kinderen binnen deze doelgroep gebruiken regelmatig een vorm van ondersteuning van de communicatie. Zonder deze ondersteuning zullen zij minder tot ontwikkeling komen en minder contacten aangaan met anderen (Willke, 2018). Voorbeelden van deze ondersteuning zijn lichaamssignalen, voorwerpen, gebaren, foto's, pictogrammen en (computer gebaseerde) communicatiehulpmiddelen, waaronder spraakcomputers en tablets. Het geheel van mogelijke vormen, strategieën, methoden, technieken en hulpmiddelen wordt Ondersteunde communicatie (OC) genoemd (Balkom, 2018).

Volgens onderzoek in 2015 volgen de meeste kinderen met Ondersteunde Communicatie onderwijs in cluster 3 en worden daar alle vormen van OC gebruikt, zoals gebaren, foto's en spraak gebaseerde hulpmiddelen waarbij de laatste vorm wel minder voorkomt. De kinderen met cerebrale parese vormen de grootste gebruikersgroep van hightech hulpmiddelen zoals spraakcomputers en tablets (Townend, Roentgen, Dalemans, Witte 2015). Bij een hightech hulpmiddel bladert de gebruiker tussen verschillende schermen, waarbij vaak een hoofdmenu met verschillende categorieën toegepast wordt zoals eten, spelen of school.

1.4 Theoretische ondersteuning

Als we kijken naar de inzet van deze hightech communicatiehulpmiddelen zien we dat dit nog beperkt gebeurt. Binnen een klas laten kinderen met Ondersteunde Communicatie bij een gelijk onderwijsaanbod minder gebruik van communicatieve functies, een kleinere woordenschat en achterstand in grammaticale ontwikkeling zien. Deze achterstanden op talig gebied zijn opvallend groter dan de sprekende kinderen met spraak-taalproblematiek in diezelfde klas (Andzik, 2017; Willke, 2018).

In Nederland geven ouders aan dat er op school beperkt gebruik wordt gemaakt van de Ondersteunde Communicatie, in het bijzonder hightech hulpmiddelen, en dat kennis onvoldoende is (Townend, Roentgen, Dalemans, Witte 2015). Wetende dat er onvoldoende kennis is en de hulpmiddelen nog maar beperkt worden ingezet in de klas, baart dat zorgen aangezien er een tendens is dat Ondersteunde Communicatie een steeds groter aandeel gaat krijgen binnen het speciaal onderwijs.

Naast het aspect kennis en tijd wordt nog een factor meegenomen in dit onderzoek en dat is de werkdruk die leerkrachten ervaren op het gebied van het behalen van kerndoelen. De overheid stelt kerndoelen vast waarin de belangrijkste dingen staan die kinderen moeten leren. Ze zijn bedoeld om ervoor te zorgen dat kinderen zich in hun schoolperiode blijven ontwikkelen en garanderen een breed en gevarieerd onderwijsaanbod. Daarnaast dienen de kerndoelen als kader voor (publieke) verantwoording, er is beter vast te stellen of doelen worden bereikt. De kerndoelen zijn streefdoelen en de scholen krijgen bij de zeer moeilijke lerende kinderen en kinderen met een meervoudige beperking meer vrijheid aan keuzes hierin, maar alsnog lijken ze de leerkrachten wel een druk op te leggen.

De verwachting over de uitkomst van onderzoek is dat gebrek aan tijd, hoge werkdruk vanwege de kerndoelen, weinig kennis en weinig materialen een negatieve invloed hebben op het gebruik van Ondersteunde Communicatie in de klas.

2 Methode

Dit praktijkgericht mixed method onderzoek bestond uit het afnemen van enquêtes en het houden van interviews met enkele leerkrachten van cluster 3 onderwijs.

Voor deelvraag 1 en 2 is een digitale online enquête met gestructureerde vragenlijst uitgezet. Aan de hand van een Likert schaal konden deelnemers hun mening bij diverse stellingen geven, hierbij stond score 0 voor 'sterk mee eens' en score 5 aan 'sterk mee oneens'. Van elke stelling is de gemiddelde score, de mediaan, hoogste-laagste scores en de standaarddeviatie berekend en is gezocht naar samenhangen tussen de antwoorden met behulp van kruistabellen. In deze samenvatting is alleen de mediaan bij alle stellingen vermeld.

Aanvullend is voor deelvraag 3 een open interview met 2 leerkrachten gehouden om de beweegredenen achter bepaalde antwoorden te achterhalen. Bij de interviews zijn de opnames uitgewerkt tot een gespreksverslag, waarna via de Gefundeerde Theoriebenadering (Verhoeven, 2018) begrippen zijn gecodeerd, gegroepeerd en verbanden zijn aangegeven.

Via e-mail zijn 10 logopedisten, die bekend zijn bij de onderzoeker, gevraagd om binnen zijn of haar netwerk de enquête door te sturen naar minimaal twee leerkrachten die voldoen aan een inclusiecriteria: in ieder geval één kind met een hightech communicatiehulpmiddel (tablet of spraakcomputer) in de klas. Vanwege deze selectieve steekproef was er sprake van beperkte externe validiteit is. Er was onvoldoende afspiegeling van de populatie (sample bias) en vanwege een kleine steekproef minder betrouwbaarheid. Wel is dit onderzoek bruikbaar en praktisch relevant. De resultaten kunnen gebruikt worden om een discussie over het onderwerp op gang te brengen (conceptuele bruikbaarheid) en om keuzes te maken bij het ontwikkelen van materialen, curricula en scholing (instrumentele bruikbaarheid).

3 Resultaten

Onderzoeksgroep:

Het aantal respondenten is 20, waarvan 100% vrouw. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 41 jaar. Gemiddeld werken de 20 leerkrachten 3-3,5 dag per week, de grootste groep (35%) werkt 2-2,5 dag in de klas.

Het gemiddeld aantal kinderen in de klassen van de respondenten is 9 en het aantal kinderen dat Ondersteunde Communicatie gebruikt in hun klas is 2,7. Het relatieve aantal kinderen dat OC gebruikt in een klas is in dit geval gemiddeld 34,8 %.

3.1 Resultaten deelvraag 1

Hoe ervaren de leerkrachten binnen cluster 3 scholen het onderwijs aan kinderen met een hightech vorm van Ondersteunde Communicatie (zoals spraakcomputers en tablets), gelet op de aspecten tijdsinvestering en werkdruk?

Stellingen over aspect tijdsinvestering	Antwoord
Ik vind dat ik voldoende tijd heb om mijn lessen voor de sprekende kinderen voor te bereiden.	Beetje mee eens
Ik vind dat ik voldoende tijd heb om deze lessen geschikt te maken voor de kinderen die een communicatiehulpmiddel gebruiken.	Beetje mee oneens
Ik stimuleer een kind met een communicatiehulpmiddel deze de hele dag te gebruiken.	Mee eens
Het communicatiehulpmiddel van het kind wordt alleen op vaste momenten ingezet, zoals tijdens de kring of taallessen.	Beetje mee eens/beetje mee oneens

Het dagelijks inzetten van de communicatiehulpmiddelen kost me nu te veel tijd.	Beetje mee oneens
---	-------------------

Stellingen over aspect kerndoelen	Antwoord
Ik kan jaarlijks voldoende de kerndoelen halen bij de sprekende kinderen in mijn klas.	Mee eens
Ik kan jaarlijks voldoende dezelfde kerndoelen halen bij de kinderen in mijn klas die een communicatiehulpmiddel gebruiken.	Beetje mee eens
Bij een themalessen, zoals een les over de natuur, bedenk ik voldoende hoe ik een kind met een communicatiehulpmiddel hierbij kan betrekken.	Mee eens
Ik ervaar het als niet prettig wanneer ik een kind met een communicatiehulpmiddel onvoldoende bij de klassikale les kan betrekken.	Mee eens
Ik zou het fijn vinden om een handreiking te krijgen waarin beschreven wordt hoe ik Ondersteunde Communicatie kan combineren met de kerndoelen van speciaal onderwijs.	Mee eens

3.2 Resultaten deelvraag 2

Hoe beoordelen deze leerkrachten hun eigen kennis op gebied van Ondersteunde Communicatie en hebben zij voldoende materialen om kinderen met een communicatieve beperking te betrekken bij het onderwijs?

Stellingen over aspect kennis	Antwoord
Ik heb voldoende kennis van eenvoudige vormen van Ondersteunde Communicatie (zoals gebaren, voorwerpen, foto's, pictogrammen, spraakknop etc.).	Mee eens
Ik heb voldoende kennis van hightech communicatiehulpmiddelen (zoals tablets en spraakcomputers waarin het kind kan bladeren door het systeem met touchscreen, oogbesturing of schakelaar).	Beetje mee eens
Ik heb voldoende kennis over hoe ik deze vormen van Ondersteunde Communicatie kan inzetten in mijn dagelijks lesgeven.	Beetje mee eens
Ik heb behoefte aan scholing over de verschillende vormen van Ondersteunde Communicatie (bijvoorbeeld over de soorten hulpmiddelen).	Beetje mee eens

Ik heb behoefte aan scholing over het implementeren van Ondersteunde Communicatie in mijn klas.	Beetje mee eens
---	-----------------

Stellingen over aspect materialen	Antwoord
Ik betrek de individuele communicatiehulpmiddelen van de kinderen in een themales, zoals een les over de natuur.	Mee eens
Ik gebruik losse pictogrammen/symbolen op papier of digibord tijdens een themales, zoals een les over de natuur.	Mee eens
Ik gebruik bij een themales een muurkaart waarop ik pictogrammen/symbolen kan aanwijzen.	Mee oneens
Ik kan bij de voorbereiding van een themales zelfstandig binnen korte tijd dezelfde pictogrammen/symbolen printen die op de hulpmiddelen van de kinderen staan.	Mee oneens
Het hebben van kant en klare pictogrammen/symbolen zal mij veel tijd opleveren bij de voorbereiding van de lessen.	Mee eens

Op de vraag aan welke soort scholing de leerkracht de voorkeur geeft, scoort de workshop van een dag of dagdeel het hoogst met 60%; daaropvolgend door blended learning (een combinatie van contactonderwijs en online leren, 30%), een cursus van meerdere dagen (30%) en een praktisch handboek over Ondersteunde Communicatie in de klas (30%).

3.3 Resultaten deelvraag 3

Wat zou leerkrachten kunnen helpen in het dagelijks meer inzetten van Ondersteunde Communicatie in de klas gekeken naar de aspecten tijd, werkdruk, kennis en materialen?

Hierop worden de volgende antwoorden gegeven:

- Bijscholing/kennis (4 antwoorden)
- Voorbeeldfilmpjes en ideeën, digitale kennisbank (3 antwoorden)
- Meer (voorbereidings-) tijd (3 antwoorden)
- Voordoelen door en hulp/ondersteuning van de logopedist (3 antwoorden)
- Eenduidige programma's door de leerlingen (2 antwoorden)
- Sneller zelf kunnen programmeren (2 antwoorden)
- Programma op digibord (1 antwoord)
- Programma om pictogrammen te printen (1 antwoord)
- Kant en klare pictogrammen/pictobladen (1 antwoord)

- Duidelijk stappenplan (1 antwoord)
- Bewustwording van het sociale netwerk (1 antwoord)
- Extra handen in de klas (1 antwoord)
- Geen antwoord (1 antwoord)

3.4 Resultaten interviews

Beide leerkrachten werken in het cluster 3 onderwijs (zml en mytyl school) en hebben één kind met een hightech communicatiehulpmiddel in de klas, een vergelijkbare werksituatie. Uit de interviews komt naar voren dat er een verband is tussen tijd en het gebruik van Ondersteunde Communicatie in de klas. Het ontbreken van extra tijd in de voorbereiding of tijd om je te verdiepen in een systeem heeft een negatieve invloed op het gebruik van het hulpmiddel in de klas. De ene leerkracht programmeert zelf op de iPad in een communicatie-app, wat meer tijd kost. “Die tijd moet je maken, maar het schiet er wel eens bij in”. De andere leerkracht gebruikt een standaard vocabulaire/bladenset op een communicatiehulpmiddel wat tijd zou opleveren in de voorbereiding. Deze leerkracht kan echter de begrippen in dit vocabulaire onvoldoende vinden en heeft hier ook weinig tijd voor. Het hulpmiddel wordt in beide klassen op vaste momenten gebruikt. De ene leerkracht gebruikt het hulpmiddel tijdens bepaalde lessen (woordenschat, lezen/leespraat, rekenen, en de kring) en wanneer zij het kind niet begrijpt. De andere leerkracht gebruikt het hulpmiddel nu nog op vaste momenten (eetmomenten, kring en bij eenvoudige onderwerpen zoals dieren en kleuren) omdat ze nog in de beginfase van de implementatie zitten. Het gebruik zou meer moeten volgens deze leerkracht. Dat willen gebruiken op meer momenten heeft niet alleen met een tijdsfactor te maken (tijd hebben om je te verdiepen in een vocabulaire of om zelf te programmeren). Beide geïnterviewde leerkrachten brengen een nieuwe factor naar voren. Het dagelijks gebruik hangt volgens hen ook af van de behoefte vanuit de leerling. Leerkracht 1 geeft aan dat “deze jongen uit zichzelf niets met de iPad doet.” En leerkracht 2 vertelt “ze ervaart nog geen meerwaarde.” Als de leerling de meerwaarde van het hulpmiddel ervaart, kan dit volgens de leerkrachten helpend zijn in het beter kunnen inzetten ervan. Qua kerndoelen werkt men op de ene school met de CED-leerlijnen waarbinnen elk kind een eigen leerroute volgt. Op de andere school werkt men met een leerlingvolgsysteem waarbij elk kind een eigen plan heeft. Beide leerkrachten geven aan dat het behalen van kerndoelen bij niet-sprekende kinderen moeilijker is. Leerkracht 1 geeft als redenen de grotere klassen en gedragsproblemen, daarnaast het feit dat de lesmethodes qua toetsing niet zijn aangepast voor

deze doelgroep. Leerkracht 2 geeft als reden dat het onderwijs heel talig is en dat het met een OC-middel meer tijd kost om te reageren en te participeren aan het onderwijs. Men toetst niet maar observeert om te zien of een leerling een doel heeft behaald.

De werkdruk die wordt ervaren bij het behalen van de kerndoelen lijkt meer veroorzaakt te worden door een verschuiving in de gehele leerling populatie met meer gedragsproblematiek, niet specifiek door het kind met een communicatiehulpmiddel in de klas.

In de klassen zijn materialen zoals een dagplanner met pictogrammen, digibord (onder andere voor takenbord en visuele ondersteuning met pictogrammen en foto's) en losse pictogrammen te zien en wordt er gewerkt vanuit een thema (hoeken in de klas, bakken met materialen en les ideeën). Bij dit thema worden de communicatiehulpmiddelen wisselend ingezet doordat de leerkracht soms geen tijd heeft om een themakaart te programmeren of omdat de leerkracht de begrippen niet kan vinden in een standaard vocabulaire. In dat laatste geval doet de leerling mee door de Visitaal pictogrammen op het digibord aan te wijzen.

In beide klassen is de software van het digibord leidend en worden Visitaal pictogrammen gebruikt. Er is in de twee klassen een verschil tussen wat het kind op het OC-middel (Widgit of PCS-symbolen) gebruikt en klassikaal wordt toegepast. Eén leerkracht print plaatjes rondom een thema maar dat zijn dan Visitaal pictogrammen en foto's.

De pictogrammen op het digibord worden nu in beide klassen gebruikt voor woordenschat uitbreiding en het bieden van voorspelbaarheid. In één klas ook voor het oefenen van grammatica. In beide klassen worden de communicatiehulpmiddelen van de leerlingen niet ingezet voor zinsontwikkeling. Een muurkaart waarop symbolen van kernwoorden staan, waarmee men zinnen kan vormen, lijkt leerkracht 1 interessant. Zij heeft er niet eerder van gehoord. Met leerkracht 2 is dit niet verder besproken.

Over het aspect kennis geven beide leerkrachten aan deze nauwelijks opgedaan te hebben via de opleiding maar is deze kennis verkregen vanuit eigen ervaring, ondersteuning door de logopedist en scholing binnen de eigen onderwijsinstelling. "Je voelt zelf dat de leerlingen het nodig hebben, dus zet je het ook vanzelf in. Het ervaren van effect stimuleert je om Ondersteunde Communicatie in te zetten".

4 Conclusies, discussie & aanbevelingen

4.1 Conclusies

Door middel van een mixed methode van enquêtes en interviews is naar antwoorden gezocht op de volgende deelvragen:

Deelvraag 1: Hoe ervaren de leerkrachten binnen cluster 3 scholen het onderwijs aan kinderen met een hightech vorm van Ondersteunde Communicatie, gelet op de aspecten tijdsinvestering en werkdruk?

Qua tijdsinvestering is bij de enquête te zien dat het voorbereiden van de lessen voor kinderen met een communicatiehulpmiddel iets meer tijd kost. Uit kruistabel 3 (bijlage F) blijkt dat als het percentage kinderen met communicatiemiddelen toeneemt, de leerkrachten minder tijd hebben om lessen voor te bereiden. Uit de interviews komt naar voren dat het ontbreken van extra tijd in de voorbereiding of tijd om je te verdiepen in een systeem een negatieve invloed heeft op het gebruik van het hulpmiddel in de klas. Het aspect tijd heeft dus invloed op implementatie van OC in de klas.

De meeste leerkrachten stimuleren het kind het hulpmiddel dagelijks in te zetten, maar ervaren hier niet evenredig veel tijdsdruk bij. In de enquête en het interview is verder niet uitgediept hoe dit stimuleren gebeurt. Op de stelling dat het communicatiehulpmiddel alleen op vaste momenten wordt gebruikt, zou men op basis van de eerdere stelling een ‘mee oneens’ antwoord verwachten, maar het antwoord trekt meer naar het midden: beetje mee eens/oneens. Het zou kunnen dat de leerkrachten de leerling wel de hele dag stimuleren, maar soms zelf het hulpmiddel op vaste momenten inzetten.

Het dagelijks gebruik hangt volgens de leerkrachten uit het interview ook af van de behoefte van de leerling zelf. Als volgens hen de leerling de meerwaarde van het hulpmiddel ervaart, kan dit helpend zijn in het beter kunnen inzetten ervan.

Qua kerndoelen is in de enquête te zien dat deze iets moeilijker te halen zijn bij kinderen met een communicatiehulpmiddel. De leerkrachten geven aan dat zij voldoende bedenken hoe zij een kind met communicatiehulpmiddel bij een thema's kunnen betrekken. Als zij de leerling onvoldoende kunnen betrekken ervaren zij dat als niet prettig.

Uit de interviews komt naar voren dat de werkdruk vooral veroorzaakt lijkt te worden door een verschuiving in de algehele leerling populatie.

Uit de gemaakte kruistabellen blijkt dat als de tijd om een les voor te bereiden vermindert, dat niet extra drukt op het behalen van de kerndoelen voor een niet-sprekend kind. De relatie blijkt niet volgens de hypothese dubbelzijdig maar eerder eenzijdig te zijn: een kind met communicatiehulpmiddel heeft minder mogelijkheden om de kerndoelen te behalen. Het niet-sprekende kind kan moeilijker getest worden en kan minder participeren in het talige onderwijs. Bij de enquête geven leerkrachten aan dat zij het fijn vinden om een handreiking te krijgen over het combineren van Ondersteunde Communicatie met de kerndoelen van speciaal onderwijs.

Deelvraag 2: Hoe beoordelen deze leerkrachten hun eigen kennis op gebied van Ondersteunde Communicatie en hebben zij voldoende materialen om kinderen met een communicatieve beperking te betrekken bij het onderwijs?

De respondenten beoordelen hun kennis over eenvoudige vormen van Ondersteunde Communicatie iets beter dan de kennis over hightech hulpmiddelen in het algemeen en over de inzet hiervan. Het ontbreken van kennis uit zich in bij de interviews onder andere in het niet inzetten van communicatiehulpmiddelen voor zinsontwikkeling en het onvoldoende kunnen aansluiten bij de behoefte van de leerling zelf. Leerkracht 2 geeft een mooi voorbeeld. Haar leerling kan op het hulpmiddel “wel de knopjes van YouTube vinden.” Dat is waar de interesse naar uit gaat en men zou hier op in kunnen spelen. Keuzes maken hoeft niet alleen geoefend worden bij broodbeleg maar de keuze van een filmpje kan voor dit kind functioneler zijn. De geïnterviewde leerkrachten hebben wellicht niet de kennis dat het voordoen van Ondersteunde Communicatie leidt tot meer gebruik bij het kind zelf. Hoewel zij aangeven wel veel ervaring te hebben en regelmatig interne scholing te volgen kan men zich afvragen of dit voldoende is. Kennis over verschillende communicatieve functies en de rol van modelleren (Isaac-NF, 2019) zou de leerkracht hierbij kunnen ondersteunen.

De behoefte aan scholing over communicatiehulpmiddelen en de implementatie hiervan scoort gemiddeld een 2 (beetje mee eens) waarbij de voorkeur uitgaat naar workshops van een dag/dagdeel.

Qua materialen geven de respondenten een score ‘mee eens’ op de stelling dat zij het individuele communicatiehulpmiddel en losse pictogrammen/digibord bij een thema's betrekken. De score over de muurkaart is aanzienlijk lager, de leerkrachten scoren hier ‘mee oneens’. Blijkbaar worden deze minder ingezet in de klassen.

Bij de geïnterviewden is bijna een gelijk aanbod aan materialen en pictogrammen te zien. Er is een mismatch met de pictogrammen die de kinderen in hun communicatiehulpmiddel

hebben. Deze mismatch komt ook duidelijk naar voren bij de enquête: leerkrachten kunnen namelijk moeilijk de pictogrammen printen die in de communicatiehulpmiddelen staan. Uit de enquêtes blijkt dat leerkrachten vinden dat kant en klare materialen tijdswinst oplevert.

Concluderend is er wel veel materiaal, maar dit is niet altijd passend wat een negatieve relatie met het gebruik van een communicatiehulpmiddel in de klas legt.

Dit ondersteunt de hypothese dat kennis zorgt voor betere implementatie, maar ook zorgt voor betere materialen (waaronder muurkaarten voor zinsbouw) en dus weer een betere implementatie.

Deelvraag 3:

Wat zou leerkrachten kunnen helpen in het dagelijks meer inzetten van Ondersteunde Communicatie in de klas gekeken naar de aspecten tijd, werkdruk, kennis en materialen? De bij deze vraag gegeven antwoorden liggen in lijn met de bovengenoemde aspecten. Zij hebben betrekking op :

- het vergroten van kennis (bijscholing, voorbeeldfilmmpjes, kennisbank, voordoen door logopedist, stappenplan)
- tijd (meer voorbereidingstijd, extra handen in de klas)
- en materiaal (eenduidiger programma's, eenvoudiger software, software op digibord en print software, kant en klare pictogrammen en pictobladen).

Samenvattend kan men concluderen dat vooral de aspecten tijd, kennis en materialen een negatieve invloed hebben op de implementatie van een communicatiehulpmiddel in de klas. Het aspect kendoelen/werkdruk lijkt bij dit onderzoek een minder negatieve invloed te hebben. De leerkrachten ervaren geen extra druk door kerndoelen. De relatie ligt eerder andersom. Het gebruik van een communicatiehulpmiddel heeft volgens de leerkrachten een belemmerende invloed op het behalen van de (kern)doelen voor de individuele leerling omdat er niet goed getoetst kan worden en de leerling niet goed kan participeren in het talige onderwijs.

4.2 Discussie

Het beeld wat ouders schetsen over de beperkte kennis en inzet van hightech hulpmiddelen (Townend, Roentgen, Dalemans, Witte 2015) wordt in dit onderzoek bevestigd.

Voor wat betreft het aspect kennis beoordelen leerkrachten de kennis over hightech

apparatuur minder dan over de lowtech hulpmiddelen. De communicatiehulpmiddelen worden vaak bij de themalessen betrokken en leerkrachten geven aan het dagelijkse gebruik te stimuleren, al komt uit het onderzoek niet naar voren hoe zij dit doen. Bij het aspect kerndoelen wordt aangegeven dat de leerlingen minder goed te toetsen zijn en minder kunnen participeren aan het talige onderwijs. Ook dit komt overeen met de stelling dat deze kinderen minder kansen krijgen om mee te doen aan het onderwijs. Het lijkt hier echter niet om de kwantiteit van het aantal momenten te gaan maar om de kwaliteit van onderwijs.

Kijkend naar het onderzoek van Willke (2018) waarin wordt beschreven dat leerlingen met communicatiehulpmiddelen minder vaardigheden ontwikkelen op gebied van communicatieve functies, kleinere woordenschat en een achterstand in grammaticale ontwikkeling is een link te leggen naar deze onderzoeksresultaten. De leerkrachten uit de interviews geven aan de hulpmiddelen alleen in te zetten voor begrip/voorspelbaarheid en woordenschat. Voor de grammaticale ontwikkeling (zinsbouw) is minder aandacht. Ook hebben kinderen volgens de geïnterviewde leerkrachten minder behoefte om hulpmiddelen in te zetten. Voorheen waren het vooral de kinderen met Cerebrale Parese die gebruik maakten van Ondersteunde Communicatie (Townend, Roentgen, Dalemans, Witte 2015). Nu zien we bijvoorbeeld ook kinderen met een verbale dyspraxie die gebruik maken van Ondersteunde Communicatie. Zij kunnen vaak met lichaamstaal, (beperkte) spraak en gebaren al een hoop duidelijk maken en zullen een ondersteunend hulpmiddel soms op andere momenten en op andere manieren inzetten. Het kan ook zijn dat er in plaats van een verminderde behoefte een probleem speelt dat de leerling niet weet hoe hij of zij dit hulpmiddel kan inzetten. Het is aan de logopedist en leerkracht om voldoende kennis van de verschillende redenen van communicatie te hebben en beter hierop in te spelen zoals het voordoen (modelleren) en uitlokken. Hierdoor kan het communicatiehulpmiddel functioneler ingezet worden en de leerling de meerwaarde gaan ervaren. Hun kennis beoordelen de leerkrachten in het algemeen als gemiddeld voldoende, maar het is dus de vraag of deze kennis wel echt voldoende is. Aangezien er een tendens is dat Ondersteunde Communicatie een groter aandeel gaat krijgen binnen het speciaal onderwijs (Boer, Worp, 2016) is het vergroten van kennis essentieel.

Het totale responspercentage bedraagt 100% wat gunstig is voor wat betreft de betrouwbaarheid en de externe validiteit. Door gebruik te maken van een gestructureerde vragenlijst, opnames en de resultaten te analyseren volgens codering is de betrouwbaarheid zo hoog mogelijk gemaakt. Ook gunstig is het feit dat de onderzoeksresultaten aansluiten bij eerdere onderzoeken. Hierbij moet wel vermeld worden dat door beperkte tijd en budget de

steekproef klein was (n=20 bij de enquêtes en n=2 bij de interviews). Tevens is er sprake geweest van een selecte steekproef. Het onderzoek kan herhaald worden met een grotere en minder selecte steekproef door de enquête te houden via zelfselectie of sneeuwbalmethode in plaats van een selectie van logopedisten die bij de onderzoeker bekend waren.

4.3 Aanbevelingen

Naar aanleiding van de conclusies kunnen aanbevelingen gedaan worden met betrekking tot de vier aspecten tijd, werkdruk, materialen en kennis. De kennis over Ondersteunde Communicatie kan vergroot worden door het geven van workshops aan scholen. Daarnaast kan men een databank met informatie en voorbeeldfilmmpjes maken en deze goed vindbaar maken voor leerkrachten. Bij de hulpmiddelen kan een curriculum gegeven worden waarin aandacht is voor communicatieve functies, woordenschat en zinsbouw. Qua kerndoelen geven de leerkrachten aan dat er moeilijk getoetst kan worden. Dit kan ondervangen worden door de toetsen zelf aan te passen of te zorgen dat de leerlijnen beter verwerkt kunnen worden en vindbaar zijn in de standaard vocabulaires. Aan leerkrachten kan men een handreiking bieden over het combineren van Ondersteunde Communicatie met de kerndoelen van speciaal onderwijs. Dat zou een algemeen document kunnen zijn of gekoppeld kunnen worden aan een bepaald vocabulaire. Te denken valt hierbij aan de rekenlessen waarbij begrippen als ‘meer-minder’ getoetst moeten kunnen worden. Als de leerkracht weet waar de begrippen staan in het communicatiehulpmiddel kan er sneller worden gecontroleerd of de leerling deze begrippen beheerst. Voor participatie aan het talige onderwijs kan men zorgen dat de leerling snel met het communicatiehulpmiddel kan antwoorden. Het communicatiehulpmiddel moet een voldoende groot vocabulaire hebben passend in de betreffende klas. Daarnaast moet de leerling de begrippen snel kunnen vinden of goed kunnen omschrijven. Hierbij heeft de leerling een voorbeeld nodig, iemand zal de begrippen moeten leren door ze aan te wijzen gedurende het spreken, dit noemt men ook modelleren (Isaac-NF, 2019). Dit modelleren en aanpassen/zoeken in vocabulaires kost tijd, die een leerkracht misschien niet altijd heeft. Voor het creëren van meer tijd kan een extra begeleider in de klas ingezet worden. Ook kunnen de ouders extra betrokken worden voor het programmeren van software of het aangeven van de routing in een hulpmiddel (waar bijvoorbeeld de begrippen voor het rekenen staan). Qua materiaal kunnen door de leveranciers aanpassingen gedaan worden in de software, waaronder een zoekfunctie om begrippen sneller te vinden, extra licenties voor leerkrachten en versies voor het digibord zodat themakaarten met de juiste pictogrammen in de klas

getoond en geprint kunnen worden. Men zou kunnen kijken of de leerlijnen beter te verwerken zijn in de standaard bladensets en vormen van toetsen/individuele oefeningen hierin te realiseren zijn. Om de zinsbouw te stimuleren kan door de leverancier een klassikale muurkaart worden ontwikkeld.

Op basis van de enquêtes zijn in januari 2020 de eerste aanbevelingen gedaan naar de leverancier en mondde dit uit in een project ‘OC in de Klas’ waarmee dit onderzoek zeker een vervolg krijgt.

Aanbevelingen voor verder onderzoek:

Men zou het onderzoek kunnen herhalen met een grotere en minder selecte steekproef. In dit onderzoek zou ook meer aandacht moeten komen voor de vorm van stimuleren van dagelijks gebruik van het communicatiehulpmiddel zoals het klaarzetten van het hulpmiddel, het modelleren, uitlokken tot gebruik etc.

In het kader van de tendens dat Ondersteunde Communicatie een groter aandeel gaat krijgen binnen het speciaal onderwijs (Boer, Worp, 2016) kan men onderzoeken of er meer eenduidigheid in scholen valt te bewerkstelligen en of er effect is op gebruik van meer klassikale Ondersteunde Communicatie op de taalontwikkeling van alle kinderen, zowel de kinderen die gebruik maken van een ondersteunend hulpmiddel als de andere sprekende klasgenoten.

Bronnen

Andzik, N.R., Schaefer J.M., Nichols, R.T. & Chung, Y-Ch. (2017). National survey describing and quantifying students with communication needs. *Developmental Neurorehabilitation*, 21(1), 40-47.

Balkom, H. van (2018). *Kinderen leren initiatieven nemen in communicatie (KLIN©: Toegang tot communicatie, taal en geletterdheid voor kinderen met meervoudige beperkingen*. Den Haag, Acco.

Boer, A., Worp, L. van der (2016). *De impact van passend onderwijs op het SO/PO en het VSO*. Groningen, Rijksuniversiteit.

Isaac-NF (2019). *Leidraad Ondersteunde Communicatie*. Oeffelt: International Society for Augmentative and Alternative Communication, Netherlands and Flanders.

Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie (2017). *Richtlijn logopedie bij taalontwikkelingsstoornissen*. Geraadpleegd op 3 december 2020 van:
[file:///C:/Users/Ac/Downloads/Richtlijn%20TOS%20versie%2020171016.pdf%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Ac/Downloads/Richtlijn%20TOS%20versie%2020171016.pdf%20(2).pdf)

Roeleveld, J., Ledoux, G., Oud, W., Peetsma, T. (2009). *Volgen van zorgleerlingen binnen het speciaal onderwijs en het speciaal basisonderwijs* Verkennende studie in het kader van de evaluatie *Passend Onderwijs*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.

Stoep, J., Gubbels, J., Deckers, S, Radstaake, M., Prijs, E. (2019). *Van verdichting naar verlichting: Leraarcompetenties voor succesvolle communicatie in het PO en SO*. Geraadpleegd op: <https://expertisecentrumnederlands.nl/uploads/default/s/t/stoep-et-al-2019-van-verdichting-naar-verlichting-nro-gedrag-en-passend-onderwijs-thematisch-overzichtsartikel-mei.pdf>

Townend, G., Roentgen, U., Dalemans, R., Witte, L. de (2015). *Wegwijzer Ondersteunde Communicatie: vroegtijdige identificatie van behoeften op het gebied van OC en de passende manieren van ondersteuning hierin*. Geraadpleegd op 7 december 2020 van:

<https://www.lecso.nl/file/53148/Eindrapportage+project+Wegwijzer+OC+beknopte+versie.pdf>

Willke, M., (2018). *Scaffolding in der Unterstützten Kommunikation: Evaluation eines Fortbildungsprogramms zum Unterstützungsverhalten von Bezugspersonen unterstützt kommunizierender Kinder und Jugendlicher im Kontext von Erzählsituationen* (Doctoral Dissertation). Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, Duitsland.
Geraadpleegd op: <https://kups.ub.uni-koeln.de/8084/1/DissWillkeScaffoldingUK.pdf>