



TAALDENKRELATIE(S) & ONDERWIJSPARTICIPATIE

Praktijkgericht onderzoek Master SEN

Een onderzoek naar de invloed van de Denkstimulerende Gespreksmethodiek op de taalontwikkeling en interactievaardigheden bij cliënten met een taalontwikkelingsstoornis

Maartje van Meerkerk

Studentnummer: 2653087

Lesplaats: Rotterdam

Studiebegeleider: Marjan de Wilt

VOORWOORD

Voor u ligt het onderzoekverslag 'Taaldenkrelatie(s) & onderwijsparticipatie'. Dit onderzoekverslag is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de Master Special Educational Needs. Van januari 2016 tot en met juni 2016 ben ik bezig geweest met het onderzoek en het schrijven van het onderzoekverslag.

Na kwantitatief en kwalitatief onderzoek heb ik mijn onderzoeksvraag kunnen beantwoorden. Tijdens dit onderzoek stonden mijn studiebegeleider, Marjan de Wilt, mijn critical friends en collega's altijd voor mij klaar. Zij hebben steeds mijn vragen beantwoord waardoor ik verder kon met mijn onderzoek.

Bij deze wil ik graag mijn studiebegeleider, critical friends en collega's bedanken voor de begeleiding en ondersteuning tijdens dit traject. Ook wil ik alle respondenten bedanken die mee hebben gewerkt aan dit onderzoek. Zonder hun medewerking had ik dit onderzoek niet kunnen voltooien.

In deze toets is de module GJKD3 verwerkt. Ik lever bewijzen voor competentie 1, competentie 6 en competentie 7. Alle basisdimensies zijn in het onderzoek verwerkt. De triade is zichtbaar aanwezig.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Maartje van Meerkerk
13 juni 2016

SAMENVATTING

Dit praktijkgerichte onderzoek is uitgevoerd in de logopedische praktijk bij kinderen met taalontwikkelingsstoornissen. Tijdens de Master SEN werd mijn interesse gewekt door de Denkstimulerende Gespreksmethodiek, ook wel DGM genoemd. Kinderen met een taalontwikkelingsstoornis hebben vaak problemen in de taaldenkontwikkeling en zullen gebaat zijn bij behandeling met DGM (van der Stege et al., 2014).

Het doel van dit actieonderzoek is om te achterhalen wat voor invloed mijn behandeling met DGM heeft op de taaldenkontwikkeling en interactievaardigheden bij cliënten met een taalontwikkelingsstoornis. Hiervoor heb ik de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Wat voor invloed heeft mijn logopedische behandeling met DGM op de taaldenkontwikkeling en de interactievaardigheden in de klas van mijn cliënten met een TOS?

Om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag heb ik actieonderzoek uitgevoerd. Er hebben drie cliënten en drie leerkrachten deelgenomen aan het onderzoek. Er is een voormeting uitgevoerd om het niveau van de taaldenkontwikkeling en de interactievaardigheden in de klas in kaart te brengen. Vervolgens werd er gedurende acht behandelingen DGM ingezet tijdens de logopedische behandelingen van de cliënten. Na de behandelperiode is er een nameting uitgevoerd.

Uit de data-verzameling bleek dat mijn logopedische behandeling met DGM positieve invloed heeft op de taaldenkontwikkeling en interactievaardigheden in de klas bij mijn cliënten met een taalontwikkelingsstoornis. Bij alle cliënten is er na de behandelperiode vooruitgang zichtbaar in de taaldenkontwikkeling en interactievaardigheden in de klas.

INHOUD

Voorwoord	1
Samenvatting	2
1. Inleiding en vraagstelling	5
1.1 De context van het onderzoek	5
1.2 Aanleiding van het onderzoek.....	5
1.3 onderzoeksvraag en deelvragen	6
1.4 Relevantie van dit onderzoek.....	6
2 Theoretisch kader	7
2.1 De Denkstimulerende Gesprekmethodiek	7
2.2 Het denkgesprek	8
2.3 DGM en een TOS	9
2.4 DGM en de logopedische behandeling	10
2.5 DGM, Taaldenken, interactie en het onderwijs	10
3. Onderzoeksmethodologie	12
3.1 Doelstelling.....	12
3.2 Onderzoeksstrategie	12
3.3 Onderzoeksgroepen	13
3.4 Ethiek	14
3.5 Onderzoeksmethoden.....	15
3.6 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie.....	16
4. De resultaten op dataniveau	17
4.1 Tijdspad	17
4.1 Resultaten deelvraag 1.....	19
4.2 Resultaten Deelvraag 2	21
4.3 Resultaten Deelvraag 3	25
5. Conclusie en discussie	31
5.1 De interventie	31
5.2 De invloed op de taaldenkontwikkeling.....	31
5.3 De interactievaardigheden in de klas.....	32
5.4 Antwoord op de hoofdvraag	32
5.5 Discussie	32
6. Evaluatie	34
Literatuur	37
Bijlage 3: Informatiebrief en toestemmingsformulier voor ouders	40
Bijlage 4: Informatiebrief voor leerkracht.....	42
Bijlage 5: Vragenlijst leerkracht	43
Bijlage 6: Voorbereiding interviews	44

Bijlage 7: Uitwerking interviews.....	45
Bijlage 8: Logboek	49

1. INLEIDING EN VRAAGSTELLING

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de context en de aanleiding van het onderzoek. Vervolgens worden de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen besproken en wordt de relevantie van het onderzoek toegelicht.

1.1 DE CONTEXT VAN HET ONDERZOEK

Dit praktijkgerichte onderzoek doe ik in het kader van de Master SEN. Het onderzoek voer ik uit in de vrijgevestigde praktijk waar ik als logopedist werkzaam ben. In deze praktijk behandel ik onder andere kinderen met een taalontwikkelingsstoornis, ook wel TOS genoemd (Gerrits, 2012). Dit praktijkgerichte onderzoek richt zich op kinderen met een TOS.

Kinderen met een TOS ervaren problemen in de communicatie en interactie (Buurman, Gerritsen & Hinkema, 2014). Deze problemen zijn zichtbaar in de logopedische behandeling, maar ook daarbuiten in de rest van het systeem van het kind (Buurman et al., 2014). Gedurende de Master ben ik mij steeds meer gaan richten op het systeem rondom het kind. Dit is dan ook de reden dat dit onderzoek zich niet alleen richt op de logopedische behandeling, maar ook op het onderwijs wat deel uitmaakt van dit systeem (van Meersbergen & Jeninga, 2012). *Ik vind het als professional belangrijk dat alle kinderen kunnen participeren in de maatschappij waarbij zij zo min mogelijk belemmerd worden in hun communicatie. Door communicatie leert een kind namelijk samen met anderen betekenis geven aan de wereld en wordt het deelgenoot van de wereld (Berding, 2006).* Mijn inziens draagt dit bij aan het burgerschapsperspectief. Samenwerking met alle betrokkenen en het centraal stellen van de (onderwijs)behoeften van het kind staan hierin voor mij centraal (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009). Mijn visie op participatie en inclusie komt onder andere voort uit het generiek competentieprofiel inclusief bekwaam (Claasen, de Bruïne, Schuman, Siemons & van Velthoven, 2013) waarin de inclusieve onderwijspraktijk wordt omschreven. Door het CEN-thema systeemdenken heeft het systeem rondom het kind nog meer betekenis voor mij gekregen.

1.2 AANLEIDING VAN HET ONDERZOEK

Gedurende de Master ben ik mij gaan verdiepen in gespreksvoering met jonge kinderen. Dit heb ik gedaan door de module GJKD3 te volgen. Ik ben deze module gaan volgen, omdat ik meer verdieping en onderbouwing zocht in de gespreksvoering met kinderen in mijn beroepspraktijk. De Denkstimulerende Gespreksmethodiek, ook wel DGM genoemd, kwam tijdens deze module aan bod. Deze methode richt zich op het stimuleren van het taaldenken (van Bokkem & van der Velden, 1994). Het viel mij op dat het bij taaldenken niet gaat om pure receptieve-en/of expressieve taalvaardigheden waar ik als logopedist gericht aan werk bij kinderen met een TOS. Het gaat bij taaldenken om talige cognitieve processen die van belang zijn om goed mee te komen in het onderwijs (van der Stege, van de Kreeke-Alfrink, Schreiner & Boonstra, 2014). Taaldenken is van groot belang voor actieve participatie op school (Joosten, Ligtendag, van der Linden, Olijkan & van den Bulk, 2013). Het onderwerp wekte mijn interesse, omdat ik participatie en systeemdenken als professional erg belangrijk vind.

Op dit moment besteed ik binnen de logopedische behandeling van kinderen met een TOS geen gerichte aandacht aan het stimuleren van het taaldenken, omdat ik het belang van taaldenken niet wist. Ik richt mij op het stimuleren van de receptieve-en/of expressieve taal en specifiek op het aspect van taal waar het kind problemen in ondervindt. Ik heb DGM nog niet eerder ingezet. Van der Stege et al. (2014) en Joosten et al. (2013) benadrukken dat taaldenken van belang is voor participatie binnen het onderwijs. Bij mij rees daardoor de vraag wat voor invloed DGM zou hebben op de taaldenkontwikkeling en de interactievaardigheden in de klas van mijn cliënten. Dit is dan ook de aanleiding van mijn praktijkgerichte onderzoek. In dit onderzoek wil ik binnen de logopedische behandeling de taal en het taaldenken gaan stimuleren door middel van DGM. Ik wil onderzoeken wat voor invloed dit heeft op de taaldenkontwikkeling en de interactievaardigheden in de klas.

Vanuit de visie dat het constructief en effectief gebruik maken van kennis en praktijkervaringen bijdraagt aan kennisontwikkeling en ontwikkelingsmogelijkheden voor het kind (de Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) ben ik gedreven met dit onderzoek begonnen.

1.3 ONDERZOEKSVRAAG EN DEELVRAGEN

Uit bovenstaande aanleiding heb ik de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

HOOFDVRAAG

1. Wat voor invloed heeft mijn logopedische behandeling met DGM op de taaldenkontwikkeling en de interactievaardigheden in de klas van mijn cliënten met een TOS?

DEELVRAGEN

1. Hoe kan ik DGM in mijn praktijksituatie inzetten en hoe stem ik hierbij af op het taaldenkniveau van mijn cliënten met een TOS (verkenning)?
2. Wat voor invloed heeft mijn logopedische behandeling met DGM op de taaldenkontwikkeling van mijn cliënten met een TOS?
3. Wat voor invloed heeft mijn logopedische behandeling met DGM op de interactievaardigheden in de klas van mijn cliënten met een TOS?

1.4 RELEVANTIE VAN DIT ONDERZOEK

Mijn onderzoek is van relevant voor mijzelf, omdat het een bijdrage levert aan meer onderbouwing van mijn handelen als Master SEN en logopedist. Dit onderzoek geeft mij nieuwe inzichten en handvatten voor het gebruik van DGM bij kinderen met een TOS. Het onderzoek kan ook relevant zijn voor mijn collega's en het werkveld die kinderen behandelen met een TOS. De uitkomsten kunnen een handreiking zijn voor andere logopedisten. Als laatste is het onderzoek relevant voor mijn cliënten. Zij ervaren door de TOS problemen in de communicatie en interactie. Ik hoop dat de interventie in dit onderzoek bijdraagt aan het verbeteren van hun communicatie en interactie.

2 THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk onderzoek ik theorieën om tot een theoretische onderbouwing te komen voor mijn PGO. Deze zijn gericht op DGM en de inzetbaarheid van DGM binnen de logopedische behandeling. Er wordt daarna een koppeling gemaakt naar het onderwijs.

2.1 DE DENKSTIMULERENDE GESPREKSMETHODIEK

Sommige taalfuncties zijn sociaal zoals het leggen van contact. Wanneer een taalfunctie met denken te maken heeft wordt er gesproken van een taaldenkrelatie (Verhallen & Walst, 1996). Het begrip verwijst naar de verbinding tussen taal en denken. Taaldenkrelaties richten zich op het niveau waarop denkprocessen van kinderen plaatsvinden en in taal kunnen worden uitgedrukt (van den Dungen, 2008). Het gaat hierbij om hoe kinderen taal gebruiken om logische verbanden te leggen (SLO, 2015). Blank ontwikkelde een methode om de taaldenkrelaties te stimuleren, de Denkstimulerende Gespreksmethodiek (Blank, 1973). Zij is een Amerikaanse orthopedagoge/psychologe en beschouwt taal als basis voor het denken. Zij baseerde haar methode op het model van het gesprek. In haar visie omschrijft zij dat denken gestimuleerd kan worden door taal. De dialoog tussen volwassenen en kinderen wordt beschouwd als een centrale factor in de taalontwikkeling van kinderen (Blank, Rose & Berlin, 1978). DGM heeft als doel de taalontwikkeling en denkontwikkeling te stimuleren door middel van denkgesprekken en is geschikt voor kinderen met een achterstand hierin (van der Stege et al., 2014). Door DGM leert een kind op een steeds hoger abstractieniveau denkwerk te verrichten, waardoor het waarnemingen en ervaringen beter kan rangschikken en de wereld om zich heen beter kan structureren (van der Stege et al., 2014; van Bokkem & van der Velden, 1994).

Het taaldenken wordt bij DGM uitgedrukt in taaldenkrelaties. Taaldenkrelaties zijn volgens Blank uit te drukken in vier taaldenkniveaus (Blank, Rose & Berlin, 1978). Deze lopen op van een laag abstractieniveau naar een hoog abstractieniveau. Hoe hoger het taaldenkniveau, des te meer er een beroep wordt gedaan op abstracte en complexe denkvaardigheden (van den Dungen, 2008). De eerste twee niveaus zijn het minst abstract. De taal staat in deze niveaus nog dicht bij de werkelijkheid. Niveau III en IV zijn abstracter. De afstand tussen de werkelijkheid en taal is groter en er wordt in deze niveaus een beroep gedaan op het redeneervermogen van het kind (van den Dungen, 2008; van Bokkem & van der Velden, 1994).

Voor de formulering van de taaldenkniveaus is aangesloten op de beschrijving van Stege et al., (2014) en Golstein, Heeg & Kuiper (2006). Er is voor een combinatie van deze beschrijvingen gekozen. Van der Stege et al. (2014) geeft een heldere omschrijving van ieder taaldenkniveau in relatie tot de Vragenlijst Denkprocessen wat als onderzoeksinstrument in dit onderzoek wordt gebruikt. Goldstein et al. (2006) geeft hierbij per taaldenkniveau voorbeeldvragen.

I benoemen

Op dit niveau staat benoemen centraal en wordt een voorwerp, figuur of plaats in zijn totaliteit ervaren, herkend of benoemd. Dit niveau richt zich op het hier-en-nu. Er wordt opvallende informatie weergegeven of er wordt door het kind op gereageerd.

Voorbeeldvraag: Wat is dit? Wijs eens aan? Hoe heet dit?

II beschrijven

Op dit niveau staat beschrijven centraal en worden de meest opvallende eigenschappen of kenmerken van een voorwerp of activiteit beschreven. Een kind moet op dit niveau niet alleen een voorwerp of activiteit in zijn totaliteit kunnen benoemen, maar ook aspecten van een voorwerp. Voorbeeldvraag: Wat is het verschil tussen een auto en een bus? Wat gebeurt er op dit plaatje? Wat kun je ermee doen?

II ordenen

Op dit niveau staat ordenen centraal en kan een kind waarnemingen en ervaringen herstructureren. Het kind moet hierbij nadenken over wat het waarneemt. Dit vraagt enig abstract denken. Voorbeeldvraag: Wat is hetzelfde aan een bus en een fiets? Wat hoort er niet bij? Wat gebeurt er eerst?

IV redeneren

Op dit niveau staat redeneren centraal. Het kind is in staat om te redeneren en reflecteren waarbij de relatie tussen waarneming en taal abstract is. Voorbeeldvraag: Wat zal er gebeuren als ik het onderste blokje onder de stapel blokken weg haal? Wat zal er met het water gebeuren als de beker omvalt?

Uit een onderzoek dat is gedaan naar het effect van de DGM-methode bij vijf Nederlandstalige kinderen met een TOS, is gebleken van DGM positief effect heeft op de taaldenkrelaties III en IV (Bogers, Burger & Duijf, 2007). Onderzoek in Amerika benadrukt dit effect ook. Onderzoek van Bradshaw, Hoffman en Norris (1998) toont aan dat kinderen met een TOS na een behandelperiode met DGM uitgebreidere antwoorden geven op vragen en complexere zinnen produceren. Beide onderzoeken laten positieve resultaten zien bij kinderen met een TOS na een behandelperiode met DGM (Bogers et al., 2007; Bradshaw et al., 1998). Het onderzoek van Bogers et al. (2007) is een replicatie van het onderzoek van Bradshaw et al. (1998). Het inzetten van de interventie, de behandeling met DGM, is in de onderzoeken van Bogers et al. (2007) en Bradshaw et al. (1998) anders dan in dit onderzoek. *De behandelperiode uit het onderzoek van Bogers et al. (2007) en Bradshaw (1998) bestond uit vier weken waarbij de kinderen drie keer per week behandeld werden met DGM.* De onderzoeksperiode in dit onderzoek is langer, namelijk acht weken. De frequentie van de behandelingen is lager, namelijk één keer per week. Een ander verschil is dat de onderzoeken van Bogers et al. (2007) en Bradshaw (1998) zich richten op het stimuleren van taaldenkrelatie III en IV. In dit onderzoek is er aandacht voor alle taaldenkrelaties.

2.2 HET DENKGESPREK

Een denkgesprek is een bewust gepland gesprek tussen een kind en een volwassene (van der Stege et al., 2014). Er zijn een aantal vereisten om DGM goed in te kunnen zetten in de praktijk. Allereerst is het van belang dat er een goede relatie is tussen de volwassene en het kind (Kreeke-Alfrink & van der Heijden, 2002). Er moet een sfeer zijn waarin het kind zich veilig voelt en niet bang is om te falen. Daarnaast moet het gesprek aansluiten op de belevingswereld van het kind. Bij DGM wordt dit gedaan door de keuze van gespreksonderwerpen en materialen (van Bokkem & van der Velden, 1994). Er wordt meestal gewerkt met concreet driedimensionaal materiaal. Het kind kan dan door

eigen waarneming ontdekken hoe iets in elkaar zit of dat zijn oplossing werkt op niet. De mogelijke oplossing van het kind moet daadwerkelijk worden geverifieerd of beleefd (Goldstein et al., 2006).

Tijdens het denkgesprek worden er een aantal stappen doorlopen (Bokkum & van der Velden, 1994). Allereerst stelt de volwassene een denkvraag. Vervolgens wordt het antwoord van het kind geanalyseerd. De volwassene moet nagaan of het kind de vraag goed, deels goed of fout heeft beantwoord (van Bokkem & van der Velden, 1994). Foute antwoorden worden niet gecorrigeerd, maar er worden vereenvoudigingstechnieken toegepast (Kreeke-Alfrink & van der Heijden, 2002). Bij een goed antwoord wordt er doorgevraagd of een moeilijkere vraag gesteld. Voor een uitgebreide beschrijving van het inzetten van de vereenvoudigingstechnieken en het inspelen op het antwoord van het kind verwijs ik naar Kreeke-Alfrink en van der Heijden (2002). Door op een goede manier in te spelen op het antwoord van het kind komt het kind op eigen denkkraft tot het juiste antwoord (Goldstein et al., 2006). Vervolgens wordt er een nieuwe vraag gesteld en wordt het denkgesprek vervolgd of wordt er gezellig gepraat tussen de volwassene en het kind (Bokkem & van der Velden, 1994; Kreeke-Alfrink & van der Heijden, 2002). Er moet afwisseling zijn tussen vragen en het gesprek.

Het is belangrijk dat de volwassene tijdens het denkgesprek de juiste denkvragen stelt aan het kind (van der Stege et al., 2014). De aard van de vragen die de volwassene stelt zijn van groot belang (Velthorst & Oosterheert, 2010). De volwassene stelt een vraag met als doel het stimuleren van het denken door middel van taal. Het is hierbij belangrijk om te weten op welk niveau het kind is met denken. Op deze manier kan er worden aangesloten op de zone van de naaste ontwikkeling (Stege et al., 2014; van Bokkum & van der Velden, 1994). Dit houdt volgens Vygotsky (1962) in dat leeractiviteiten zich tussen het niveau van de actuele ontwikkeling en het niveau van de nabije ontwikkeling moeten bevinden. Het niveau van de nabije ontwikkeling is het niveau waarop het kind iets nog net niet zelfstandig kan, maar wel met hulp van een volwassene op een hoger ontwikkelingsniveau (Janssen-Vos, 2008). Als dit wordt gekoppeld aan de taaldenkniveaus dan houdt dit in dat de volwassene vragen stelt één niveau hoger dan het taaldenkniveau van het kind. Het is de taak van de volwassene om het kind op dit niveau de vraag te laten beantwoorden waarbij de volwassene hulp biedt. Op deze manier balanceert het kind op de grenzen van zijn eigen kunnen en zal de taaldenkontwikkeling worden gestimuleerd (Kreeke-Alfrink & van der Heijden, 2002).

2.3 DGM EN EEN TOS

Een TOS is een stoornis in de ontwikkeling van de spraak en taal. Er wordt gesproken van een TOS als de taalontwikkeling van het kind beduidend achterblijft of negatief afwijkt van het normale verloop van het taalverwervingsproces (van den Dungen, 2008). Er wordt onderscheid gemaakt tussen primaire- en secundaire taalontwikkelingsstoornissen. *Bij een primaire TOS is de taalstoornis niet te verklaren vanuit sensorische, cognitieve, neurologische of emotionele problemen. Er is ook geen sprake van een tekortschietend taalaanbod (Goorhuis & Schaerlaekens, 2006). Onder secundaire taalontwikkelingsstoornissen verstaan Goorhuis & Schaerlaekens (2006) stoornissen in de spraak- en taalproductie die voor een groot gedeelte te verklaren zijn vanuit een duidelijk aanwezige andere stoornis.*

Bij taalproblemen wordt er vervolgens onderscheid gemaakt tussen productie- en receptiestoornissen (van den Dungen, 2008). Productiestoornissen uiten zich in de expressieve taal, de taalproductie. Receptiestoornissen uiten zich in de receptieve taal, het taalbegrip. Vervolgens

wordt er nagegaan of de stoornis zich bevindt in de taalvorm, de taalinhoud of het taalgebruik. Taalontwikkelingsstoornissen manifesteren zich vaak op meerdere terreinen tegelijkertijd (van den Dungen, 2008).

Kinderen met een TOS hebben vaak problemen in de taaldenkontwikkeling en zullen gebaat zijn bij behandeling met DGM (van der Stege et al., 2014). Volgens van der Stege et al. (2014) is DGM met name geschikt om de taalinhoud en het taalgebruik te stimuleren. Volgens van Bokkem en van der Velden (1994), van den Dungen (2008), Kreeke-Alfrink en van der Heijden (2002) stimuleert DGM de taalvorm, de taalinhoud en het taalgebruik. De literatuur loopt hierover uiteen. Als Master SEN is het belangrijk om vanuit de literatuur tot oordeelsvorming te komen. Alle bovengenoemde bronnen benadrukken in ieder geval dat DGM de taalinhoud en het taalgebruik stimuleert. Op basis van deze analyse is dit als leidraad genomen in dit onderzoek. Hier zal in hoofdstuk 3 nader op in worden gegaan.

2.4 DGM EN DE LOGOPEDISCHE BEHANDELING

Voor de behandeling van een specifieke taalontwikkelingsstoornis maken veel logopedisten gebruik van DGM (Bruinsma et al., 2015). DGM richt zich op het uiteindelijke doel, de communicatie, omdat door middel van denkgesprekken de taal en het denken worden gestimuleerd. DGM is ten opzichte van andere methodes meer gericht op de participatie in de communicatie (Bruinsma et al., 2015).

In Nederland zijn er een aantal boeken en methodes voor het voeren van denkgesprekken met DGM:

- *'DGM in de praktijk'* (van Bokkum & van der Velden, 1994)
- *'Even denken.. denkgesprekken met kinderen'* (van Bokkum & van der Velden, 2014)
- *'Suus & Luuk zomerboek'* (Idealogo, 2014)
- *'Suus & Luuk winterboek'* (Idealogo, 2014)

In bovengenoemde boeken en methodes worden activiteiten beschreven voor het voeren van denkgesprekken. Er staan per taaldenkniveau vragen beschreven die aan het kind kunnen worden gesteld. *'Even denken.. denkgesprekken met kinderen'* (van Bokkem & van der Velden, 2014) is de herziende versie van *'DGM in de praktijk'* (van Bokkem & van der Velden, 1994). Deze boeken zijn gebaseerd op de methode van Blank (Blank, 1973) en richten zich specifiek op DGM. In het boek van van Bokkem & van der Velden (2014) staan uitgeschreven activiteiten waarbij per taaldenkniveau vragen zijn beschreven die prikkelen tot nadenken. De methodes van Suus & Luuk (Idealogo, 2014) zijn daarentegen algemener van aard en richten zich op het stimuleren van de algehele spraak- en taalontwikkeling. In de boeken van Suus & Luuk (Idealogo, 2014) zijn beduidend minder activiteiten beschreven dan in de boeken van van Bokkem & van der Velden. Er is in deze boeken niet te herleiden of de activiteiten en denkvragen daadwerkelijk op de methode van Blank (Blank, 1973) zijn gebaseerd. Vanuit de analyse om gebruik te maken van actuele en relevante literatuur die gebaseerd is op de methode van Blank (Blank, 1973), is er in dit onderzoek gekozen om het boek *'Even denken.. denkgesprekken met kinderen'* (van Bokkem & van der Velden, 2014) als leidraad te gebruiken tijdens de logopedische behandeling met DGM.

2.5 DGM, TAALDENKEN, INTERACTIE EN HET ONDERWIJS

Taaldenken is ook verbonden aan schoolse vaardigheden. De laatste jaren is er in het onderwijs meer aandacht voor taaldenken (van der Stege et al., 2014). Een kind heeft taaldenkrelaties nodig om goed

te kunnen functioneren op school (van den Brand, 2010). Taaldenken is sterk verbonden met het logisch denken zoals in de kerndoelen Nederlands van Stichting Leerplan Ontwikkeling worden omschreven (Ministerie van OCW, 2006). Hierin staat omschreven dat leerlingen zich naar vorm en inhoud moeten leren uitdrukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag en het geven van uitleg. In groep 1 en 2 worden taaldenkrelaties geoefend met behulp van activiteiten zoals voorlezen en vertellen in de kring (SLO, 2015). In de hogere groepen zijn taaldenkrelaties verbonden met de vaardigheden die bij begrijpend lezen een rol spelen (van den Brand, 2010). Vanaf de middenbouw wordt er een steeds groter beroep gedaan op de denkvaardigheden van kinderen.

Onderzoek van Bogers et al. (2007) toont aan dat kinderen na een behandelperiode met DGM meer interactie laten zien. Zij nemen meer spreekinitiatieven en krijgen meer spreekdrang. Als kinderen na een behandelperiode met DGM meer interactie laten zien dan zou dit ook in de klas zichtbaar moeten zijn. In dit onderzoek zal er ook worden onderzocht wat voor invloed behandeling met DGM heeft op de interactievaardigheden in de klas.

3. ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

In dit hoofdstuk ga ik in de onderzoeksstrategie, de in- en exclusiecriteria en de methode van data-verzameling. Daarnaast bespreek ik de ethische aspecten van het onderzoek en worden de validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie van het onderzoek toegelicht.

3.1 DOELSTELLING

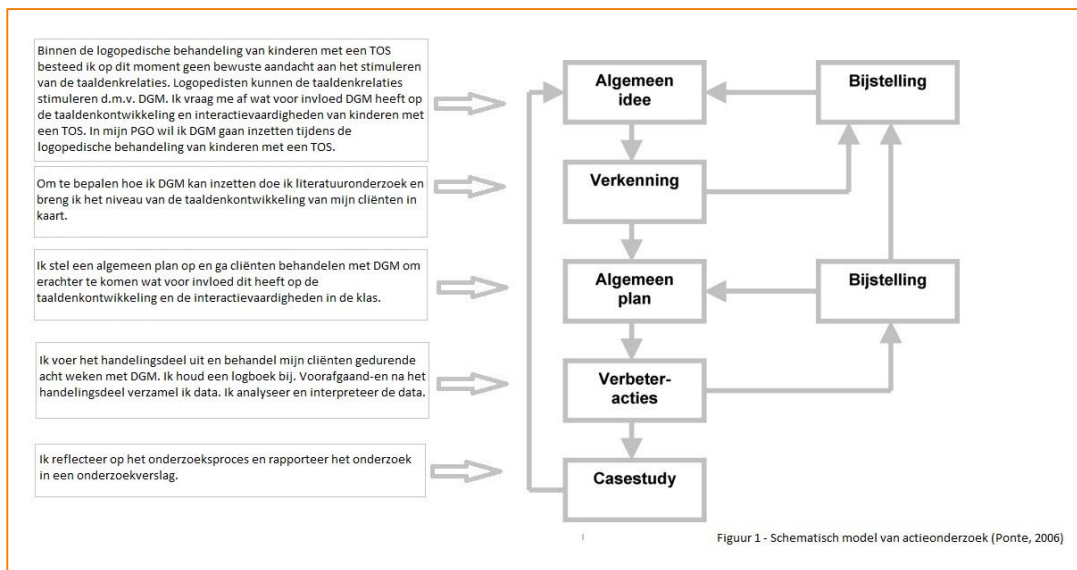
Doel van dit onderzoek is om erachter te komen wat voor invloed mijn logopedische behandeling met DGM heeft op de taaldenkontwikkeling en interactievaardigheden in de klas van mijn cliënten met een TOS. Op deze manier wil ik mijn eigen beroepspraktijk verbeteren en vernieuwen bij de behandeling van kinderen met een TOS (de Lange et al., 2011).

3.2 ONDERZOEKSSTRATEGIE

De onderzoeksstrategie in dit onderzoek is actieonderzoek, want er wordt in dit onderzoek een alternatieve handelingswijze uitgetoetst als interventie (Ponte, 2006). In dit onderzoek bestaat de interventie uit de behandeling met DGM bij kinderen met een TOS. Op deze manier tracht ik de praktijk te verbeteren (Ponte, 2006). De interventie zet ik in op de bestaande situatie. De bestaande situatie is de behandeling van kinderen met een TOS waarbij er alleen aandacht is voor de taal en niet voor de taaldenkelaties.

Actieonderzoek bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel (de Lange et al., 2011). In dit onderzoek bestaat het onderzoeksdeel uit literatuuronderzoek, de onderzoeksmethoden, het verzamelen van data, het analyseren van data en evalueren van de data. Het handelingsdeel bestaat uit de logopedische behandeling met DGM. Actieonderzoek helpt studenten zich te ontwikkelen tot reflectieve professional, die geleerd heeft om de beroepspraktijk systematisch en continu te verbeteren door kennisconstructie, analyse, handelen en reflectie (de Bruïne, Everaert, Harinck, de Groot & van de Ven, 2011). Dit sluit aan op hetgeen wat ik wil bereiken met mijn onderzoek. Ik wil mij ontwikkelen tot reflectieve professional en mijn beroepspraktijk te verbeteren bij de behandeling van cliënten met een TOS.

Ponte (2006) heeft voor het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek een schematisch model ontwikkeld. Dit model is in figuur 1 weergegeven waarbij ik een koppeling maak naar de activiteiten in dit onderzoek. Gedurende het onderzoek houd ik er een logboek bij (bijlage 8), zodat er kan worden achterhaalt of resultaten veroorzaakt worden door toevalligheid om de daadwerkelijke interventie. Ik maak gebruik van critical friends vanuit de opleiding tot Master SEN en vanuit het werkveld. Zij zullen gedurende het onderzoek een kritische blik werpen op het onderzoek. Het bijhouden van een logboek en het gebruik maken van critical friends is typerend voor actieonderzoek (Ponte, 2006)



3.3 RESPONDENTEN

Er zijn twee groepen respondenten bij dit onderzoek betrokken: cliënten en de leerkrachten van deze cliënten. De ouders van de cliënten zijn geen respondent, maar worden actief betrokken bij het onderzoek. Bij de start van het onderzoek worden de ouders en leerkrachten van de cliënten geïnformeerd door middel van een informatiebrief en wordt er aan de ouders van de cliënten toestemming gevraagd voor deelname aan het onderzoek (bijlage 3 en 4).

Cliënten

Er is gestreefd naar een zuivere onderzoeksgroep. De geselecteerde cliënten zijn tussen de vier en zes jaar oud, omdat het onderzoeksinstrument voor de voor- en nameting, de Vragenlijst Denkprocessen (VLPD) (Stege et al., 2014), voor deze leeftijdscategorie is genormeerd en gevalideerd. De cliënten zijn gediagnosticeerd met een primaire TOS in de receptieve-en/of expressieve taal. De diagnose is gesteld met de CELF-4-NL (Kort, Schittekatte & Compaan, 2010). De taalproblemen uiteten zich in ieder geval in de taalinhoud, omdat de literatuur aangeeft dat DGM dit taaldomein stimuleert (van Bokkem & van der Velden, 1994; van den Dungen, 2008; Kreeke-Alfrink & van der Heijden, 2002; Stege et al., 2014). Van Bokkem & van der Velden (1994), van den Dungen (2008), Kreeke-Alfrink en van der Heijden (2002) en van der Stege et al. (2014) geven aan dat DGM ook het taalgebruik stimuleert, maar omdat dit taaldomein niet te onderzoeken, maar alleen te observeren is met de CELF-4-NL (Kort, Schittekatte & Compaan, 2010), is dit geen inclusiecriteria voor dit onderzoek. De standaarddeviatie van de cliënten is $> -1,0$ zijn op de Taalinhoud Index, omdat er dan wordt gesproken van een beneden gemiddelde taalinhoud. De talige leeftijd van de cliënten is minimaal drie jaar, omdat dit een voorwaarde is om met DGM te starten (van Bokkem & van der Velden, 1994). Er nemen eentalige kinderen met het Nederlands als moedertaal deel aan het onderzoek, omdat het instrument voor de voor- en nameting alleen genormeerd en gevalideerd is voor deze groep (van der Stege et al., 2014). De kinderen hebben geen visuele of tactiele beperking, omdat dit een minimum eis is waar een kind aan moet voldoen om met DGM te werken (van Bokkem & van der Velden, 1994). Op basis van bovengenoemde inclusie- en exclusiecriteria komen er drie

cliënten uit mijn huidige cliëntensysteem in aanmerking voor deelname aan dit onderzoek. De gegevens van deze cliënten zijn in tabel 1 weergegeven.

<i>Naam</i>	<i>Leeftijd</i>	<i>Geslacht</i>	<i>Logopedische diagnose</i>	<i>SD Taal Inhoud Index CELF-4-NL</i>	<i>Talige leeftijd minimaal 3;0 jaar</i>	<i>Eéntalig met moedertaal Nederlands</i>	<i>Visuele of tactiele beperking</i>
A.	6;6 jaar	Jongen	Primaire TOS, expressief	-1,3	Ja	Ja	Nee
B.	5;2 jaar	Jongen	Primaire TOS, receptief en expressief	-1,5	Ja	Ja	Nee
C.	5;8 jaar	Jongen	Primaire TOS, expressief	-1,2	Ja	Ja	Nee

Tabel 1 – cliënten

Leerkrachten

De drie cliënten volgen onderwijs op drie verschillende basisscholen. De leerkrachten van deze cliënten zijn ook respondent in het onderzoek. De leerkrachten zijn allemaal werkzaam in groep 1 en 2 van het regulier basisonderwijs en hebben minimaal drie jaar werkervaring. Er zijn geen inclusie- en exclusiecriteria voor de leerkrachten opgesteld. *Op deze manier kunnen zo veel mogelijk cliënten vanuit het cliëntensysteem deelnemen aan het onderzoek, wat de betrouwbaarheid vergroot (Verhoef, Kuiper, Neijenhuis, Dekker-van Doorn & Rosendal, 2015).*

3.4 ETHIEK

Aandacht voor ethiek is een belangrijk onderdeel van goed onderzoek (de Lange et al., 2011). Ik doe dit door mij aan de HBO-gedragscode praktijkgericht onderzoek te houden (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijders & de Peij, 2010). De naam van de logopediepraktijk waar ik werkzaam ben, de namen van de cliënten en de namen van de deelnemende scholen en leerkrachten worden niet genoemd in het onderzoek. Op deze manier wordt de privacy van de betrokkenen gewaarborgd. Alle genoemde betrokkenen worden voorafgaand aan het onderzoek en gedurende het onderzoek op de hoogte gehouden van mijn aanpak, planning en uitvoering. De resultaten worden aan de respondenten teruggekoppeld. Zij worden geïnformeerd over wat er met hun gegevens gebeurt. Er moet tijdens het onderzoek sprake zijn van een veilig klimaat en respect om tot een onderzoeksbenadering te komen die vooral gericht is op participatie van de betrokkenen (Oliver, 1997). Ik zal hier tijdens het onderzoek zorg voor dragen door een open houding te hebben ten opzichte van alle betrokken. Daarnaast ben ik integer gedurende dit onderzoek. Op basis van literatuuronderzoek en analyse nemen alleen cliënten deel aan het onderzoek waarvan bekend is dat DGM daadwerkelijk zinvol is. Er worden geen cliënten blootgesteld aan een onjuiste behandelmethode. De onderzoeksactiviteiten tracht ik zo te organiseren dat de verstoring voor de betrokkenen geminimaliseerd wordt. Ik realiseer mij dat deelname aan dit onderzoek tijdsinvestering van de leerkrachten vraagt en probeer de onderzoeksactiviteiten zo te plannen dat zij zo min mogelijk hinder ervaren. Een ander belangrijk ethisch aspect is dat ik kritisch blijf nadenken over het onderzoeksproces en mijn eigen handelen. Ik zal hier zelf zorg voor dragen en daarnaast zal ik gebruik maken van mijn critical friends, collega's en studiebegeleider.

3.5 ONDERZOEKSMETHODEN

Als onderzoeksmethoden worden literatuuronderzoek, een bestaand meetinstrument, een vragenlijst en interviews gebruikt. Ik maak gebruik van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Het bestaand meetinstrument en de vragenlijst hebben een kwantitatief karakter. Het literatuuronderzoek en de interviews hebben een kwalitatief karakter.

Literatuuronderzoek

Om inzicht te krijgen in hoe ik DGM in mijn praktijk kan inzetten doe ik literatuuronderzoek. Het literatuuronderzoek hoort bij de verkennende fase. De theorie wordt gebruikt voor de interventie binnen mijn PGO, de logopedische behandeling met DGM.

Vragenlijst Denkprocessen

Om het taaldenkniveau van de cliënten in kaart te brengen en de invloed van DGM op de taaldenkontwikkeling te meten is er een voor- en nameting gedaan met de Vragenlijst Denkprocessen, ook wel VLPD genoemd (van der Stege et al., 2014). Op deze manier kan eventuele verbetering, stagnatie of verslechtering van de taaldenkrelaties in kaart worden gebracht. De VLPD geeft inzicht in het niveau waarop denkprocessen van kinderen plaatsvinden en in taal kunnen worden uitgedrukt, de zogenaamde taaldenkrelaties (van der Stege et al., 2014). De toets is genormeerd en gevalideerd en geschikt voor algemeen beschrijvend en signalerend gebruik. De toets geeft een indicatie van gemiddeld, bovengemiddeld of benedengemiddeld functioneren op het gebied van taaldenken en kan een indicatie zijn om meer aandacht te geven aan de communicatie van het kind, gericht op het taaldenken (van der Stege et al., 2014). Met dit instrument wordt een totaalscore berekend en een score van het taaldenkniveau I, II, III en IV. Op basis van de totaalscore wordt bepaald of extra aandacht voor de taaldenkrelaties nodig is.

Vragenlijst

De invloed van DGM op de interactievaardigheden in de klas wordt in kaart gebracht door middel van een vragenlijst. Bij het opstellen van de vragenlijst is er gebruik gemaakt van Checklist A van de Combilist (Damhuis et al., 2004). Hierin staan interactievaardigheden in de klas omschreven die positief effect hebben op de taalontwikkeling (Damhuis et al., 2004). Met de Checklist kunnen leerkrachten de gesprekken van kinderen in de gaten houden, gericht op de interactie. Aan de hand hiervan kunnen zij interventies inzetten gericht op de communicatie en interactie. Het doel van dit onderzoek is niet om leerkrachten deze gesprekken in de gaten te laten houden of interventies te laten inzetten, maar om een beeld te krijgen van de interactievaardigheden in de klas. Dit is dan ook de reden dat de Checklist als leidraad is gebruikt, maar er is gekozen om deze om te zetten in een vragenlijst.

De Checklist is onderverdeeld in vijf onderwerpen:

1. Het kind wil graag communiceren
2. Het kind communiceert met mij
3. Het kind neemt actief deel aan het gesprek
4. Het kind draagt inhoudelijk bij aan het gesprek
5. Het kind profiteert van de feedback

Deze onderwerpen zijn overgenomen in de vragenlijst. De vragenlijst is door de leerkrachten van de cliënten ingevuld tijdens de voor- en nameting, om mogelijke verbetering, stagnatie of verslechtering in de interactie in de klas in kaart te brengen (bijlage 5).

Interviews

Naar aanleiding van de interventie en de nameting met de vragenlijst, worden er semigestructureerd interviews afgenomen bij de leerkrachten van de cliënten. Het doel van deze interviews is om dieper in te gaan op mogelijke veranderingen in de interactievaardigheden van de cliënten in de klas. De onderwerpen vanuit de vragenlijst voor de leerkracht staan hierbij centraal. Er is gekozen om de semigestructureerd interviews naast de vragenlijsten af te nemen, omdat deze een grotere gedetailleerdheid en rijkdom aan informatie geven (de Lange et al., 2011). De voorbereiding van de interviews is opgenomen in bijlage 6. De interviews zijn geanalyseerd en getranscribeerd. De uitgewerkte interviews zijn opgenomen in bijlage 7.

3.6 VALIDITEIT, BETROUWBAARHEID EN TRIANGULATIE

Validiteit van een onderzoeksinstrument verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten (de Lange et al., 2011). Validiteit is te onderscheiden in interne- en externe validiteit. Bij interne validiteit gaat het erom in hoeverre de conclusies geldig zijn voor de deelnemers van het onderzoek (Verhoef et al., 2015). Bij externe validiteit gaat het om de mate waarin de resultaten die gemeten zijn bij de deelnemers geldig zijn voor de personen buiten de onderzoeksgroep (Verhoef et al., 2015). Een onderzoek is betrouwbaar als het resultaat van het onderzoek hetzelfde zou zijn als het onderzoek herhaald zou worden (de Lange et al., 2011). Triangulatie verwijst naar het gebruik van meerdere bronnen, dataverzameling- en analysemethoden om vanuit verschillende invalshoeken tot een sterker onderzoeksresultaat te komen (Verhoef et al., 2015). Triangulatie is een manier om de validiteit van een onderzoek te verhogen (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmma, 2007).

De externe validiteit van mijn onderzoek versterk ik door meerdere bronnen, dataverzamelings- en analysemethoden te gebruiken. Gedurende het omschrijf ik de onderzoeksmethoden helder en expliciet. Op deze manier vergroot ik de betrouwbaarheid van het onderzoek. De vragenlijst voor de leerkracht leg ik eerst voor aan een non-respondent, een leerkracht. *Naar aanleiding hiervan pas ik de vragen waar nodig aan. Om de validiteit te verhogen worden er alleen vragen opgenomen die een relatie hebben met de onderzoeksvraag.* De behandeling met DGM pas ik eerst twee weken toe bij een non-respondent om vaardig te worden in de behandeling met deze methode. Ik maak video-opnames van deze behandelingen en analyseer deze met een collega logopedist die ervaring heeft met DGM. Op deze manier tracht ik de betrouwbaarheid te vergroten. De verbeterpunten vanuit deze analyses neem ik mee gedurende de interventie van dit onderzoek. Er vindt triangulatie in bronnen plaats door verschillende erkende theorieën te gebruiken in het literatuuronderzoek. Deze worden vanuit verschillende perspectieven bekeken en geanalyseerd. Er vindt triangulatie in instrumenten plaats door verschillende onderzoeksinstrumenten in te zetten zoals literatuuronderzoek, de VLDP (van der Stege et al., 2014), de vragenlijst en het interview.

4. DE RESULTATEN OP DATANIVEAU

In dit hoofdstuk wordt het tijdspad van mijn onderzoek weergegeven en worden de resultaten op dataniveau gepresenteerd en geanalyseerd.

4.1 TIJDSPAD

De onderzoeksperiode heeft plaatsgevonden van januari 2016 tot en met mei 2016. Het onderzoek bestond uit twee fasen: een verkennende fase en de uitvoerende fase. De verkennende fase in januari en februari stond in het teken van literatuuronderzoek en de voormeting met de VLPD om deelvraag 1 van het onderzoek te kunnen beantwoorden. Hierna volgde de uitvoerende fase in februari tot en met mei 2016 waarbij de interventie werd ingezet.

De voormeting met de VLPD en de vragenlijst voor de leerkrachten werd verricht in de week van 15 tot en met 21 februari 2016. Daarna volgden acht behandelingen waarin de interventie, de behandeling met DGM, werd uitgevoerd. De behandelingen met DGM vonden één keer per week plaats tijdens de logopedische behandeling. De geplande interventie van één keer per week logopedische behandeling met DGM is bij alle cliënten behaald. Er waren twee uitloopweken voor cliënten die eventueel een keer afwezig waren. Daarnaast zijn er twee behandelingen uitgevallen vanwege de meivakantie. Na de interventie is de nameting verricht met de VLPD en de vragenlijst voor de leerkrachten. Daarna hebben de interviews met de leerkrachten plaatsgevonden in de week van 16 tot en met 20 mei 2016. Deze gegevens zijn zichtbaar in tabel 2.

<i>Naam cliënt</i>	Voormeting VLPD	Voormeting vragenlijst leerkracht	Behandeling DGM	Nameting VLPD	Nameting vragenlijst leerkracht	Interview leerkracht
A.	18-02-2016	16-02-2016	25-02-2016 t/m 12-05-2016	19-05-2016	17-05-2016	20-05-2016
B.	17-02-2016	17-02-2016	24-02-2016 t/m 11-05-2016	18-05-2016	19-05-2016	20-05-2016
C.	17-02-2016	16-02-2016	24-02-2016 t/m 12-05-2016	19-05-2016	20-05-2016	20-05-2016

Tabel 2 - Tijdspad

De denkgesprekken tijdens de logopedische behandeling duurden ongeveer 20 minuten. Voor de inhoud van de behandelingen is het boek *'Even denken.. denkgesprekken met kinderen'* gebruikt (van Bokkem & van der Velden, 2014). De activiteiten vanuit het boek die tijdens de denkgesprekken aan bod kwamen worden in tabel 3 weergegeven. Bij alle cliënten zijn dezelfde activiteiten uitgevoerd binnen de logopedische behandeling. Tijdens de behandelingen werden de denkvragen uit het boek gesteld, afgestemd op het taaldenkniveau van het kind.

<i>Week</i>	<i>Activiteit</i>	<i>Week</i>	<i>Activiteit</i>
1	Een ketting maken van rietjes	5	Schudkokertje maken
2	Thee zetten	6	Fruitsalade maken
3	Boek: Wil jij mijn vriendje zijn?	7	Duplo meubels
4	Cadeautjes inpakken	8	Drijven en zinken

Tabel 3 – Activiteiten

4.1 RESULTATEN DEELVRAAG 1

HOE KAN IK DGM IN MIJN PRAKTIJSITUATIE INZETTEN EN HOE STEM IK HIERBIJ AF OP HET TAALDENKNIVEAU VAN MIJN CLIËNTEN MET EEN TOS?

Resultaten onderzoeksmethode: VLPD

Het eerste deel van deze vraag, hoe kan ik DGM in mijn praktijksituatie inzetten bij cliënten met een TOS, is beantwoord in het theoretische kader van dit onderzoek. Het tweede deel van deze vraag, hoe stem ik af op het taaldenkniveau van mijn cliënten, wordt beantwoord aan de hand van de resultaten op de VLPD.

In het theoretisch kader wordt beschreven dat het belangrijk is om te weten op welk niveau een kind is met taaldenken (van Bokkem & van der Velden, 1994). Op deze manier kan er worden aangesloten op de zone van de naaste ontwikkeling tijdens de denkgesprekken (van Bokkem & van der Velden, 1994). Met de VLPD is het taaldenkniveau van de cliënten in kaart gebracht. De resultaten worden in tabel 4 weergegeven. De scores zijn berekend met behulp van het scoreformulier van de VLPD waarop de normscores en interpretatie per leeftijdscategorie zijn ingedeeld. Er zijn aparte normen vastgesteld voor vierjarigen, vijfjarigen en zesjarigen. De cliënten kunnen een score halen tussen de 0 en 3 waarbij 3 de maximum score is.

Resultaten voormeting VLPD februari 2016

	Totaal	Interpretatie Totaal	Niveau I	Interpretatie Niveau I	Niveau II	Interpretatie Niveau II	Niveau III	Interpretatie Niveau III	Niveau IV	Interpretatie Niveau IV
A. Leeftijd 6;6 jaar	1,60	Beneden gemiddeld	2,00	Beneden gemiddeld	2,17	Beneden gemiddeld	0,92	Beneden gemiddeld	1,36	Gemiddeld
B. Leeftijd 5;2 jaar	1,64	Beneden gemiddeld	2,30	Beneden gemiddeld	2,17	Beneden gemiddeld	1,42	Beneden gemiddeld	0,73	Beneden gemiddeld
C. Leeftijd 5;8 jaar	1,73	Beneden gemiddeld	2,10	Beneden gemiddeld	2,08	Beneden gemiddeld	2,17	Gemiddeld	0,55	Beneden gemiddeld

Tabel 4 – Resultaten voormeting VLPD

Analyse

A. heeft een beneden gemiddelde score op taaldenkniveau I, II en III. Opvallend is dat A. een gemiddelde score heeft op taaldenkniveau IV terwijl dit taaldenkniveau het hoogste en meest abstracte taalniveau is. Aansluiten op de zone van de naaste ontwikkeling is hierdoor niet geheel mogelijk, omdat het hoogste taaldenkniveau gemiddeld van niveau is en de lagere taaldenkniveaus nog beneden gemiddeld van niveau zijn. Op basis van deze analyse zijn er tijdens de denkgesprekken denkvragen gesteld op de taaldenkniveaus waar A. een beneden gemiddelde score behaalt, taaldenkniveau I, II en III. Er zijn eerst vragen op taaldenkniveau I gesteld en vanuit hier is de nabije ontwikkeling gestimuleerd door denkvragen te stellen op de hogere taaldenkniveaus.

B. heeft op alle taaldenkniveaus een beneden gemiddelde score. Er is aangesloten op de zone van de naaste ontwikkeling door alle taaldenkniveaus te stimuleren waarbij er gestart is met denkvragen op taaldenkniveau I. Vanuit hier is de nabije ontwikkeling gestimuleerd door denkvragen te stellen op de hogere taaldenkniveaus.

C. heeft op taaldenkniveau I, II en IV een beneden gemiddelde score en op taaldenkniveau II een gemiddelde score. Ook hierbij is het opvallend dat C. een gemiddelde score heeft op taaldenkniveau III terwijl dit taaldenkniveau moeilijker en abstracter is dan taaldenkniveau I en II. Aansluiten op de zone van de naaste ontwikkeling is bij C., net zoals bij A, niet geheel mogelijk. Op basis van deze analyse zijn er tijdens de denkgesprekken vragen gesteld op de taaldenkniveaus waar C. een beneden gemiddelde heeft behaald, in dit geval taaldenkniveau I, II en IV. Er zijn eerst vragen op taaldenkniveau I gesteld en vanuit hier zijn er denkvragen gesteld op de hogere taaldenkniveaus. Op deze manier is er afgestemd op de taaldenkniveaus van de cliënten.

4.2 RESULTATEN DEELVRAAG 2

VOOR INVLOED HEEFT MIJN LOGOPEDISCHE BEHANDELING MET DGM OP DE
TAALDENKONTWIKKELING VAN MIJN CLIËNTEN MET EEN TOS?

Resultaten onderzoeksmethode: VLPD

Resultaten voormeting VLPD februari 2016

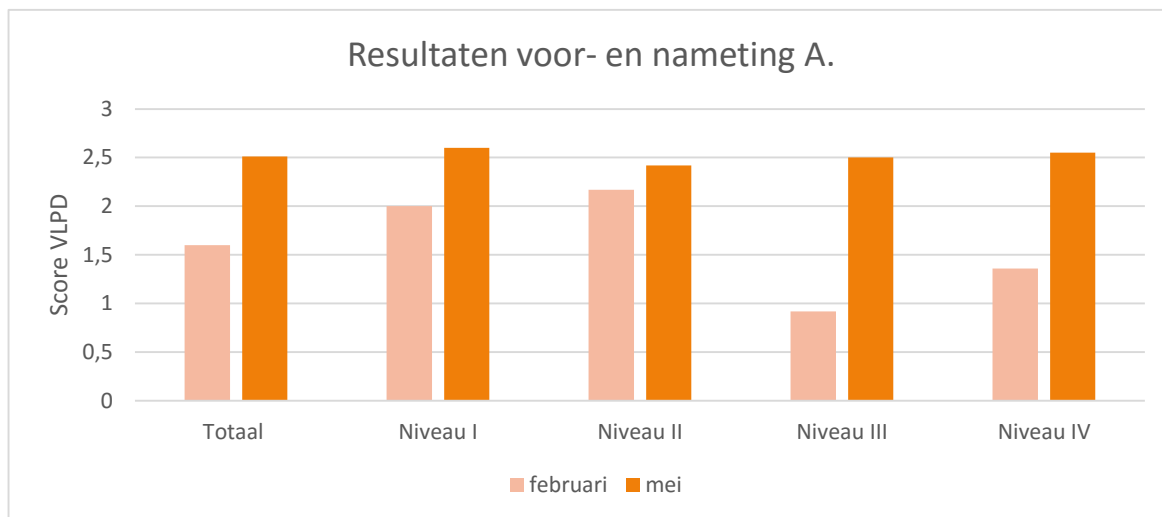
	Totaal	Interpretatie Totaal	Niveau I	Interpretatie Niveau I	Niveau II	Interpretatie Niveau II	Niveau III	Interpretatie Niveau III	Niveau IV	Interpretatie Niveau IV
A. <i>Leeftijd 6;6 jaar</i>	1,60	Beneden gemiddeld	2,00	Beneden gemiddeld	2,17	Beneden gemiddeld	0,92	Beneden gemiddeld	1,36	Gemiddeld
B. <i>Leeftijd 5;2 jaar</i>	1,64	Beneden gemiddeld	2,30	Beneden gemiddeld	2,17	Beneden gemiddeld	1,42	Beneden gemiddeld	0,73	Beneden gemiddeld
C. <i>Leeftijd 5;8 jaar</i>	1,73	Beneden gemiddeld	2,10	Beneden gemiddeld	2,08	Beneden gemiddeld	2,17	Gemiddeld	0,55	Beneden gemiddeld

Tabel 5 – Resultaten voormeting VLPD

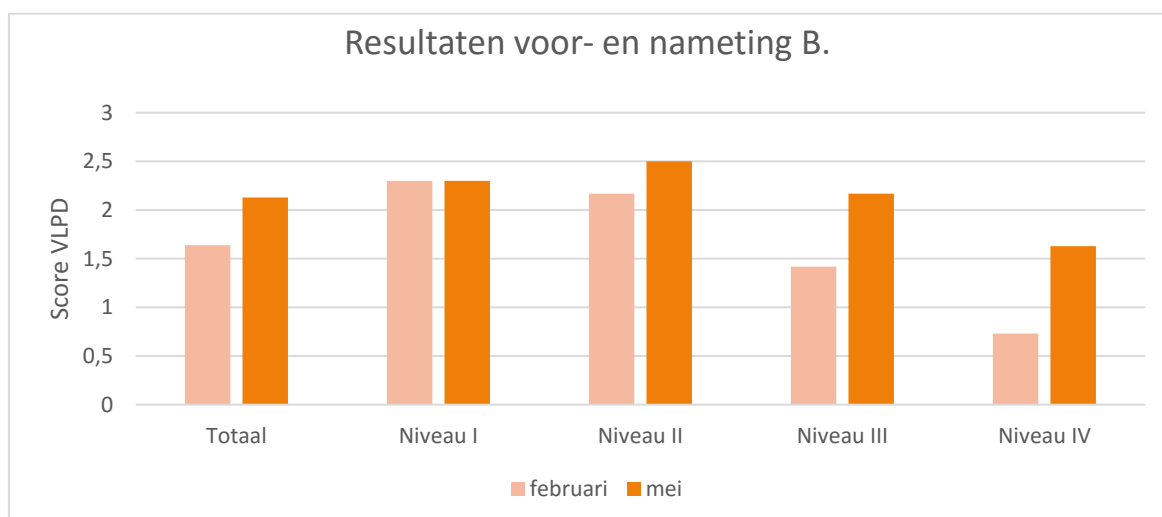
Resultaten nameting VLPD mei 2016

	Totaal	Interpretatie Totaal	Niveau I	Interpretatie Niveau I	Niveau II	Interpretatie Niveau II	Niveau III	Interpretatie Niveau III	Niveau IV	Interpretatie Niveau IV
A. <i>Leeftijd 6;9 jaar</i>	2,51	Gemiddeld	2,60	Gemiddeld	2,42	Gemiddeld	2,5	Gemiddeld	2,55	Boven gemiddeld
B. <i>Leeftijd 5;4 jaar</i>	2,13	Gemiddeld	2,30	Beneden gemiddeld	2,50	Gemiddeld	2,17	Gemiddeld	1,63	Gemiddeld
C. <i>Leeftijd 5;11 jaar</i>	2,33	Boven gemiddeld	2,80	Gemiddeld	2,75	Boven gemiddeld	2,50	Boven gemiddeld	1,27	Gemiddeld

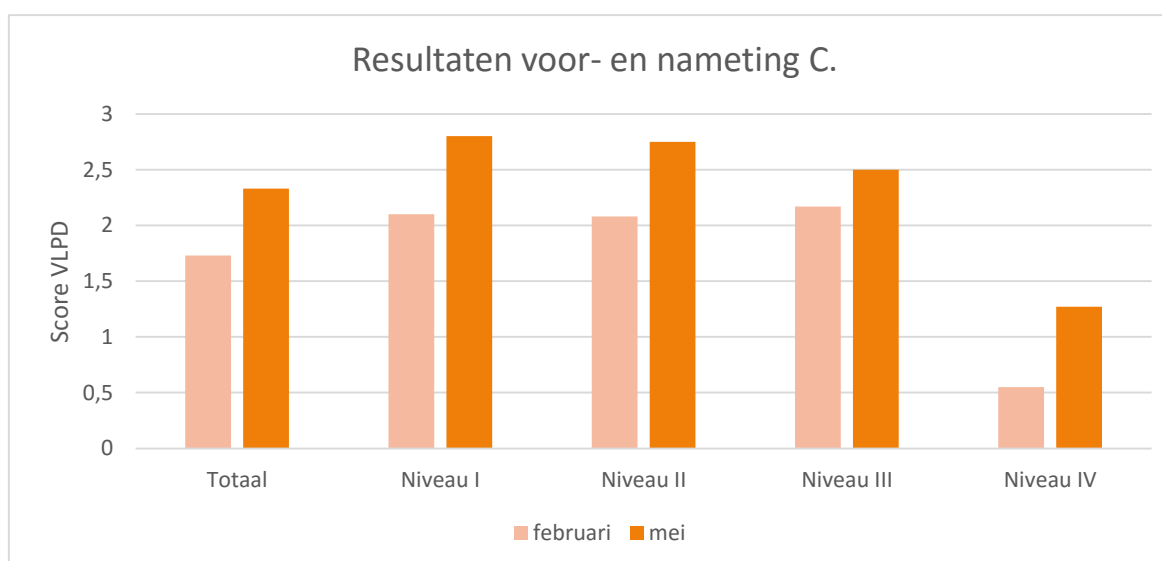
Tabel 6 – Resultaten nameting VLPD



Grafiek 1 – Resultaten voor- en nameting A.



Grafiek 2 – Resultaten voor- en nameting B.



Grafiek 3 – Resultaten voor- en nameting C.

Resultaten en vooruitgang voor- en nameting VLPD

	VLPD	Totaal	Niveau I	Niveau II	Niveau III	Niveau IV
A.	Februari	1,60	2,00	2,17	0,92	1,36
	Mei	2,51	2,60	2,42	2,50	2,55
	Vooruitgang	0,91 = 31%	0,60 = 20%	0,25 = 9%	1,58 = 52%	1,19 = 40%
B.	Februari	1,64	2,30	2,17	1,42	0,73
	Mei	2,13	2,30	2,50	2,17	1,63
	Vooruitgang	0,49 = 16%	0,00 = 0%	0,33 = 11%	0,75 = 25%	0,90 = 30%
C.	Februari	1,73	2,10	2,08	2,17	0,55
	Mei	2,33	2,80	2,75	2,50	1,27
	Vooruitgang	0,60 = 20%	0,70 = 23%	0,67 = 23%	0,33 = 11%	0,72 = 24%

Tabel 7 – Resultaten en vooruitgang voor- en nameting VLPD

Gemiddelde vooruitgang van alle cliënten

VLPD	Totaal	Niveau I	Niveau II	Niveau III	Niveau IV
Gemiddelde vooruitgang	23%	14%	14%	29%	31%
Berekening	31% + 16% + 20% = 67%	20% + 0% + 23% = 43%	9% + 11% + 23% = 43%	52% + 25% + 11% = 88%	40% + 30% + 24% = 94%
	67% / 3 cliënten = 23%	43% / 3 cliënten = 14%	43% / 3 cliënten = 14%	88% / 3 cliënten = 29%	94% / 3 cliënten = 31%

Tabel 8 – Gemiddelde vooruitgang van alle cliënten

Analyse

Alle cliënten behalen in februari 2016 een beneden gemiddelde totaalscore op de VLPD. De scores op de VLPD worden weergegeven in tabel 5. Als er wordt gekeken naar de verschillende taaldenkniveaus dan is er onderscheid tussen de cliënten. Op niveau I en II hebben alle cliënten in februari 2016 een beneden gemiddelde score. Op niveau III ligt dit anders. A. en B. hebben een beneden gemiddelde score, maar bij C. is de score gemiddeld van niveau. Op niveau IV zijn de score van B. en C. beneden gemiddeld niveau en heeft A. een gemiddelde score.

De resultaten van de nameting in mei 2016 worden in tabel 6 weergegeven. De nameting is uitgevoerd na acht logopedische behandeling met DGM. De VLPD is nogmaals afgenomen. De totaalscores op de VLPD zijn in mei 2016 gemiddeld van niveau. Niveau I zijn bij A. en B. gemiddeld van niveau en bij C. bovengemiddeld niveau. B. heeft op niveau II een beneden gemiddelde score. A. en C. hebben een gemiddelde score op niveau II. Op niveau III hebben A. en B. een gemiddelde score en C. een bovengemiddelde score. Op niveau IV heeft A. een bovengemiddelde score en B. en C. een gemiddelde score.

In grafiek 1, 2, en 3 worden resultaten van de voor- en nameting per cliënt weergegeven. Na acht weken logopedische behandeling met DGM zijn de resultaten op de VLPD aanzienlijk verbeterd. Alle cliënten hebben een gemiddelde totaalscore. Dit in tegenstelling tot de voormeting, waarbij de totaalscores beneden gemiddeld van niveau waren. B. heeft bij de nameting op taaldenkniveau II dezelfde score als bij de voormeting, maar op alle andere taaldenkniveaus hebben A, B. en C. hogere scores. Dit is zichtbaar in tabel 7. In deze tabel is de vooruitgang per cliënt weergegeven. De vooruitgang op de totaalscore varieert per cliënt tussen de 16% en 31%. De vooruitgang binnen de taaldenkniveaus varieert per cliënt tussen de 0% en 52%. De gemiddelde vooruitgang van A. op de VLPD is 31%, van B. 16% en van C. 20%. Dit is zichtbaar bij de totaalscore in tabel 7.

De gemiddelde vooruitgang van alle cliënten is samengevoegd. Deze resultaten worden in tabel 8 weergegeven. De gemiddelde vooruitgang op de totaalscore van de VLPD is 23%. Op niveau I is er 14% vooruitgang, op niveau II 14%, op niveau III 29% en op niveau IV 31%. De resultaten op deelvraag 2 laten een positieve invloed op de taaldenkontwikkeling zien na een behandelperiode met DGM.

4.3 RESULTATEN DEELVRAAG 3

WAT VOOR INVLOED HEEFT MIJN LOGOPEDISCHE BEHANDELING MET DGM OP DE INTERACTIEVAARDIGHEDEN IN DE KLAS VAN MIJN CLIËNTEN MET EEN TOS?

Onderzoeksmethode 1: Vragenlijsten

Resultaten A.

Resultaten vragenlijst leerkrachten		Client A.		
1. Wil graag communiceren	Februari	Mei	Interpretatie	
a. Durft de leerling te praten?	Ja	Ja	Gelijk gebleven	
b. Wil de leerling graag bedoelingen duidelijk maken en verwoorden?	Ja	Ja	Gelijk gebleven	
2. Communiceert met mij				
a. Begrijpt de leerling wat u zegt, wat u bedoelt?	Soms	Soms	Gelijk gebleven	
b. Drukt de leerling zich zo goed mogelijk uit?	Nee	Soms	Verbeterd	
3. Neemt actief deel aan het gesprek				
a. Neemt de leerling de gelegenheid te baat om zelf iets te zeggen?	Nee	Ja	Verbeterd	
b. Gaat de leerling door met verwoorden, omdat er naar hem/haar geluisterd wordt?	Soms	Ja	Verbeterd	
c. Neemt de leerling beurten op eigen initiatief en breidt hij/zij deze beurten uit?	Soms	Ja	Verbeterd	
d. Geeft de leerling uitgebreide antwoorden op uw open vragen?	Soms	Soms	Gelijk gebleven	
e. Reageert de leerling uit eigen beweging uitgebreid op uw vragen?	Soms	Soms	Gelijk gebleven	
4. Draagt inhoudelijk bij aan het gesprek				
a. Gaat de leerling door het met uiten en verwoorden van intenties?	Soms	Soms	Gelijk gebleven	
b. Probeert de leerling met hulp van u duidelijk te maken wat hij/zij bedoelt?	Soms	Ja	Verbeterd	
c. Maakt de leerling vergelijkingen, redeneert de leerling en concludeert de leerling tijdens gesprekken?	Soms	Ja	Verbeterd	
d. Gaat de leerling door op de inhoud die u hem/haar aanreikt?	Soms	Soms	Gelijk gebleven	
5. Profiteert van de feedback				
a. Praat de leerling verder als u ingaat op hetgeen wat hij/zij zegt?	Soms	Soms	Verbeterd	
b. Zorgt de leerlingen voor een goede opbouw van zijn/haar verhaal?	Nee	Soms	Verbeterd	
c. Gaat de leerling ook met andere kinderen in gesprek en niet alleen met u?	Ja	Ja	Gelijk gebleven	

Tabel 9 – Resultaten voor- en nameting A.

Resultaten B.

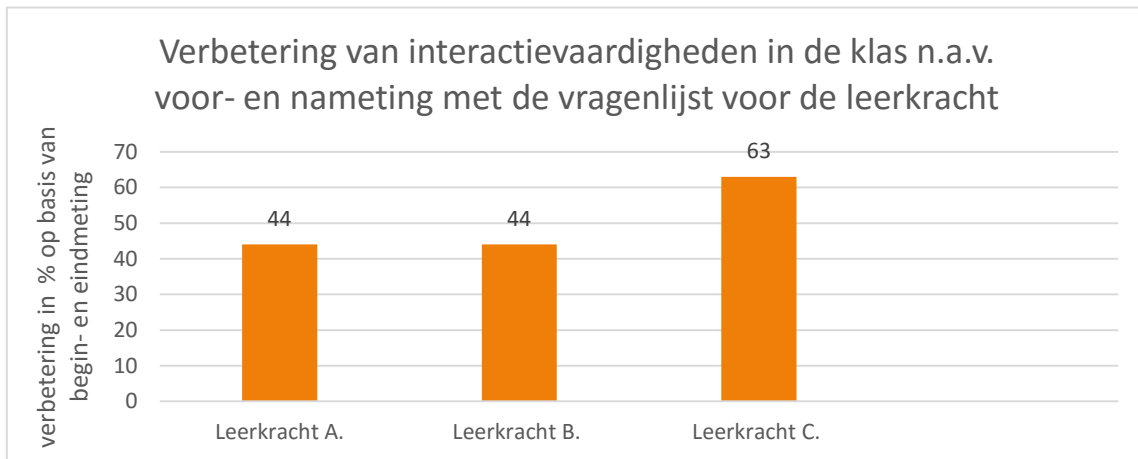
Resultaten vragenlijst leerkrachten		Client B.		
1. Wil graag communiceren		Februari	Mei	Interpretatie
a. Durft de leerling te praten?	Ja	Ja		Gelijk gebleven
b. Wil de leerling graag bedoelingen duidelijk maken en verwoorden?	Ja	Ja		Gelijk gebleven
2. Communiceert met mij				
a. Begrijpt de leerling wat u zegt, wat u bedoelt?	Soms	Ja		Verbeterd
b. Drukt de leerling zich zo goed mogelijk uit?	Nee	Soms		Verbeterd
3. Neemt actief deel aan het gesprek				
a. Neemt de leerling de gelegenheid te baat om zelf iets te zeggen?	Ja	Ja		Gelijk gebleven
b. Gaat de leerling door met verwoorden, omdat er naar hem/haar geluisterd wordt?	Ja	Ja		Gelijk gebleven
c. Neemt de leerling beurten op eigen initiatief en breidt hij/zij deze beurten uit?	Ja	Ja		Gelijk gebleven
d. Geeft de leerling uitgebreide antwoorden op uw open vragen?	Nee	Ja		Verbeterd
e. Reageert de leerling uit eigen beweging uitgebreid op uw vragen?	Soms	Ja		Verbeterd
4. Draagt inhoudelijk bij aan het gesprek				
a. Gaat de leerling door het met uiten en verwoorden van intenties?	Ja	Ja		Gelijk gebleven
b. Probeert de leerling met hulp van u duidelijk te maken wat hij/zij bedoelt?	Ja	Ja		Gelijk gebleven
c. Maakt de leerling vergelijkingen, redeneert de leerling en concludeert de leerling tijdens gesprekken?	Nee	Ja		Verbeterd
d. Gaat de leerling door op de inhoud die u hem/haar aanreikt?	Nee	Soms		Verbeterd
5. Profiteert van de feedback				
a. Praat de leerling verder als u ingaat op hetgeen wat hij/zij zegt?	Ja	Ja		Gelijk gebleven
b. Zorgt de leerlingen voor een goede opbouw van zijn/haar verhaal?	Nee	Soms		Verbeterd
c. Gaat de leerling ook met andere kinderen in gesprek en niet alleen met u?	Ja	Ja		Gelijk gebleven

Tabel 10 - Resultaten voor-en nameting B.

Resultaten C.

Resultaten vragenlijst leerkrachten		Client C.		
1. Wil graag communiceren		Februari	Mei	Interpretatie
a. Durft de leerling te praten?		Soms	Ja	Verbeterd
b. Wil de leerling graag bedoelingen duidelijk maken en verwoorden?		Soms	Soms	Gelijk gebleven
2. Communiceert met mij				
a. Begrijpt de leerling wat u zegt, wat u bedoelt?		Soms	Soms	Gelijk gebleven
b. Drukt de leerling zich zo goed mogelijk uit?		Soms	Soms	Gelijk gebleven
3. Neemt actief deel aan het gesprek				
a. Neemt de leerling de gelegenheid te baat om zelf iets te zeggen?		Nee	Soms	Verbeterd
b. Gaat de leerling door met verwoorden, omdat er naar hem/haar geluisterd wordt?		Nee	Nee	Gelijk gebleven
c. Neemt de leerling beurten op eigen initiatief en breidt hij/zij deze beurten uit?		Nee	Soms	Verbeterd
d. Geeft de leerling uitgebreide antwoorden op uw open vragen?		Nee	Soms	Verbeterd
e. Reageert de leerling uit eigen beweging uitgebreid op uw vragen?		Nee	Soms	Verbeterd
4. Draagt inhoudelijk bij aan het gesprek				
a. Gaat de leerling door het met uiten en verwoorden van intenties?		Nee	Soms	Verbeterd
b. Probeert de leerling met hulp van u duidelijk te maken wat hij/zij bedoelt?		Soms	Soms	Gelijk gebleven
c. Maakt de leerling vergelijkingen, redeneert de leerling en concludeert de leerling tijdens gesprekken?		Nee	Soms	Verbeterd
d. Gaat de leerling door op de inhoud die u hem/haar aanreikt?		Nee	Soms	Verbeterd
5. Profiteert van de feedback				
a. Praat de leerling verder als u ingaat op hetgeen wat hij/zij zegt?		Soms	Ja	Verbeterd
b. Zorgt de leerlingen voor een goede opbouw van zijn/haar verhaal?		Nee	Soms	Verbeterd
c. Gaat de leerling ook met andere kinderen in gesprek en niet alleen met u?		Ja	Ja	Gelijk gebleven

Tabel 11 – Resultaten voor- en nameting C.



Grafiek 4 – Verbetering van interactievaardigheden in de klas n.a.v. voor-en nameting vragenlijst leerkracht

In grafiek 4 wordt de verbetering van de interactievaardigheden in de klas naar aanleiding van de voor-en nameting met de vragenlijst voor de leerkracht weergegeven. De vragenlijst is opgedeeld in vijf onderwerpen. De verbetering is in kaart gebracht door het percentage van het aantal vragen waarbij verbetering zichtbaar is te berekenen ten opzichte van het totaal aantal vragen. Er wordt gesproken van verbetering als er op een vraag in februari ‘nee’ werd geantwoord en in mei ‘soms’ of ‘ja’. Er wordt daarnaast gesproken van verbetering als er op een vraag in februari met ‘soms’ werd geantwoord en in mei met ‘ja’.

Analyse van de vragenlijsten

Op basis van de vragenlijst is er bij alle cliënten verbetering zichtbaar in de interactievaardigheden in de klas als de gegevens uit de voormeting worden vergeleken met de gegevens uit de nameting. Bij A. en B. is er op basis van de vragenlijst 44% vooruitgang. Op 7 van de 16 vragen geven de leerkrachten verbetering aan. Bij C. is er 63% vooruitgang en geeft de leerkracht op 10 van de 16 vragen verbetering aan. Deze resultaten worden weergegeven in grafiek 4.

De leerkrachten van A. en B. merken verbetering in het communiceren met de leerkracht, het actief deelnemen aan gesprekken, het inhoudelijk bijdragen aan gesprekken en het profiteren van feedback. De leerkracht van C. merkt verbetering in het willen communiceren, het actief deelnemen aan gesprekken, het inhoudelijk bijdragen aan gesprekken en het profiteren van feedback. De interactievaardigheden waarbij er verbetering zichtbaar is variëren per cliënt.

Onderzoeksmethode 2: semigestructureerde interviews

De semigestructureerde interviews zijn afgenomen bij de leerkrachten van de cliënten om dieper in te gaan op de antwoorden vanuit de vragenlijsten. De uitkomsten van de interviews worden per onderwerp weergegeven in tabel 12.

1. Willen communiceren

De leerkrachten van A. geeft tijdens het interview aan dat ze geen verandering merkt in het willen communiceren in de klas. A. nam voorafgaand aan de behandelperiode van DGM initiatief in het communiceren en doet dit nu nog steeds. De leerkracht van B. geeft aan dat ze merkt dat B. zijn bedoelingen beter verbaal duidelijk kan maken. Voor de behandelperiode met DGM deed hij dit geregeld non-verbaal door te wijzen of de leerkracht mee te nemen. De leerkracht van C. merkt ook verbetering in het willen communiceren. De leerkracht geeft aan C. meer durft te praten met relatief onbekenden zoals andere leerkrachten en ouders. Voorafgaand aan de behandelperiode met DGM deed C. dit niet.

2. Communiceren met de leerkracht

De leerkracht van A. geeft aan dat A. zijn gedachten beter onder woorden kan brengen. Hij drukt zich volgens de leerkracht duidelijker uit en geeft tegenwoordig niet op als ze leerkracht hem niet begrijpt. De leerkracht van B. geeft aan dat hij de leerkracht beter lijkt te begrijpen. Voor de behandelperiode met DGM voerde B. instructies regelmatig verkeerd uit. Sinds er met DGM is gestart lijkt B. eerst goed te luisteren naar wat de leerkracht vraagt en voert B. instructies beter uit. De leerkracht van C. merkt geen verschil in het communiceren met haar sinds de behandelperiode met DGM.

3. Actief deelnemen aan gesprekken

Tijdens het interview geeft de leerkracht van A. aan dat hij sinds de behandelperiode met DGM actiever deelneemt aan kringgesprekken. Hij neemt zelf initiatief om iets te zeggen en steekt zijn vinger op. De leerkracht van B. merkt ook dat B. actiever deelneemt aan kringgesprekken. Hij steekt volgens de leerkracht vaker zijn vinger op een geeft uitgebreid antwoord op haar open vragen. De leerkracht van C. geeft aan dat C. ook actiever deelneemt aan gesprekken alhoewel hij dit niet consequent doet. Als het gesprek gaat over een onderwerp wat C. aanspreekt lijkt hij actiever deel te nemen aan de gesprekken.

4. Inhoudelijk bijdragen aan gesprekken

De leerkracht van A. geeft aan dat ze merkt dat A. vaker inhoudelijk bijdraagt aan gesprekken. Hij doet dit niet consequent. De leerkrachten van B. merkt dat B. beter lijkt te beredeneren en concluderen sinds de behandelperiode met DGM. De leerkracht van C. geeft aan dat dit, net zoals het actief deelnemen aan gesprekken, afhangt van het onderwerp van gesprek. Als het onderwerp de interesse heeft van C. dan lijkt hij vaker een inhoudelijke bijdrage te leveren.

5. Profiteren van feedback

De leerkracht van A. merkt dat hij nog moeite heeft met een goede verhaelopbouw. Sinds de behandelperiode met DGM zijn eenvoudige verhalen binnen het hier- en- nu samenhangender geworden, maar buiten het hier-en-nu lukt het A. niet om een goede verhaelopbouw te hanteren. De leerkracht geeft aan dat A. nog vaak belangrijke aspecten weg laat, waardoor zijn verhaelopbouw niet klopt. De leerkracht van B. geeft dit ook aan tijdens het interview. B. begint volgens de leerkracht soms midden in zijn verhaal, waardoor ze hem niet begrijpt. De oorzaak en het gevolg ontbreken nog vaak in zijn verhaal. De leerkracht C. geeft aan verbetering te merken in de verhaelopbouw van C. Sinds de behandelperiode met DGM is de verhaelopbouw van C. verbeterd volgens de leerkracht. Daarnaast geeft de leerkracht van C. aan dat hij vaker een gesprek aanknoopt met andere kinderen sinds de behandelperiode met DGM.

Tabel 12 – Uitkomsten interviews leerkrachten

Analyse van de interviews

Op basis van de interviews merken alle leerkrachten verbetering in de interactievaardigheden van hun leerlingen na de behandelperiode met DGM. Deze verbetering varieert per cliënt en per onderwerp.

De leerkrachten van A. geeft tijdens het interview aan dat ze verbetering merkt binnen het willen communiceren met de leerkracht, het actief deelnemen aan gesprekken, het inhoudelijk bijdragen aan gesprekken en het profiteren van feedback. De leerkracht van B. geeft tijdens het interview aan dat ze verbetering merkt binnen alle onderwerpen. De leerkracht van C. geeft tijdens het interview aan dat ze verbetering merkt in het willen communiceren, het actief deelnemen aan gesprekken, het inhoudelijk bijdragen aan gesprekken en het profiteren van feedback. De interactievaardigheden waarbij de leerkrachten verbetering merken variëren per cliënt.

Analyse van de vragenlijsten en interviews

De leerkracht van A. geeft tijdens het interview aan verbetering te merken binnen alle vijf de onderwerpen. Dit komt overeen met de resultaten vanuit de vragenlijsten waarbij zij ook op alle onderwerpen verbetering aangeeft.

De leerkracht van B. geeft tijdens het interview aan verbetering te merken binnen alle vijf de onderwerpen. Dit komt niet geheel overeen met de resultaten vanuit de vragenlijst. Op de vragenlijst geeft de leerkracht van B. aan geen verbetering te merken in het willen communiceren. In het interview geeft de leerkracht aan dat ze wel verbetering merkt in het willen communiceren.

De leerkracht van C. geeft tijdens het interview aan verbetering te merken binnen het willen communiceren, het actief deelnemen aan gesprekken, het inhoudelijk bijdragen aan gesprekken en het profiteren van feedback. Dit komt overeen met de resultaten vanuit de vragenlijst waarin de leerkracht op dezelfde onderwerpen verbetering aangeeft. Tijdens het interview geeft de leerkracht van C. bij het onderwerp 'profiteren van feedback' aan dat C. vaker een gesprek aanknoopt met andere kinderen sinds de behandelperiode met DGM. Dit blijkt niet uit de vragenlijsten, omdat de leerkracht hierin tijdens de voormeting al had aangegeven dat C. gesprekken aanknoopt met andere kinderen.

De resultaten op deelvraag 3 laten een positieve invloed op de interactievaardigheden in de klas zien na een behandelperiode met DGM. Alle leerkrachten merken verbetering in de interactievaardigheden van hun leerlingen.

5. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvragen. Er wordt een conclusie getrokken en daarna volgt de discussie.

5.1 DE INTERVENTIE

HOE KAN IK DGM IN MIJN PRAKTIJSITUATIE INZETTEN EN HOE STEM IK HIERBIJ AF OP HET TAALDENKNIVEAU VAN MIJN CLIËNTEN MET EEN TOS?

Uit het literatuuronderzoek in hoofdstuk 2 blijkt dat ik DGM in mijn praktijksituatie kan inzetten door tijdens de behandeling denkgesprekken te voeren met mijn cliënten. Ook blijkt uit de literatuur dat het hierbij belangrijk is om vragen te stellen op het taaldenkniveau waar het kind problemen in ondervindt. Er wordt hierbij uitgegaan van de zone van de naaste ontwikkeling (van Bokkem & van der Velden, 1994). Hiervoor moet eerst inzicht worden verkregen met welk(e) taaldenkniveau(s) het kind moeite heeft. Dit is in kaart te brengen met de VLPD. Afhankelijk van het taaldenkniveau waar het kind een beneden gemiddelde score op haalt, kunnen er denkvragen worden gesteld tijdens de denkgesprekken waarbij wordt aangesloten op de zone van de naaste ontwikkeling (van der Stege et al., 2014). Op deze manier kan er worden afgestemd op het taaldenkniveau van de cliënt.

Het meest actuele, relevante hulpmiddel wat tijdens denkgesprekken in kan worden gezet is het boek *'Even denken.. denkgesprekken met kinderen'* (van der Bokkem & van der Velden, 2014). Dit boek is gebaseerd op de DGM methode van Blank (Bank, 1976). In dit boek worden er per taaldenkniveau vragen omschreven die tijdens denkgesprekken kunnen worden gesteld, waardoor er tijdens de denkgesprekken kan worden afgestemd op het taaldenkniveau van de cliënten.

5.2 DE INVLOED OP DE TAALDENKONTWIKKELING

WAT VOOR INVLOED HEEFT MIJN LOGOPEDISCHE BEHANDELING MET DGM OP DE TAALDENKONTWIKKELING VAN MIJN CLIËNTEN MET EEN TOS?

Uit de resultaten is gebleken dat mijn logopedische behandeling met DGM positieve invloed lijkt te hebben op de taaldenkontwikkeling van mijn cliënten met een TOS. *Van der Stege et al. (2014) geeft aan dat kinderen met een TOS meestal problemen hebben in de taaldenkontwikkeling en gebaat zijn bij behandeling met DGM.* Dit blijkt ook uit de resultaten van dit onderzoek. Alle cliënten hebben bij de voormeting een beneden gemiddelde totaalscore op de VLDP. Na acht weken logopedische behandeling met DGM hebben alle cliënten een gemiddelde totaalscore op de VLPD. Deze resultaten laten een vooruitgang zien in de taaldenkontwikkeling. De gemiddelde vooruitgang van alle cliënten op de totaalscore van de VLPD is 23%.

Deze positieve invloed is ook zichtbaar als naar de verschillende taaldenkniveaus wordt gekeken. Op taaldenkniveau II is er bij cliënt B. geen vooruitgang zichtbaar, maar op alle andere taaldenkniveaus laten cliënt A, B. en C. verbetering zien. De grootste vooruitgang is zichtbaar op taaldenkniveau III en IV, namelijk 29% en 31%. *Vanuit de literatuur is dit te koppelen aan eerder onderzoek van Bogers et al. (2007). Uit dit onderzoek komt naar voren dat DGM positief effect heeft op taaldenkniveau III en*

IV. Dit blijkt ook uit de resultaten van dit onderzoek. In dit onderzoek is de meeste vooruitgang zichtbaar binnen taaldenkniveau III en IV, maar laten de cliënten ook vooruitgang zien binnen taaldenkniveau I en II, namelijk 14%.

5.3 DE INTERACTIEVAARDIGHEDEN IN DE KLAS

WAT VOOR INVLOED HEEFT MIJN LOGOPEDISCHE BEHANDELING MET DGM OP DE INTERACTIEVAARDIGHEDEN IN DE KLAS VAN MIJN CLIËNTEN MET EEN TOS?

Uit de resultaten is gebleken dat mijn logopedische behandeling met DGM positieve invloed lijkt te hebben op de interactievaardigheden in de klas van mijn cliënten met een TOS. Alle leerkrachten merken verbetering in de interactievaardigheden na de behandelperiode met DGM. De onderwerpen waarbij de leerkrachten verbetering merken verschillen echter per cliënt en er is geen eenduidig beeld als er wordt gekeken naar de verschillende interactievaardigheden. De antwoorden op de vragenlijsten en interviews komen niet volledig overéén. Opvallend is dat één leerkracht op basis van het interview verbetering merkt in het willen communiceren van de cliënt, maar dit niet uit de vragenlijst blijkt. Een andere leerkracht geeft aan dat de leerling sinds de behandelperiode met DGM vaker in gesprek gaat met klasgenoten, maar dit blijkt ook niet uit de vragenlijst.

5.4 ANTWOORD OP DE HOOFDVRAAG

WAT VOOR INVLOED HEEFT MIJN LOGOPEDISCHE BEHANDELING MET DGM OP DE TAALDENKONTWIKKELING EN DE INTERACTIEVAARDIGHEDEN IN DE KLAS VAN MIJN CLIËNTEN MET EEN TOS?

Uit de resultaten is gebleken dat mijn logopedische behandeling met DGM positieve invloed lijkt te hebben op de taaldenkontwikkeling en de interactievaardigheden in de klas bij mijn cliënten met een TOS. Alle cliënten laten na acht behandelingen vooruitgang en verbetering zien in de taaldenkontwikkeling en interactievaardigheden in de klas. Er is echter geen eenduidig beeld op welke interactievaardigheden de behandeling met DGM invloed heeft. De aspecten waarin er verbetering zichtbaar is variëren per cliënt en de resultaten op de vragenlijsten en interviews komen niet volledig overeen.

5.5 DISCUSSIE

Dit onderzoek benadrukt de positieve invloed van het gebruik van DGM binnen de logopedische behandelingen bij cliënten met een TOS. Een langere onderzoekperiode en grotere populatie zou een betrouwbaarder beeld geven. Ik ben mij bewust van het feit dat er maar drie cliënten hebben deelgenomen aan dit onderzoek. De betrouwbaarheid van de totale resultaten is hierdoor beperkt vanwege de kleine onderzoekspopulatie. Daarnaast is er niet gewerkt met een controlegroep en hebben er geen tussentijdse metingen plaatsgevonden. Deze factoren beïnvloeden de betrouwbaarheid en validiteit. In dit onderzoek is er geen gebruik gemaakt van triangulatie van de onderzoekspopulatie. In een vervolgonderzoek zouden de ouders ook betrokken kunnen worden om de validiteit te vergroten en triangulatie in de onderzoekspopulatie te laten plaatsvinden. De

betrouwbaarheid van dit onderzoek kan ik niet garanderen, omdat een aantal meetinstrumenten zijn vormgegeven door mijzelf en niet genormeerd zijn. Echter zijn deze meetinstrumenten wel gebaseerd op bestaande theorieën. De resultaten vanuit de vragenlijsten en interviews komen daarnaast niet volledig overeen. Dit zou kunnen komen door een te moeilijke of onduidelijke vraagstelling.

De resultaten van mijn onderzoek geven geen transparant beeld. De kinderen die hebben deelgenomen aan mijn onderzoek hebben gedurende het onderzoek onderwijs gevolgd. Dit zou ook positieve invloed kunnen hebben op de taaldenkontwikkeling en de interactievaardigheden in de klas. Er is daarom niet met zekerheid te zeggen dat de positieve invloed op de taaldenkontwikkeling en interactievaardigheden daadwerkelijk komt door de interventie die ik heb ingezet, de behandeling met DGM. In de praktijk zal hetzelfde onderzoek met andere kinderen wellicht andere resultaten opleveren. Dit wil niet zeggen dat de uitkomsten van dit onderzoek niet relevant zijn voor anderen. *Er kunnen vormen van betekenisverlening ontstaan, die ook interessant zijn voor anderen (de Lange et al., 2011).* De uitkomsten van mijn onderzoek kunnen de basis vormen voor een vervolgonderzoek

Dit PGO behandelt niet de invloed van DGM op de taalontwikkeling. Bij een vervolgonderzoek zou een nameting met een genormeerd taalonderzoek zoals de CELF-4-NL (Kort et al., 2010) uit kunnen worden gevoerd om de invloed op de taalontwikkeling in kaart te brengen. Helaas was hier binnen dit onderzoek geen ruimte voor, omdat de onderzoeksperiode te kort was om een gestandaardiseerde taaltest nogmaals af te mogen nemen. *Ook zou er in een vervolgonderzoek kunnen worden gekeken naar welke taalmethodes in het onderwijs het beste tegemoet komen aan DGM. Op deze manier kan DGM naast de logopedische behandeling ook worden ingezet tijdens gesprekken in de klas en heeft het een groter aandeel binnen het systeem van de cliënt.*

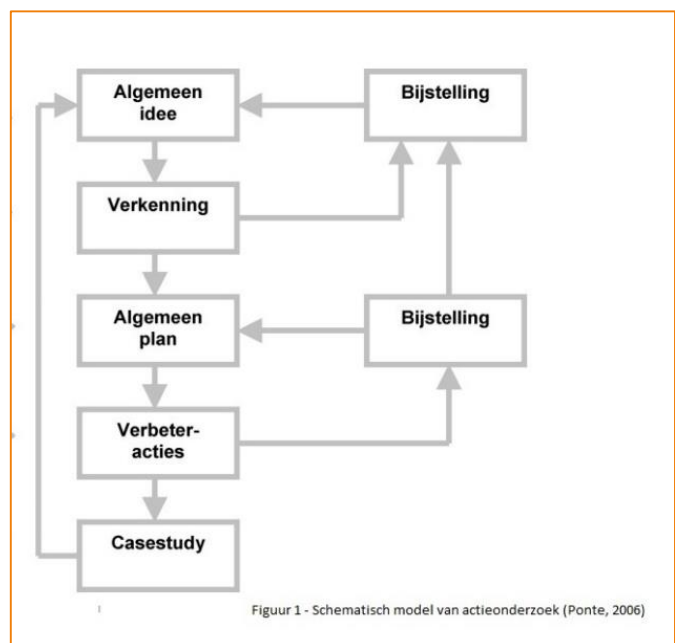
6. EVALUATIE

Het onderzoek is voltooid. Een onderzoek waarin ik mijzelf diverse deelvragen heb gesteld om antwoord te krijgen op de hoofdvraag:

Wat voor invloed heeft mijn logopedische behandeling met DGM op de taaldenkontwikkeling en de interactievaardigheden in de klas van mijn cliënten met een TOS?

Het onderzoek heeft voor mij als Master SEN en logopedist veel betekend. Terugkijkend op het onderzoek heb ik veel geleerd. Ik had nog niet eerder praktijkgericht onderzoek gedaan en heb mijn onderzoeksvaardigheden uitgebreid. Het was een proces wat ik als zeer leerzaam heb ervaren. Dit wil ik toelichten aan de hand van het model van Ponte (2006).

Zoals ik in de inleiding van dit onderzoek beschreef kreeg ik tijdens het volgen van de module GJKD3 het idee om DGM in te gaan zetten binnen de logopedische behandeling van kinderen met een TOS. De onderwijs- en ondersteuning behoeften van de cliënten heb ik hierbij centraal gesteld. Vanuit een onderzoekende houding ben ik het algemene idee gaan verkennen door literatuuronderzoek te doen en met collega's, critical friends en mijn studiebegeleider in gesprek te gaan. Ik heb veel geleerd over DGM in relatie tot een TOS en het onderwijs. Ik heb de opgedane kennis kritisch verwerkt en beschreven in hoofdstuk 2. Het algemeen idee heb ik een aantal keer bij moeten stellen, omdat het aanvankelijke idee niet haalbaar was. Ik wilde teveel onderzoeken in een korte periode.



Ik ben een algemeen plan gaan opstellen en heb ik dit wederom voorgelegd aan mijn critical friends en collega's en studiebegeleider. Zij waren, net zoals ik, enthousiast. Ik heb vervolgens toestemming gevraagd aan ouders en leerkrachten om deel te nemen aan dit onderzoek en ben de verbeteractie, de behandeling met DGM, gaan uitvoeren. Dit heeft mij veel gebracht. De cliënten vonden de behandelingen met DGM leuk en ouders gaven aan dat de cliënten met plezier naar logopedie kwamen. Ik merkte dat mijn cliënten binnen de behandelingen meer gingen communiceren en dit gaf mij energie! In de inleiding van dit onderzoek heb ik aangegeven dat ik het als professional belangrijk vind dat alle kinderen kunnen participeren in de maatschappij waarbij zij zo min mogelijk belemmerd worden in hun communicatie. Ik denk dat dit onderzoek daar mooie resultaten voor heeft geleverd, omdat er bij alle cliënten positieve invloed zichtbaar is op de taaldenkontwikkeling en interactievaardigheden. Ik voel me door alle opgedane kennis en ervaring bekwaam om DGM in te zetten en kan mijn handelen hierin onderbouwen. Ik ben van mening dat ik door deze ervaring betere

behandeling kan bieden bij cliënten met een TOS en beter kan aansluiten op de ondersteuningsbehoeften van de cliënt. In de toekomst zal ik hetgeen wat ik heb geleerd in blijven zetten bij de behandeling van cliënten met een TOS en hierbij gericht blijven samenwerken met het systeem rondom de cliënt.

Het verzamelen van de data vond ik erg interessant, maar ook tijdrovend. Het was lastig om alles goed te organiseren en hiervoor heb ik een strakke planning moeten aanhouden. Ik realiseerde mij dat ik veel van de leerkrachten vroeg. In het algemeen plan had ik in eerste instantie een tussentijdse meting ingepland met de leerkrachten. Uiteindelijk heb ik dit plan moeten bijstellen, omdat dit voor de leerkrachten een te grote belasting bleek te zijn. De samenwerking met de leerkrachten heb ik hierbij als zeer leerzaam ervaren. Ik ben gericht geweest op actieve participatie van de leerkrachten en heb opgestaan voor hun opmerkingen en verbeterpunten. Zij hebben mij vanuit verschillende perspectieven naar de onderzoeksvraag laten kijken. Na de voormetingen, het inzetten van de verbeteractie en de nametingen heb ik alle resultaten in kaart gebracht in dit onderzoeksverslag en op basis hiervan een conclusie getrokken. De onderzoeksresultaten heb ik gepresenteerd aan mijn collega's. Ik merkte dat mijn collega's werden geprikkeld en geënthousiasmeerd door de uitkomsten van mijn onderzoek. Mijn collega's gaven aan dat ik hen heb weten te inspireren.

Terugkijkend op de uitkomsten van dit onderzoek kan ik zeggen dat het inzetten van DGM positieve invloed heeft op de taaldenkontwikkeling en de interactievaardigheden in de klas bij cliënten met een TOS. Achteraf gezien is het niet met 100% zekerheid te zeggen dat de positieve invloed op de taaldenkontwikkeling en interactievaardigheden daadwerkelijk komt door mijn interventie. Ik merk dat ik dit enerzijds jammer vind. Ik ben een kritisch persoon en ben erg gericht harde bewijzen, maar deze heb ik niet gekregen op basis van mijn kleinschalige onderzoek. *Ik heb geprobeerd zo zorgvuldig mogelijk te werken door mijn handelingen bij te houden in een logboek en ben erachter gekomen dat in een PGO sommige dingen niet met objectieve gegevens te onderbouwen zijn. Dit is iets wat ik tijdens dit onderzoek, maar ook gedurende de Master heb geleerd.* Door vanuit de literatuur een onderbouwing te zoeken en tot oordeelsvorming te komen kan ik ook waardevolle informatie verzamelen waardoor ik de kwaliteit van mijn handelen kan verbeteren. De uitkomsten van dit onderzoek roepen weer nieuwe vragen op zoals ik in de discussie heb aangegeven. Ook ben ik benieuwd of ik DGM kan inzetten bij cliënten met gedragsproblemen, omdat ik hier tijdens de Master veel expertise over op heb gedaan. Hier wil ik mij in de toekomst op gaan richten.

Tijdens de opleiding heb ik geleerd om een onderzoekende houding te ontwikkelen, waarin reflectie een belangrijk onderdeel is. Deze houding heeft ervoor gezorgd dat ik meer opmerk en vervolgens (op een hoger niveau dan voorheen) zoek naar oorzaken en oplossingen. Mijn wijze van denken en doen bevindt zich op een hoger level dan aan het begin van de opleiding. Een mooiere ontwikkeling had ik me niet kunnen wensen! Goleman (1998) verwoordt heel mooi waarom reflectie hierbij zo belangrijk voor mij is.

*Het bereik van wat we denken en doen
wordt begrensd door wat we niet opmerken.
en omdat we niet opmerken
dat we niet opmerken
kunnen we weinig
veranderen
totdat we opmerken
dat niet opmerken
ons denken en doen bepaalt.*

Goleman (1998)

LITERATUUR

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijk gericht onderzoek voor het hbo. Advies van de commissie gedragscode praktijk gericht onderzoek in het hbo*. Verkregen op 2 mei 2016 via file:///C:/Users/maart_000/Downloads/gedragscode-praktijkgericht-onderzoek%20(1).pdf

Berding, J. (2006). Communicatie, participatie en dialoog: basis van de opvoeding. *De wereld van het jonge kind*, (3), p. 269- 299.

Blank, M. (1973). *Teaching learning in the preschool: A dialogue approach*. Columbus Ohio: Charles E: Merrill Pub Co.

Blank, M., Rose, S.A. & Berlin, L. J. (1978). *The language of learning: The preschool years*. New York: Grune and Stratton.

Bogers, N.P.F., Burger, E.J. & Duijf, A. (2007). Het effect van taaldenkstimulerende technieken, replicatie van een effectonderzoek. *Tijdschrift voor Logopedie en Foniatrie*, 5, p. 148-154.

Bokkum, M. van & Velden, I. van der (1994). *DGM in de praktijk; een handboek bij de Denkstimulerende Gespreksmethodiek van Marion Blank*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie.

Bokkum, M. van & Velden, I van der (2014). *Even denken... denkgesprekken met kinderen*. Rotterdam: CED-Groep.

Bradshaw, M.L., Hoffman, P.R. & Norris, J.A. (1998). Efficacy of expansions and cloze procedures in the development of interpretations by preschool children exhibiting delayed language development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29, 85-95.

Brand, A. van den (2010). *Gesprekscommunicatie. Handboek voor leerkrachten in het primair onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Bruïne, E. de, Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A. & Ven, A. van de (2011). *Bronnenboek onderzoeksstrategieën*. Op 22 april 2016 geraadpleegd via <http://www.leoz.nl/Portals/2/111109%20bronnenboek%20onderzoekstrategie%C3%ABn.pdf>

Bruinsma, G., Niel, E. van, Allard, F., Donker, S., Kant, L., Moonen, Y. & Gerrits, E. (2015). Logopedie bij oudere kinderen. *Logopedie*, 79, (7), p. 6-13.

Buurman, H., Gerritsen, B. & Hinkema, A. (2013). *Vijf op een rij. Praktisch handboek voor iedereen die werkt met leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis*. Sint-Michielsgestel: Koninklijke Kentalis.

Claasen, W., Bruïne E. de, Schuman, H., Siemons H. & Velthoven, B. van (2013). *Inclusief bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Apeldoorn: Garant.

Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van het onderwijs*. Utrecht: Marnix Academie.

Damhuis, R., De Blauw, A. & Brandenbarg, N. (2004). *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie. Praktische vaardigheden voor leidsters en leerkrachten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

- Dungen, L. van den (2008). *Taaltherapie voor kinderen met taalontwikkelingsstoornissen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Eijden, P. van der & Kreeke-Alfrink, N. van de (1997). Denkstimulerende gespreksmethodiek. *De wereld van het jonge kind*, (01), p. 23-26.
- Gerrits, E. (2012). *Wat is een specifieke taalontwikkelingsstoornis?* Utrecht: Kenniscentrum Innovatie van zorgverlening.
- Goorhuis, S.M. & Schaerlaekens, A.M. (2006). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Goleman, D. (1998). *Liegen om te leven. De strategie van zelfbedrog*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij contact.
- Golstein C., Heeg J. & Kuiper C. (2006) Coachen in het ZMLK-onderwijs Een nieuwe uitdaging? *Logopedie en Foniatrie*, 6, 192-198.
- Idealogo (2014). *Methode van Suus & Luuk*. Op 10 februari 2016 geraadpleegd via: <http://www.idealogoshop.com/nl/materialen/>
- Janssen-Vos, F. (2008). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: van Gorcum.
- Joosten, F., Ligtendag, L., Van der Linden, C., Olijkan, E. & Van den Bulk, L. (2013). *De jeugd heeft de toekomst, het onderwijs ook?* Rotterdam: CED-Groep.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek* Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhof.
- Kort, W., Schittekatte, M. & Compaan, E. (2010). *CELF-4-NL. Test voor diagnose en evaluatie van taalproblemen*. Amsterdam: Pearson.
- Kreeke-Alfrink, N., van de & Heijden, P. van der, (2002). *Denkstimulerende Gesprekmethodiek voor leerkrachten*. Rotterdam: CED-Groep.
- Kreeke-Alfrink, N. van den (2009). Praten en denken met kinderen. *In de klas*, 9, p. 12.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Meersbergen, E. van & Jeninga, J. (2012). *De ecologie van de leerling. Een systeemgericht model voor onderwijs*. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51 (4), p. 175-185.
- Ministerie van OCW (2006). *Kerdoelen voor het primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie OCW.
- NJI. (2014). *Bijlage TOS behandelgroepen*. Op 12 april 2016 geraadpleegd via <http://www.nji.nl/nl/Download-NJI/Bijlage-TOS-behandelgroepen.pdf>.
- Oliver, M. (1997). Emanicipatory Disability Research: Realistic Goal or Impossible Dream. In: Barnes, C. & Mercer, G. *Doing Disability Research*. Leeds: The Disability Press.

Pameijer, N.K., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco.

Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Baarn: Nelissen.

SLO. (2015). *Taaldenkrelaties*. Verkregen op 14 april 2016 via <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00457/>

Stege, H. van der, Kreeke-Alfrink, N. van de, Gusta, S. & Boonstra, M. (2014). *Even denken.. Vragenlijst Denkprocessen*. Rotterdam: CED-Groep.

Velthorst, G. & Oosterheert, I. (2010). Verleiden tot leerzame gesprekken. *JSW*, 9, p. 6-9.

Verhallen, M. & Walst, R. (1996). *Taalfuncties*. In R. Appel, F. Kuiken & A. Vermeer (red.), *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* (pp. 89-100). Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Verhoef, J., Kuiper, C., Neijenhuis, K., Dekker-van Doorn, C. & Rosendal, H. (2015). *ZorgBasiscs. Praktijkgericht onderzoek*. Amsterdam: Boom Lemma.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge MA: Mit Press.

INFORMATIEBRIEF VOOR OUDERS

Beste ouder(s)/verzorger(s),

Zoals u wellicht weet volg doe ik de Masteropleiding Special Educational Needs. Dit is een tweejarige Master die zich richt op allerlei aspecten van speciale onderwijszorg. Ik doe dit jaar in het kader van mijn opleiding praktijkgericht onderzoek. Mijn onderzoek richt zich op het effect van de Denkstimulerende Gespreksmethodiek. Dit is een methode die gebruikt wordt om de communicatievaardigheden van kinderen te verbeteren. Dit wordt gedaan door het voeren van denkgesprekken.

De Denkstimulerende Gespreksmethodiek is geschikt voor kinderen met problemen in de taalinhoud. Tijdens mijn onderzoek wil ik gaan bekijken wat het effect van de Denkstimulerende Gespreksmethodiek is op de taaldenkrelaties en interactievaardigheden. Ik heb daarom de volgende onderzoeksvraag opgesteld: Wat voor invloed heeft mijn logopedische behandeling met de Denkstimulerende Gespreksmethodiek op de taaldenkontwikkeling en de interactievaardigheden in de klas van mijn cliënten met een taalontwikkelingsstoornis?

Uw kind heeft problemen in de taalinhoud en valt binnen de leeftijdscategorie waarbij de Denkstimulerende Gespreksmethodiek kan worden ingezet.

Mijn vraag aan u:

Zou uw kind aan mijn onderzoek mogen deelnemen?

Wat houdt dit in?

Als uw kind deelneemt aan het onderzoek zal er komende twee maanden binnen de logopedische behandeling met de Denkstimulerende Gespreksmethodiek worden gewerkt. Tijdens de eerste behandeling zal ik de Vragenlijst Denkprocessen bij uw kind afnemen. Vervolgens zal ik uw kind volgens de principes van de Denkstimulerende Gespreksmethodiek behandelen. Er zullen denkgesprekken plaatsvinden tijdens de logopedische behandeling. Na twee maanden zal nogmaals de Vragenlijst Denkprocessen worden afgenomen om de groei te kunnen meten. Daarnaast zal ik contact hebben met de leerkracht om de interactievaardigheden in kaart te brengen.

Ik hoop van harte dat uw kind deel mag nemen aan mijn onderzoek. De resultaten van het onderzoek geven mij handvatten binnen de logopedische behandeling en kunnen ook een aanbeveling zijn voor collega logopedisten. Wilt u bijgevoegd formulier ondertekenen als u toestemming geeft om uw kind deel te laten nemen? Alle onderzoeksgegevens zullen anoniem worden verwerkt.

Mocht u nog vragen hebben naar aanleiding van deze brief dan kunt u mij bellen of mailen. Als u het leuk vindt kan ik mijn onderzoek aan het eind van het jaar naar u mailen.

Alvast heel erg bedankt voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,
Maartje van Meerkerk, logopedist

TOESTEMMINGSFORMULIER VOOR OUDERS

Door het ondertekenen van dit toestemmingsformulier geeft u toestemming om uw kind deel te laten nemen aan het praktijkgerichte onderzoek van Maartje van Meerkerk over de Denkstimulerende Gespreksmethodiek. Het doel van het onderzoek is om meer inzicht te krijgen in het effect van de Denkstimulerende Gespreksmethodiek.

U bent zich ervan bewust dat deelname aan dit onderzoek geheel vrijblijvend is. Het gehele onderzoek zal ruim twee maanden duren. De gegevens die verkregen worden uit dit onderzoek zullen vertrouwelijk worden behandeld. De gegevens worden anoniem gerapporteerd en zijn alleen voor mij als onderzoeker beschikbaar. Ik zal verdere vragen over dit onderzoek beantwoorden, nu of gedurende het verdere verloop van het onderzoek.

Datum :

Naam cliënt :

Handtekening ouder/verzorger :

Handtekening onderzoeker :

INFORMATIEBRIEF VOOR LEERKRACHT

Beste leerkracht,

Mijn naam is Maartje van Meerkerk en ik ben als logopedist werkzaam bij logopediepraktijk [REDACTED]. Ik doe dit jaar in het kader van mijn opleiding, de Masteropleiding Special Educational Needs, praktijkgericht onderzoek. De Master Special Educational Needs is een tweejarige master die zich richt op allerlei aspecten van speciale onderwijszorg.

Mijn onderzoek richt zich op het effect van de Denkstimulerende Gespreksmethodiek. Dit is een methode die binnen de logopedie gebruikt wordt om de taal en het taaldenken van kinderen te verbeteren. Dit wordt gedaan door middel van denkgesprekken. Tijdens mijn onderzoek wil ik in kaart brengen wat voor invloed mijn logopedische behandeling met de Denkstimulerende Gespreksmethodiek heeft op de taaldenkrelaties en interactievaardigheden. Ik heb daarom de volgende onderzoeksvraag opgesteld: Wat voor invloed heeft mijn logopedische behandeling met de Denkstimulerende Gespreksmethodiek op de taaldenkontwikkeling en de interactievaardigheden in de klas van mijn cliënten met een TOS?

Om het effect op de invloed op de interactievaardigheden in kaart te brengen heb ik uw hulp nodig.

Mijn vraag aan u:

Op dit moment heeft u een leerling in uw klas waarbij binnenkort de Denkstimulerende Gespreksmethodiek gaat worden ingezet binnen de logopedische behandeling. Om de interactievaardigheden in kaart te brengen zou ik u willen vragen om een korte vragenlijst in te vullen over deze leering. Dit kost ongeveer tien minuten. Over ongeveer twee maanden rond ik mijn onderzoek af en ontvangt u nogmaals deze vragenlijst. Daarnaast wil ik u vragen of u open staat voor een interview. Dit interview zal in mei 2016 plaatsvinden. In dit interview zal er dieper worden ingegaan op interactievaardigheden. Dit interview kost ongeveer 30 minuten.

Ik hoop van harte dat u medewerking wil verlenen. De resultaten van het onderzoek geven mij handvatten binnen de logopedische behandeling en kunnen ook een aanbeveling zijn voor collega logopedisten.

Volgende week zal ik telefonisch contact met u opnemen om het één en ander toe te lichten en eventuele vragen te beantwoorden. Mocht u eerder contact willen hebben dan kunt u mij bellen of mailen via onderstaande contactgegevens.

Ik hoop u hiermee voldoende te hebben geïnformeerd.

Met vriendelijke groet,

Maartje van Meerkerk
Logopedist

BIJLAGE 5

VRAGENLIJST LEERKRACHT

Naam leerling:

Datum:

	ja	soms	nee
1. Wil graag communiceren			
a. Durft de leerling te praten?	☐	☐	☐
b. Wil de leerling bedoelingen duidelijk maken en verwoorden?	☐	☐	☐
2. Communiceert met mij			
a. Begrijpt de leerling wat u zegt, wat u bedoelt?	☐	☐	☐
b. Drukt de leerling zich zo duidelijk mogelijk uit?	☐	☐	☐
3. Neemt actief deel aan het gesprek			
a. Neemt de leerling de gelegenheid te baat zelf om iets te zeggen?	☐	☐	☐
b. Gaat de leerling door met verwoorden, omdat er naar hem/haar geluisterd wordt?	☐	☐	☐
c. Neemt de leerling beurten op eigen initiatief en breidt hij/zij deze beurten uit?	☐	☐	☐
d. Geeft de leerling uitgebreide antwoorden op uw open vragen?	☐	☐	☐
e. Reageert de leerling uit eigen beweging uitgebreid op uw vragen?	☐	☐	☐
4. Draagt inhoudelijk bij aan het gesprek			
a. Gaat de leerling door met het uiten en verwoorden van intenties?	☐	☐	☐
b. Probeert de leerling met hulp van u duidelijk te maken wat hij/zij bedoelt?	☐	☐	☐
c. Maakt de leerling vergelijkingen, redeneert de leerling en concludeert de leerling tijdens gesprekken?	☐	☐	☐
d. Gaat de leerling door op de inhoud die u hem/haar aanreikt?	☐	☐	☐
5. Profiteert van de feedback			
a. Praat de leerling verder als u ingaat op hetgeen wat hij/zij zegt?	☐	☐	☐
b. Zorgt de leerling voor een goede opbouw van zijn/haar verhaal?	☐	☐	☐
c. Gaat de leerling ook met andere kinderen in gesprek en niet alleen met u?	☐	☐	☐

*Vragenlijst gebaseerd op de Combilist (Damhuis, de Blauw & Brandenburg, 2004)

VOORBEREIDING INTERVIEWS**1. Voorbereiding interviews**

De leerkracht is van te voren voldoende ingelicht over het doel van het interview. De leerkracht heeft vooraf de vragen ontvangen en kan zich mogelijk voorbereiden op het interview. Het gesprek zal plaatsvinden op de school van de leerkracht. Het gesprek zal ongeveer 20 minuten duren.

2. Topics

Het interview zal dieper ingaan op interactievaardigheden van de leerling in de klas na de behandelperiode met DGM. De leerkracht is op de hoogte van dit thema. Tijdens het interview zal er worden ingegaan op de volgende onderwerpen vanuit de vragenlijst?

- Het willen communiceren van de leerling
- De communicatie van de leerling met de leerkracht
- Deelname aan gesprekken
- Inhoudelijk bijdragen aan gesprekken
- Profiteren van de feedback

3. Afspraken

Van het interview zal een audio opname worden gemaakt. Van tevoren wordt gecheckt of de audio apparatuur werkt. Als de leerkracht de audio opname terug wil luisteren dan is dit mogelijk. De leerkracht wordt hierover geïnformeerd. De leerkracht ontvangt na het interview een samenvattende transcriptie van het interview die zij kan nalezen en checken op volledigheid. De leerkracht is goed geïnformeerd over hoe er over hun recht op privacy wordt gewaakt en weet dat alle gegevens worden geanonimiseerd.

4. Afname

Ik let tijdens de afname van het interview op dat ik aandachtig en secuur werk. Ik houd me aan de interviewvragen. Ik probeer zelf niet teveel te spreken en gebruik stimuli zoals een luisterende houding, aandachtige blik en korte opmerkingen te geven. Ik werk respectvol en niet oordelen.

SAMENVATTENDE TRANSCRIPTIE INTERVIEW LEERKRACHT A.

Topic 1 – willen communiceren	
Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in het willen communiceren? Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld	De leerkracht van A. geeft aan dat ze sinds de behandeling met DGM geen verandering heeft gemerkt in het willen communiceren. Ze geeft aan dat A. dit voor de behandelperiode met DGM al deed. Hij kwam naar de leerkracht toe om dingen te vragen en vertellen en doet dit nu nog steeds. De leerkracht heeft hierin geen verandering gezien.
Topic 2 – communiceren met u	
Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in de communicatie met u? Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld	A. lijkt sinds de behandeling met DGM zijn gedachten beter onder woorden te kunnen brengen. Hij probeert zich duidelijker uit te drukken, waardoor de leerkracht hem beter begrijpt. De leerkracht licht dit toe aan de hand van een voorbeeld tijdens het buitenspelen. De dag ervoor was de kar waar A. mee speelde kapot gegaan. Het stuur draaide niet meer. Hij kwam naar de leerkracht toe om dit te vertellen. De leerkracht geeft aan dat hij dit een aantal maanden geleden nog niet zou hebben gedaan. Hij was dan met andere materiaal geen spelen. Nu nam hij het initiatief om het aan de leerkracht te vertellen.
Topic 3 – actief deelnemen aan gesprekken	
Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in het actief deelnemen aan gesprekken? Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld	De leerkracht geeft aan dat A. actiever deelneemt aan kringgesprekken sinds de behandeling met DGM. Hij steekt zijn vinger op en wil zelf dingen vertellen. Voor de behandelperiode met DGM deed A. dit minder. De leerkracht geeft aan dat A. toen afwachtend was tijdens gesprekken, maar tegenwoordig meer initiatief neemt.
Topic 4 – inhoudelijk bijdragen aan gesprekken	
Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in het inhoudelijk bijdragen aan gesprekken? Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld	De leerkracht merkt een kleine verandering. Ze vertelt dat A. vaker actief deelneemt aan gesprekken, maar zijn bijdrage nog erg wisselend is. Tijdens de kringgesprekken wisselt A. regelmatig van onderwerp. Zijn inhoudelijke bijdrage is hierdoor beperkt geeft de leerkracht aan. Als de leerkracht hem helpt met het uiten van zijn bedoelingen dan probeert hij wel duidelijk te maken wat hij bedoelt.
Topic 5 – profiteren van feedback	
Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in het profiteren van feedback? Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld	De leerkracht geeft aan hierin geen verandering te hebben waargenomen in de klas.
Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in de verhaalopbouw? Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld	De leerkracht geeft aan dat A. veel moeite heeft met de verhaalopbouw. Sinds de behandeling met DGM gaat het vertellen van eenvoudige verhalen beter. Verhalen binnen het hier- en nu zijn samenhangender geworden en de leerkracht begrijpt de verhalen van A. beter. Daarbij geeft de leerkracht ook aan dat de verhaalopbouw nog een belangrijk aandachtspunt blijft. Verhalen vertellen buiten het hier- en nu is nog erg moeilijk voor A.

Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in de communicatie met andere kinderen?

Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld

Hierin heeft de leerkracht geen verandering waargenomen. A. communiceerde altijd al veel met andere kinderen in de klas. Hij doet dit nu nog steeds. Hij gaat gesprekken aan met andere kinderen en speelt ook graag met andere kinderen. Voor de behandeling met DGM deed hij dit ook.

SAMENVATTENDE TRANSCRIPTIE INTERVIEW LEERKRACHT B.

Topic 1 – willen communiceren

Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in het willen communiceren?

Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld

De leerkracht vertelt dat B. een jongen is die graag wil communiceren. Voor de behandelperiode met DGM deed hij dit vaak non-verbaal door te wijzen of de leerkracht aan de hand mee te nemen. Tegenwoordig wil hij volgens de leerkracht meer verbaal communiceren en verwoordt hij dit. De leerkracht geeft hierbij als voorbeeld dat B. laatst een boekje mee nam vanuit huis. Hij liet het boekje aan de leerkracht zien en vertelde dat hij het boekje van zijn oma had gekregen.

Topic 2 – communiceren met u

Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in de communicatie met u?

Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld

Tijdens het interview geeft de leerkracht aan dat B. beter met de leerkracht communiceert. Hij lijkt de leerkracht ook beter te begrijpen. De leerkracht vertelt dat ze denkt dat B. haar beter begrijpt. Hierdoor voert hij instructies goed uit. De leerkracht vertelt dat B. eerst beter na lijkt te denken voordat hij een handeling uitvoert. Ze merkt hierin duidelijk verbetering.

Topic 3 – actief deelnemen aan gesprekken

Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in het actief deelnemen aan gesprekken?

Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld

De leerkracht van B. geeft aan dat hij actiever deelneemt aan kringgesprekken. Hij geeft uitgebreid antwoord op de open vragen van de leerkracht en steekt zijn vinger vaker op. De leerkracht geeft aan erg blij te zijn met deze ontwikkeling.

Topic 4 – inhoudelijk bijdragen aan gesprekken

Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in het inhoudelijk bijdragen aan gesprekken?

Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld

De leerkracht van B. merkt hierin een duidelijke verandering. De leerkracht geeft aan dat ze laatst een verhaal vertelde in de klas. De kinderen mochten zelf een einde bedenken en B. kwam met een goede oplossing. De leerkracht had dit nog niet eerder in de klas gezien.

Topic 5 – profiteren van feedback

Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in het profiteren van feedback?

Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld

De leerkracht van B. geeft aan hierin geen verandering te hebben waargenomen in de klas.

Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in de verhaalopbouw?

Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld

De leerkracht van B. geeft aan dat B. nog moeite heeft met de verhaalopbouw. B. begint soms midden in een verhaal waardoor de leerkracht hem niet begrijpt. De verhaalopbouw lijkt iets te zijn verbeterd, maar de leerkracht vertelt dat dit nog een belangrijk aandachtspunt is voor B. De oorzaak en het gevolg in zijn verhaal ontbreken vaak nog.

Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in de communicatie met andere kinderen?

Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld

De leerkracht van B. geeft aan hierin geen verandering te hebben waargenomen. D. communiceerde veel met andere kinderen en doet dit nog steeds.

SAMENVATTENDE TRANSCRIPTIE INTERVIEW LEERKRACHT C.

Topic 1 – willen communiceren

Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in het willen communiceren?

Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld

De leerkracht van C. geeft aan dat hij meer durft de communiceren. Hij communiceerde altijd al wel met de leerkracht en met andere klasgenoten, maar de leerkracht vertelt dat hij dit nu ook met onbekenden doet zoals ouders van andere leerlingen of andere leerkrachten op school. Ze vertelt dat laatst een andere leerkracht in hun klas aan het observeren was. C. begon een gesprekje met deze leerkracht en vroeg wat deze leerkracht kwam doen. Hierin merkte de leerkracht verandering. Voorheen zou hij dit initiatief niet hebben genomen en durfde hij zelf zo'n gesprekje niet aan te knopen.

Topic 2 – communiceren met u

Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in de communicatie met u?

Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld

De leerkracht van C. geeft aan dat ze hierin geen verandering heeft waargenomen. C. communiceerde voor de behandelperiode met de leerkracht en doet dit nu nog steeds.

Topic 3 – actief deelnemen aan gesprekken

Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in het actief deelnemen aan gesprekken?

Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld

De leerkracht van C. geeft aan dat hij soms actiever deelneemt aan kringgesprekken, maar dit afhangt van het gespreksonderwerp. Als het gespreksonderwerp de interesse heeft van C, dan vertelt hij meer, maar als dit niet zo is dan neemt hij niet actief deel aan de gesprekken. De leerkracht kan niet aangeven dat C. dit consequent doet. De leerkracht vertelt dat ze laatst het thema jonge dieren behandelde in de klas. C. is gek op dieren en nam actief deel aan de gesprekken. Gisteren hadden we het over beroepen. Dit heeft de interesse van C. niet. Ik merk dan direct dat hij minder actief deelneemt. Hij draait dan op zijn stoel en steekt zijn vinger niet op.

Topic 4 – inhoudelijk bijdragen aan gesprekken

Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in het inhoudelijk bijdragen aan gesprekken?

Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld

De leerkracht van C. geeft hierbij ook aan dat C. inhoudelijk bijdraagt aan gesprekken als de onderwerpen van gesprek zijn interesse hebben. Ze geeft hierbij hetzelfde voorbeeld als op de vraag in topic 3.

Topic 5 – profiteren van feedback

Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in het profiteren van feedback?

Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld

De leerkracht van C. geeft aan hierin geen verandering te hebben waargenomen in de klas.

Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in de verhaalopbouw?

Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld

De leerkracht van C. heeft het idee dat zijn verhaalopbouw is verbeterd. Ze begrijpt hem hierdoor beter. Voor de behandelperiode met DGM vertelde C. vaak wat hij in het weekend had meegemaakt. De leerkracht begreep hem vaak niet en moest aan moeder navragen wat er nou precies was gebeurd. Nu hoeft dat veel minder vaak en is de opbouw van zijn verhaal een stuk duidelijker.

Heeft u sinds de start van de logopedische behandeling met DGM een verandering gezien in de communicatie met andere kinderen?

Zo ja; vragen om toelichting en voorbeeld

De leerkracht van C. geeft aan dat C. steeds vaker gesprekjes aanknoopt met andere leerlingen. Voorheen deed hij dit met name met vriendjes, maar nu gaat hij ook met andere kinderen in gesprek. Ze merkt hierin een positieve verandering.

BIJLAGE 8**LOGBOEK**

Datum	Activiteit	Resultaten/uitkomsten
11-01-2016	Bespreking van onderzoeksvoorstel met studiebegeleider	Voorstel is goedgekeurd door studiebegeleider.
15-01-2016	Start met literatuuronderzoek	Verkennen en lezen van literatuur rondom het inzetten van DGM in de logopedische behandeling.
21-01-2016	Gesprek met critical friends over onderzoek.	Feedback gekregen op onderzoeksvragen en verwerkt.
23-01-2016	Informatiebrief opgesteld voor leerkrachten en ouders van cliënten over mijn onderzoek.	Brief laten nalezen door critical friends, geen punten van feedback ontvangen.
27-01-2016	Informatiebrief aan ouders meegegeven en aan leerkrachten gemaild.	Alle ouders geven toestemming voor deelname van cliënten aan mijn onderzoek.
03-02-2016	Telefonisch gesprekken met leerkrachten n.a.v. informatiebrief.	Leerkrachten geven toestemming om aan mijn onderzoek deel te nemen.
05-02-2016	Vragenlijst voor leerkrachten opgesteld naar aanleiding van de Combilist. Vragenlijst laten nalezen door non-respondent (ook leerkracht).	Onderwerp 5; vraag 1 en 2 aangepast. Overige vragen zijn volgens non-respondent helder en duidelijk.
06-02-2016 en 07-02-2016	Verder gegaan met literatuuronderzoek.	Eerste uitwerking van theoretisch kader en deelvraag 1.
15-02-2016	Vragenlijst aan leerkrachten verspreid (voormeting).	Vragenlijsten retour ontvangen op 16-02-2017 en 17-02-2017
15-02-2016	Gesprek met studiebegeleider	Voortgang besproken, ik lig op schema.
17-02-2016 en 18-02-2016	VLPD afgenomen bij cliënten tijdens de logopedische behandeling (voormeting).	Afname verliep goed. Het lukte om de VLPD binnen één behandeling af te nemen. Cliënten reageerden enthousiast en vonden opdrachten leuk om uit te voeren.
19-02-2016	Resultaten VLPD (voormeting) berekend.	Alle cliënten hebben een beneden gemiddelde score op de VLPD en komen in aanmerking voor DGM.
23-02-2016	Behandeling volgens DGM, activiteit: 'een ketting maken van	Denkvragen worden op het juiste niveau gesteld. Verbeterpunt: Ik

	rietjes' ingezet tijdens twee behandelingen van non-respondenten. Video-opname gemaakt van de behandeling en feedback gevraagd aan collega die ervaring heeft met DGM.	mag nog meer pauzes laten vallen en nog bete inspelen op de antwoorden van het kind door meerdere malen door te vragen.
24-02-2016 en 25-02-2016	Gestart met DGM tijdens de logopedische behandeling. Activiteit: 'een ketting maken van rietjes'.	Eerste behandeling met DGM verliep goed. A. – denkvragen op niveau I en II kan A. zelfstandig beantwoorden. Nog geen denkvragen op niveau IV gesteld. B. – denkvragen op niveau I en II kan hij zelfstandig beantwoorden, denkvragen op niveau III hulp nodig van mij. C. – denkvragen op niveau I en II gaan goed. Denkvragen op niveau III nog moeilijk. Hierbij belangrijk om goed in te spelen op het antwoord door sturingsvragen te stellen.
02-03-2016 en 03-03-2016	Tweede behandeling met DGM. Activiteit: 'thee zetten'.	A. – denkvragen op niveau IV lukken met hulp van mij, vorige week nog niet. B. – denkvragen op niveau I en II kan B. zelfstandig beantwoorden. Denkvragen op niveau III met hulp van mij. Denkvragen op niveau IV zijn nog lastig. C. – denkvragen op niveau I, II en III lukken zelfstandig! Benoemen van overeenkomsten en verschillen gaat goed. Behandelingen zijn goed verlopen, soms nog wel beter doorvragen Cliënten zijn enthousiast en vinden oefeningen leuk.
09-03-2016 en 10-03-2016	Derde behandeling met DGM. Activiteit: boek 'Wil jij mijn vriendje zijn?'	Kinderen lijken het gebruik van een boek minder leuk te vinden t.o.v. concreet 3D materiaal! Bij A. B. en C. lukt het om denkvragen op de hogere niveaus te beantwoorden met hulp van mij (niveau III en IV). Denkvragen op niveau I en II lukken zelfstandig. Ik merk verbetering in het benoemen van overeenkomsten en het verklaren bij alle cliënten.
16-03-2016 en 17-03-2016	Vierde behandeling met DGM. Activiteit: 'cadeautjes inpakken.'	C. is deze week afwezig (ziek). Volgende behandeling zal bij hem verder worden gegaan met het cadeautjes inpakken.

		A. – vandaag denkvragen op niveau I, II en III gesteld. A. kon alle vragen zelfstandig beantwoorden! Op basis van mijn eigen observatie lijkt er vooruitgang zichtbaar. B. – denkvragen op niveau I, II en III kan B. zelfstandig beantwoorden. Ook bij B. lijkt er vooruitgang zichtbaar op basis van mijn eigen observatie. Denkvragen op niveau IV, hulp van mij nodig.
23-03-2016 en 24-03-2016	Vierde behandeling met DGM voor C. ‘cadeautjes inpakken.’ Vijfde behandeling met DGM voor A. & B. : ‘schudkokertjes	A. – Denkvragen op niveau I, II en III lukken zelfstandig. A geeft aan de opdrachten ‘zo leuk’ te vinden. B. – Denkvragen op niveau IV lukken vandaag voor het eerst zelfstandig. B. verifieert en komt beter tot oplossingen. C. – Het lukt C. voor het eerst zelfstandig om denkvragen op niveau IV te beantwoorden. Er lijkt op basis van observatie vooruitgang zichtbaar in de taaldenkontwikkeling. *Ik merk dat ik vaardig wordt in het voeren van denkgesprekken en kan steeds beter switchen tussen de denkniveaus. De behandelingen geven mij energie!
30-03-2016	Vijfde behandeling met DGM voor C.: ‘schudkokertjes’	A. en B. zijn deze week afwezig i.v.m. schoolreis. C. : Behandeling verloopt goed. Er kan worden geswitcht tussen denkvragen en het lukt C. de vragen zelfstandig op te lossen. Het verbaast me hoeveel initiatief C. neemt tijdens het gesprek. C. vraagt om herhaling en verduidelijking. Dit heb ik nog niet eerder geobserveerd.
06-04-2016 en 07-04-2016	Geen behandeling volgens DGM bij de cliënten.	Deze week ben ik afwezig i.v.m. cursus.
13-04-2016 en 14-04-2016	Zesde behandeling met DGM: ‘Fruitsalade maken’.	Behandelingen vroegen veel voorbereiding, maar uitvoering was erg leuk! A. - Tijdens het denkgesprek kan ik switchen in niveaus A. kan vragen zelfstandig beantwoorden, maar heeft af en toe herhaling nodig van een vraag.

		B. – Ook bij B. kan ik tijdens het denkgesprek switchen in taaldenkniveaus. B. vertelt veel en heeft zichtbaar plezier tijdens de denkgesprekken. Op basis van mijn eigen observatie lijkt er groei zichtbaar, met name binnen het abstract denken op niveau III en IV. C. – Moeder vertelt dat C. thuis actiever deelneemt aan gesprekken. Denkvragen op niveau I, II en IV kan C. zelfstandig beantwoorden.
20-04-2016 en 21-04-2016	Zevende behandeling met DGM: 'Duplo meubels'	Leuke behandeling, ondanks dat er veel voorbereiding in zat. Nadenken over oorzaak-gevolg, middel-doel lijkt bij alle cliënten beter te gaan. Verhaalopbouw bij B. en C. lijken te verbeteren, A. heeft hier nog moeite mee.
27-04-2016 en 28-04-2016 04-05-2016 en 05-05-2016	Deze weken geen behandeling in verband met meivakantie	
11-05-2016 en 12-05-2016	Achtste behandeling met DGM: 'Drijven en zinken.'	Behandeling goed verlopen. Geen bijzonderheden. Denkgesprekken verliepen goed, op alle taaldenkniveaus waar de cliënten bij aanvang beneden gemiddeld scoorde, lukt het hen nu om zelfstandig denkvragen te beantwoorden. Ik ben benieuwd naar de vooruitgang die zichtbaar is. Op basis van mijn eigen observatie denk ik dat er bij alle cliënten verbetering is in de taaldenkontwikkeling. Ouders denken dit ook.
16-05-2016	Vragenlijst voor leerkracht (nameting) naar leerkrachten verstuurd.	Alle vragenlijsten retour ontvangen op 20-05-2016
18-05-2016 en 19-05-2016	Nameting VLPD	Afname nameting verliep goed, geen bijzonderheden.
20-05-2016	Interviews bij leerkrachten afgenomen	Afname verliep goed, leuke gesprekken gevoerd. Leerkrachten merken vooruitgang in de interactie in de klas.
21-05-2016 en 22-05-2016	Analyse van de data	Voormeting- en nameting vergeleken. Gegevens geanalyseerd en geïnterpreteerd.

23-05-2016	Uitwerking interviews naar leerkrachten verstuurd. Gevraagd om uitwerking na te lezen en eventuele onvolledigheden te melden.	Geen opmerkingen ontvangen, alleen positieve reacties op interviews en samenwerking.
25-05-2016	Resultaten besproken met critical friends	Nagedacht over hoe ik de resultaten in heldere tabellen kan weergeven. Feedback gekregen op onderzoeksverslag van critical friends.
27-05-2016	Collega's uitnodiging gestuurd voor eindpresentatie onderzoek	Collega's kunnen niet allemaal tegelijkertijd aanwezig zijn. Daarom presentatie tweemaal geven op 09-06-2016 en 10-06-2016.
09-06-2016 10-06-2016	Eindpresentatie voor collega's	Presentatie verliep goed. Collega's zijn enthousiast over uitkomsten. Positieve feedback gekregen. Gesproken over implicatie van DGM binnen onze praktijk.
12-06-2016	Onderzoeksverslag afgemaakt. Laatste feedback ontvangen van critical friends	Feedback verwerk
16-06-2016	Onderzoeksverslag ingeleverd	