

GENIETEN VAN ZINTUIGLIJKE VERHALEN

Voorlezen van prentenboeken en verhalen aan kinderen met een lage mentale ontwikkelingsleeftijd of ernstige meervoudige beperkingen



INNOVATIEF PRAKTIJKPROJECT

Promotor: Els Vanobberghen

aangeboden tot het verkrijgen van de graad van

Praktijkbegeleider: Katleen Van Thielen

bachelor in het onderwijs: buitengewoon onderwijs

Door **An Van Gompel**

GENIETEN VAN ZINTUIGLIJKE VERHALEN

Voorlezen van prentenboeken en verhalen aan kinderen met een lage mentale ontwikkelingsleeftijd of ernstige meervoudige beperkingen



INNOVATIEF PRAKTIJKPROJECT

Promotor: Els Vanobberghen

aangeboden tot het verkrijgen van de graad van

Praktijkbegeleider: Katleen Van Thielen

bachelor in het onderwijs: buitengewoon onderwijs

Door **An Van Gompel**

Copyright by VIVES campus Tielt

Zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van zowel de promotor(en) als de auteur(s) is overnemen, kopiëren, gebruiken of realiseren van deze uitgave of gedeelten ervan verboden. Voor aanvragen tot, of informatie i.v.m. het overnemen en/of gebruik en/of realisatie van gedeelten uit deze publicatie, kunt U zich wenden tot VIVES campus Tielt, Beernegemstraat 10, 8700 Tielt. Telefoonnummer: 051/400240 of via e-mail: info.tielt@vives.be.

Voorafgaande schriftelijke toestemming van de promotor(en) is eveneens vereist voor het aanwenden van de in dit afstudeerwerk beschreven (originele) methoden en materiaal en voor de inzending van deze publicatie ter deelname aan wetenschappelijke prijzen of wedstrijden.

WOORD VOORAF

Het werken aan mijn praktijkproject was een boeiende uitdaging: allereerst het opdoen van theoretische inzichten, vervolgens het ontwerpen en voorlezen van concrete verhalen en tenslotte het uitwerken van mijn case studie.

Ik ben trots op het uiteindelijke resultaat, maar ik heb dit niet helemaal alleen gedaan.

Graag zou ik hier enkele mensen willen bedanken die mij raad en steun geboden hebben bij het schrijven van het theoretische gedeelte en bij de praktische uitwerking.

Mijn dank gaat uit naar mijn promotor Els Vanobberghen voor haar advies bij het schrijven van mijn praktijkproject en voor al het naleeswerk.

Mijn mentor Katleen van Thielen wil ik bedanken voor de fijne samenwerking, het nalezen, het geven van tips en het samen nadenken over het praktijkgedeelte.

Dankjewel aan mijn directrice Michelle Verreydt en aan mijn collega's van de basale klassen. Door hun steun kon ik mijn praktijkproject laten groeien tot wat hier nu voor jullie ligt.

Dank ook aan Annet ten Brug, docent, promovenda en onderzoeker aan de Rijksuniversiteit van Groningen. Door haar kreeg ik inzage in een aantal recente onderzoeken en daarnaast ook de kans om mijn eigen onderzoek te kaderen binnen een lopend onderzoek aan de RUG.

Eveneens dankjewel aan Carla Wikkerman en Nelleke Boer, bezielers van Voorlezen-plus®, voor het delen van hun kennis en expertise rond het zelf ontwerpen van zintuiglijke verhalen.

Tenslotte wil ik mijn man en zoontjes bedanken. Ze gaven me tijd en ruimte om me helemaal in mijn werk te verdiepen. Zonder hen was dit allemaal niet mogelijk geweest.

Dankjewel Ben, Daan, Dries en Tijl.

INHOUDSOPGAVE

WOORD VOORAF	1
INLEIDING	4
THEORETISCHE VERDIEPING	5
1. Keuze en verantwoording van het onderwerp	5
2. Doelstellingen	5
3. Beginsituatie	6
4. Probleemstelling	7
5. Theoretische kaders	7
5.1 Het belang van voorlezen	7
5.1.1 Taalontwikkeling	8
5.1.2 Emotionele, sociale en zintuiglijke ontwikkeling	9
5.1.3 Ontwikkelingsdoelen buitengewoon basisonderwijs type 2	10
5.2 Ontstaan en evolutie van zintuiglijke verhalen	11
5.2.1 Wat is Multi-sensory storytelling (MSST)?	12
5.2.2 Ontstaan Multi-sensory storytelling	12
5.2.2 Evolutie MSST in Vlaanderen en Nederland	14
5.2.3 Onderzoek naar de effectiviteit en bruikbaarheid van MSST	17
5.3 Voorleesmateriaal uitkiezen, aanpassen en ontwikkelen	20
5.3.1 Voorlezen aan kinderen met een lage mentale ontwikkelingsleeftijd	20
5.3.2 Voorlezen aan kinderen met ernstige meervoudige beperkingen	22
5.4 Het voorlezen zelf	24
5.4.1 Een knusse voorleesplek én enthousiasme	24
5.4.2 Structuur en herhaling als houvast	25
5.4.3 Extra aandachtspunten bij het voorlezen van een Multi-sensory story	25
6. Eigen onderzoek	26
7. Voorlopig besluit	27
PRAKTIJKGEDEELTE	28
1. Het beredeneerd ontwerp	28
1.1 Aanpassen en voorlezen van bestaande prentenboeken	28
1.1.1 Rupsje Nooitgenoeg	28
1.1.2 Klein wit visje	29
1.2 Ontwerpen en voorlezen van een MSST-verhaal voor één leerling	29

1.3 Case studie: vergelijking tussen het voorlezen van een gewoon prentenboek en een MSST-verhaal	30
2. Uitwerking	30
2.1 Aanpassen van bestaande prentenboeken	30
2.1.1 Aandachtspunten voor het aanpassen van bestaande prentenboeken	31
2.1.2 Prentenboek 'Rupsje Nooitgenoeg'	32
2.1.3 Prentenboek 'Klein wit visje'	36
2.2 Ontwerpen van een MSST-verhaal voor één leerling	38
2.2.1 Invullen van het instrument (IMVMB)	38
2.2.2 Zoeken naar en ontwerpen van de materialen	39
2.2.3 Ontwikkelingsdoelen	40
2.3 Case studie: vergelijking tussen het voorlezen van een gewoon prentenboek en een MSST-verhaal	41
2.3.1 MSST-verhaal: 'Feest voor Janne'	41
2.3.2 Gewoon prentenboek: 'Jules is jarig'	41
2.3.3 Observeren van welbevinden en betrokkenheid	43
3. Effectieve uitvoering in de praktijk	44
3.1 Voorlezen van de aangepaste prentenboeken	44
3.1.1 Voorlezen van 'Rupsje Nooitgenoeg'	44
3.1.2 Voorlezen van 'Klein wit visje'	47
3.2 Voorlezen van het zelfontworpen MSST-verhaal voor Janne	50
3.3 Verwerking gegevens van case studie	53
3.3.1 Tien voorleessessies MSST-verhaal: 'Feest voor Janne'	53
3.3.2 Tien voorleessessies gewoon prentenboek: 'Jules is jarig'	59
3.3.3 Vergelijking welbevinden en betrokkenheid bij beide verhalen	63
ALGEMEEN BESLUIT	64
LITERATUURLIJST	66

INLEIDING

“Voorlezen is het leukste kwartiertje van de dag!”

(<http://voorlezen.be/2013/voorleesweek.htm>)



Kinderen genieten heel erg van voorleesactiviteiten en het samen kijken in prentenboeken. Voor kinderen met een lage mentale ontwikkelingsleeftijd of ernstige meervoudige beperkingen lijkt dit een minder evidente activiteit.

Hoe kan dit aanbod ook voor hen toegankelijk worden gemaakt zodat ook zij kunnen genieten van voorleesmomenten?

Met mijn innovatief praktijkproject wil ik op deze vraag een antwoord bieden. Ik ga eerst op zoek naar antwoorden en mogelijkheden. Om daarna de opgedane inzichten te verwerken in het ontwikkelen of aanpassen van bruikbaar voorleesmateriaal.

In een eerste luik komt de theoretische verdieping aan bod.

Na een woordje uitleg over de keuze en verantwoording van mijn onderwerp en het schetsen van mijn beginsituatie, formuleer ik mijn probleemstelling: ‘Hoe kan je met prentenboeken en verhalen werken bij kinderen met een lage mentale ontwikkelingsleeftijd en bij kinderen met ernstige meervoudige beperkingen?’ Daarna ga ik dieper in op de theoretische kaders die hierop een antwoord kunnen bieden. Ten slotte stel ik mijn eigen onderzoek voor: een case studie waarbij ik het voorlezen van een zintuiglijk verhaal vergelijk met het voorlezen van een gewoon (niet aangepast) prentenboek.

Een tweede luik behandelt het praktijkgedeelte.

Hier zitten drie grote delen onder. Ten eerste komt het beredeneerd ontwerp aan bod. Daarna volgen de uitwerking van dit ontwerp en tenslotte de effectieve uitvoering ervan in de praktijk. Bij al deze onderdelen gaat het telkens over het aanpassen van twee bestaande prentenboeken, over het zelf op maat maken van een zintuiglijk verhaal voor één leerling en over de case studie van mijn eigen onderzoek.

Na het theoretische en praktische luik, sluit ik het geheel af met een besluit.

THEORETISCHE VERDIEPING

1. Keuze en verantwoording van het onderwerp

Ik zou graag meer en gericht willen werken met prentenboeken en verhalen in mijn twee klassen in het buitengewoon onderwijs. Het lijkt me fijn om elke week verhalen te gebruiken in de klas, maar dan wel aangepast aan of op maat gemaakt van de klasgroep en/of individuele kinderen. Ik sta als ambulante leerkracht bij kinderen met een lage ontwikkelingsleeftijd waarvan enkele kinderen met meervoudige beperkingen.

Met mijn praktijkproject zou ik graag een eerste aanzet willen maken in het aanpassen van bestaande prentenboeken om bij deze doelgroep te gebruiken. En daarnaast me ook inwerken in het zelf ontwikkelen van verhalen voor Multi-sensory storytelling¹.

Voorlezen en werken met bestaande prentenboeken is vernieuwend voor de basale klassen van mijn school. De leerlingen kijken wel eens in kartonnen prentenboeken of bladeren in tijdschriften, maar meer gebeurt er eigenlijk niet mee.

Ook het gebruiken van zintuiglijke verhalen is relatief nieuw. De vorige leerkracht van de basale klas (sinds dit jaar gesplitst in twee klassen) heeft al wel af en toe geëxperimenteerd met Multi-sensory storytelling, maar de twee klastitularissen die er nu zijn, zijn hier, net als ik, nog niet mee vertrouwd.

Zelf lees ik graag voor en gebruik ik vaak prentenboeken. Ik merk dat het ook bij deze kinderen een fijn gebeuren is of kan zijn. Niet alle prentenboeken lenen zich hier echter even goed voor en voor sommige kinderen is een prentenboek niet aangewezen omwille van vb. visuele beperkingen of een heel lage mentale ontwikkelingsleeftijd. Voor deze kinderen kan een zintuiglijk verhaal een fijn alternatief zijn.

2. Doelstellingen

Door voor te lezen (bestaande prentenboeken of zelf ontworpen verhalen) wil ik een fijn contact met de kinderen bekomen: samen genieten van het luisteren en vertellen en van allerlei zintuiglijke ervaringen. Een fijn contact staat voor mij synoniem met het zorgen voor een rustige sfeer en het samen beleven van een activiteit op maat van één of enkele leerlingen of van de klasgroep waarbij zij zich emotioneel goed voelen en helemaal zichzelf kunnen zijn.

Door multisensorieel te werken met prentenboeken en verhalen wil ik deze toegankelijker maken voor de kinderen. Zo kan ik met voorleesactiviteiten een extra ontwikkelingsactiviteit toevoegen aan het activiteitenaanbod van de basale klassen op mijn school.

¹ "Multi-sensory storytelling (MSST) is een voorleesmethode die steeds vaker gebruikt wordt in de ondersteuning van mensen met een zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperking (ZEVMB). De term multi-sensory verwijst naar verhalen en boeken waarbij alle zintuigen worden aangesproken." (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2011, p. 8)

3. Beginsituatie

Ik sta als ambulante leerkracht in twee klassen, met kinderen tussen 3 en 13 jaar. In beide klassen zitten telkens zeven leerlingen, allemaal met een laag mentaal ontwikkelingsniveau (tussen 5 maanden en twee jaar). Het gaat hier om twee klasgroepen waar heel basaal gewerkt wordt en een zintuiglijke aanpak centraal staat. Daarnaast is ook het aanmoedigen en ondersteunen van communicatie belangrijk.

De doelgroep is voor mij nog relatief nieuw. Twee van de veertien leerlingen had ik vorig jaar al in de klas, toen ik stage deed bij de kleuters in deze school, de andere leerlingen waren in september nieuw voor mij.

Klas 1 is een eerder rustige groep waarbij er vooral individueel of in kleine deelgroepjes gewerkt wordt met de kinderen. Hier zitten ook enkele kinderen met ernstige meervoudige beperkingen waardoor het werken met bestaande prentenboeken niet gemakkelijk is. Zeker bij visuele beperkingen wordt het moeilijk.

De meeste kinderen in klas 1 begrijpen weinig tot geen taal en gebruiken zelf ook weinig verbale taal. Er wordt gewerkt met verwijzers en het aanbieden van SMOG². Eén leerling van deze klas staat hierin wel iets verder. Hij begrijpt eenvoudig taalgebruik en gebruikt SMOG-gebaren om zich verstaanbaar te maken. Voor communicatielessen doet hij mee met de andere klas. Naar volgend schooljaar toe, kan hij misschien de overstap maken naar de anti-kleuterklas.

In klas 2 zitten alleen maar jongens, allemaal van lagere schoolleeftijd. De meeste leerlingen begrijpen eenvoudig taalgebruik. Twee leerlingen kunnen zich verbaal redelijk goed uitdrukken. Eén leerling doet dit in combinatie met SMOG-gebaren. Drie leerlingen gebruiken voornamelijk SMOG-gebaren. Eén leerling gebruikt en begrijpt weinig tot geen taal. Hij bootst wel taal na. Deze leerling sluit bij communicatielessen aan bij klas 1.

Basale klas 2 is een iets drukker groep en ze durven elkaar al eens uitdagen. Toen ik hen klassikaal liet kennismaken met het prentenboek 'Rupsje Nooitgenoeg' (Carle, 1969) waren ze wel muisstil. Door er ook een liedje en knuffelrupsje bij te brengen had ik hun aandacht helemaal gevangen.

Deze positieve ervaring steunt me in mijn voornemen om te werken met verhalen en prentenboeken. Door deze meer toegankelijk te maken, kan het voorlezen uitgroeien tot een waardevolle en volwaardige activiteit.

Er zijn in de twee klassen enkel wat tijdschriften en kartonboekjes aanwezig. Allemaal bedoeld om de kinderen zelfstandig in te laten kijken en bladeren. De boeken zijn eerder geselecteerd op stevigheid dan op inhoud en vormgeving. Het zijn niet echt boeken die bruikbaar zijn als prentenboek om uit te vertellen.

Hieronder formuleer ik enkele vragen die me kunnen helpen om mijn praktijkproject aan te vatten en heel gericht op zoek te gaan naar de nodige theoretische achtergrondkaders.

² SMOG is de afkorting van Spreken Met Ondersteuning van Gebaren. Het betekenisdragende woord in de zin wordt ondersteund met een gebaar. (www.s-m-o-g.be)

4. Probleemstelling

Hoe kan je met prentenboeken en verhalen werken bij kinderen met een lage mentale ontwikkelingsleeftijd en bij kinderen met ernstige meervoudige beperkingen?

Meer concreet:

- Welke prentenboeken kunnen gebruikt worden in type 2 bij leerlingen van de basale klassen?
- Hoe kunnen deze prentenboeken, indien nodig, aangepast worden zodat ze ook echt bruikbaar zijn?
- Welke aanvullingen met concreet materiaal zijn nodig om te zorgen voor een meer zintuiglijke benadering bij het vertellen?
- Welke leerlingen hebben nood aan een op maat gemaakt verhaal?
- Welke stappen zijn er nodig om tot een dergelijk gepersonaliseerd verhaal te komen?
- Welk concreet materiaal kan zorgen voor een meer zintuiglijke benadering bij het vertellen?
- Hoe pak ik het vertelmoment aan?
- Hoe zorg ik voor een evaluatie en verdere opvolging van de vertelmomenten en gebruikte materialen?

5. Theoretische kaders

Tijdens het zoeken naar theoretische kaders rond het werken met bestaande prentenboeken en het ontwikkelen van zintuiglijke verhalen op maat, vond ik heel wat boeiende informatie. Om dit alles meer overzichtelijk weer te geven heb ik deze informatie in vier paragrafen opgesplitst.

Als eerste komt het belang van voorlezen aan bod: waarom is het belangrijk om voor te lezen en welke ontwikkelingsdoelen kunnen aan deze activiteit gekoppeld worden?

In een tweede paragraaf schets ik het ontstaan en de evolutie van zintuiglijke verhalen. Ik ga er ook dieper in op huidig onderzoek hierrond. In een derde paragraaf behandel ik inzichten rond het uitkiezen, aanpassen en ontwikkelen van voorleesmateriaal. In een vierde en laatste paragraaf komt in dit hoofdstuk het voorlezen zelf aan bod: wat zijn mogelijke aandachtspunten hierbij?

5.1 Het belang van voorlezen

“Voorlezen is het leukste kwartiertje van de dag!”

(<http://voorlezen.be/2013/voorleesweek.htm>)

Met bovenstaande zin voert Stichting Lezen (www.stichtinglezen.be) campagne om volwassenen aan te moedigen vaak voor te lezen aan kleine en grote kinderen. Samen met kinderen in boeken kijken en voorlezen, stimuleert de taalontwikkeling én betekent ook plezier voor kinderen en volwassenen.

Het voorleeskwartiertje is een moment van gezellig en intiem samenzijn. (www.voorlezen.be)

“De herhaling en regelmaat en intimiteit van de activiteit voorlezen biedt het kind een gevoel van veiligheid en geborgenheid. De herkenbaarheid van situaties uit prentenboeken geeft een gevoel van veiligheid.” (Chorus & Van Welzen, 2010, p. 64) Daarnaast stimuleert voorlezen ook de taalontwikkeling en is er tijdens het voorleesritueel aandacht voor interacties en het luistergedrag. Impliciet worden er vaak bepaalde normen en waarden overgebracht. (Chorus & Van Welzen, 2010)

Voorlezen schept kansen om de kwaliteit van interacties tussen kinderen en hun opvoeders te verhogen. (Van den Berg, Middel, & Nouse, 1996)

Uit het voorgaande blijkt dat voorlezen de taalontwikkeling stimuleert en de kwaliteit van interacties verhoogt en dat tijdens het voorlezen plezier beleven centraal staat. Allemaal belangrijke inzichten om mee te nemen voor mijn eigen onderzoek. In de volgende subparagrafen ga ik hier nog verder op in en bekijk ik ook welke ontwikkelingsaspecten in aanmerking komen voor het vertellen van zintuiglijke verhalen aan kinderen van de basale klassen.

5.1.1 Taalontwikkeling

“Voorlezen is een uitgesproken vorm van taaloverdracht en heeft een uitermate taalverrijkend effect.” (Leysen, 2002, p. 160)

Bij het verkennend voorlezen aan de jongens van basale klas 2 heb ik dit zelf ondervonden. Na het voorlezen van het prentenboek ‘klein wit visje’ (Van Genechten, 2000) nam Raf³ zelf het boekje in handen en deed hij mij na. Hij toonde telkens een prent en wees naar het vriendje van klein wit visje. Niels⁴, die naast hem zat, deed elke keer spontaan het bijhorende SMOG-gebaar voor de kleur van het diertje. Deze gebaren had ik net tijdens het voorlezen aangebracht. Niels kende deze gebaren al, maar gebruikte ze nu ook zelf in de juiste context.

Kinderen met een mentale leeftijd tussen negen en achttien maanden oud, beginnen te spreken. Een grote ontdekking in het leven van een kind, is het beseffen dat er overal een woord voor is. Kinderen in deze fase zijn dan ook grote vraagstaarten. Ze willen voortdurend weten hoe de dingen heten. Ze houden dan van aanwijsboeken waarop ze zelf voorwerpen benoemen of deze door iemand laten benoemen. Deze boeken helpen om op een speelse manier de woordenschat te verrijken rond thema's als het lichaam, het huis, voertuigen, dieren, kleren, kleuren en vormen. Heel wat boeken spelen extra in op hun nieuwsgierigheid door flapjes waarachter iets te ontdekken valt of knopjes waardoor je een geluid hoort als je erop drukt. (Van Coillie, 2007)

Dit is heel herkenbaar. Elias⁵, een vierjarige kleuter (mentale ontwikkelingsleeftijd tussen de 12 en 18 maanden), wil dat we alles voor hem benoemen. Zijn vingertje wijst de hele dag alles aan. Hij geniet van boeken met extra's. Vooral geluidenboeken en fotoboeken, met foto's van zijn zichzelf en zijn klasgenootjes, zijn heel populair. Door boeken op maat van de kinderen aan te bieden: fotoboeken, flapjesboeken en geluidenboeken, blijven ze veel langer geboeid door het materiaal.



³ Om privacy redenen is Raf een fictieve naam.

⁴ Om privacy redenen is Niels een fictieve naam.

⁵ Om privacy redenen is Elias een fictieve naam.

Schriftelijke communicatie maakt deel uit van de wereld waarin jonge kinderen zich bewegen. Hun exploratiedrang brent hen dus ook op dat terrein. Ze ontdekken de aanwezigheid van geschreven boodschappen (pictografische tekens en geschreven taal) en zien mensen rondom zich boodschappen formuleren en ontcijferen. Begeleiders beseffen niet altijd dat al die kleine momenten van belangstelling en het zelf bezig zijn van kinderen met ontcijferen en formuleren (verbaal en/of pictografisch) te maken hebben met geletterdheid en betekenis hebben voor het ontluiken ervan. (Verheyden, 2004-2005)

Chen⁶ (een twaalfjarige autistische jongen die geheel in zijn eigen wereld leeft en geen verbale taal lijkt te begrijpen) gaat in tijdschriften telkens op zoek naar eenzelfde symbool: een zeer opvallend geel vierkant blokje met een gezichtje erop. We ontdekten dit eerder toevallig doordat zijn tijdschriften telkens geplooid lagen met dat symbool zichtbaar.

Bij het aanpassen van en werken met bestaande prentenboeken wil ik het taalverrijkende aspect zeker betrekken. Uit de voorbeeldjes van mijn klaspraktijk blijkt immers dat de leerlingen er, elk op hun eigen niveau, daadwerkelijk iets aan hebben.

Voor het op maat gemaakte verhaal wil ik me meer richten op het samen genieten en het ‘ervaren’ waar ik in het volgende stukje verder op in ga.

5.1.2 Emotionele, sociale en zintuiglijke ontwikkeling

Bij het zintuiglijk werken met prentenboeken en het vertellen van zintuiglijke verhalen gaat het vooral om samen genieten en ‘ervaren’.

Jonge kinderen beleven genoeg aan het herkennen van gevoelens en situaties. Boeken hebben als voordeel dat ze kunnen focussen op één bepaald gevoel. Het belangrijkste gevoel in boeken voor jonge luisteraars is koestering. In het intieme voorleesmoment tussen begeleider en kind komt dit gevoel extra tot zijn recht. (Van Acker, et al, 2005)

Bij het werken met zintuiglijke verhalen staat niet het begrijpen maar het ervaren én het plezier van het samen lezen centraal. (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2011)

Ook bij het gebruik van bestaande prentenboeken bij kinderen met meervoudige beperkingen staan plezier beleven én het genieten van individuele aandacht centraal. (Fibbe, 2007)

Zowel bij het zintuiglijk werken met prentenboeken als het werken met op maat gemaakte zintuiglijke verhalen wil ik vooral deze inzichten meenemen. Namelijk dat bij het voorlezen niet het begrijpen centraal staat maar het ervaren, het plezier beleven en het genieten van individuele aandacht.

In een volgend stukje ga ik op zoek naar mogelijke ontwikkelingsdoelen om aan deze manier van omgaan met verhalen te koppelen. Op welke ontwikkelingsdoelen ga ik zelf focussen in het praktische deel van mijn praktijkproject?

⁶ Om privacy redenen is Chen een fictieve naam.

5.1.3 Ontwikkelingsdoelen buitengewoon basisonderwijs type 2

Door bestaande prentenboeken aan te passen en een op maat gemaakt zintuiglijk verhaal te ontwikkelen wil ik een extra activiteit toevoegen aan het aanbod van de twee basale klassen. Ik geef eerst een overzicht van mogelijke ontwikkelingsaspecten voor deze manier van werken, daarna selecteer ik er de doelen uit die ik effectief wil vooropstellen bij mijn onderzoek.

Op de website van Onderwijs Vlaanderen (www.ond.vlaanderen.be) zijn in de informatiemap Buitengewoon Basisonderwijs type 2 een aantal ontwikkelingsdoelen terug te vinden die in verband te brengen zijn met het voorlezen bij de basale klassen in mijn school. Al naargelang de ontwikkelingsmogelijkheden van elke individuele leerling kan er bij het voorlezen uit onderstaande ontwikkelingsdoelen een selectie gemaakt worden.

Ontwikkelingsdoelen type 2 - TAAL EN COMMUNICATIE

Domein communicatieve vaardigheden - Basale communicatieve vaardigheden:

1. De leerling ervaart/ herkent/ reageert op vertrouwde personen. (vb. reageert op de geur van zijn juf, reageert op de stem van zijn begeleider)
2. De leerling ervaart/ herkent/ onderscheidt/ reageert op alledaagse situaties. (vb. herkent voorwerpen, geluiden, stemnuances)

Domein communicatieve vaardigheden - Communicatieve vaardigheden 'luisteren':

6. De leerling begrijpt één of meer communicatiesystemen.
(motorisch-visueel, ruimtelijk-visueel, grafisch-visueel, akoestisch-auditief communicatiesysteem)

Domein communicatieve vaardigheden - Communicatieve vaardigheden 'spreken':

10. De leerling communiceert via één of meer communicatiesystemen.
(motorisch-visueel, ruimtelijk-visueel, grafisch-visueel, akoestisch-auditief communicatiesysteem)

Domein lezen - Functioneel lezen: eenvoudige verhalen:

- 27 en 28: De leerling volgt een verhaal op basis van prenten of tekeningen en op basis van de voorgelezen tekst. (vb. bekijkt met plezier een prentenverhaal van het begin tot het einde, luistert met plezier naar een voorgelezen verhaal)

→ Voor mijn eigen onderzoek wil ik me vooral op het tweede ontwikkelingsdoel focussen, nl. het stimuleren van de basale communicatieve vaardigheden: 'De leerling ervaart, herkent, onderscheidt en reageert op alledaagse situaties'.

Ontwikkelingsdoelen type 2 - SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

Domein sociale beleving - Passief contact met de wereld via één of meer kanalen

13. De leerling aanvaardt contact via één of meer kanalen: tactiele, auditieve, visuele, smaak- en reukwaarneming (vb. toont een lichamelijke reactie op aanraken, het horen van een stem, toont een lichamelijke reactie bij verschillende soorten voedsel of typische geuren, ...)

Domein sociale beleving - Actief contact met de wereld, via één of meer kanalen

14. De leerling legt of vraagt contact via één of meer kanalen (vb. grijpt, brengt dingen in beweging die geluid maken, toont een sociale glimlach, proeft van iets, toont interesse voor de geuren, ...)

→ Bij het op maat gemaakte zintuiglijke verhaal leg ik de focus vooral op ontwikkelingsdoel 13, namelijk op het passieve contact met de wereld. Bij het werken met bestaande prentenboeken richt ik me meer op het actieve contact, dus ontwikkelingsdoel 14.

Ontwikkelingsdoelen type 2 – WERELDORIENTATIE

Domein mens en natuur - Mens - Geurwaarneming

- 15. De leerling staat open voor en reageert op geuren (vb. snuffelt en ruikt aan bloemen, fruit, groenten)
- 17. De leerling communiceert de beleving van geuren (vb. toont een vies gezicht bij het ruiken van stank)

Domein mens en natuur - Mens - Smaakwaarneming

- 18. De leerling staat open voor en reageert op smaken. (vb. proeft exotisch fruit)
- 20. De leerling communiceert de beleving van smaken. (vb. trekt een zuur gezicht bij het proeven van een citroen)

Domein mens en natuur - Mens - Tactiele waarneming

- 21. De leerling staat open voor en reageert op tactiele waarneming. (vb. verkent een voelmat)
- 23. De leerling communiceert de beleving van tactiele stimuli. (vb. ontspant zich bij massage)

Domein mens en natuur - Mens - Auditieve waarneming

- 24. De leerling staat open voor en reageert op auditieve waarneming. (vb. richt zich naar een geluidsbron, beweegt zich met plezier bij het horen van een liedje, ...)
- 26. De leerling communiceert de beleving van auditieve stimuli. (vb. neuriet een liedje op de radio mee)

Domein mens en natuur - Mens - Visuele waarneming

- 27. De leerling staat open voor en reageert op visuele waarneming. (vb. kijkt naar een lichtbron, legt oogcontact, ...)
- 29. De leerling communiceert de beleving van visuele stimuli. (vb. geeft veranderingen en fouten aan)

→ In mijn onderzoek wil ik de nadruk leggen op het stimuleren van de zintuigen. Voor mijn doelgroep ligt de focus per zintuig telkens op het eerste ontwikkelingsdoel, dus het openstaan voor en reageren op geuren, smaken, tactiele, auditieve en visuele waarneming.

Maar waar ligt nu de oorsprong van zintuiglijke verhalen, hoe zijn deze verder geëvolueerd en is deze manier van vertellen ook in ons land gekend? In de volgende paragraaf wil ik op deze vragen een antwoord bieden.

5.2 Ontstaan en evolutie van zintuiglijke verhalen

Bij opzoekwerk rond zintuiglijke verhalen komt vooral de term Multi-sensory storytelling naar voren. Omdat ik in mijn onderzoek zelf een dergelijk verhaal wil ontwikkelen heb ik me meer verdiept in de theorie hierrond. Mijn bevindingen geef ik hieronder weer.

Ik begin met een korte uitleg rond wat Multi-sensory storytelling inhoudt, daarna komt het ontstaan aan bod, vervolgens de evolutie in Vlaanderen en Nederland en ten slotte huidig onderzoek rond zintuiglijke verhalen door de Rijksuniversiteit van Groningen.

5.2.1 Wat is Multi-sensory storytelling (MSST)?

“Multi-sensory storytelling (MSST) is een voorleesmethode die steeds vaker gebruikt wordt in de ondersteuning van mensen met een zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperking (ZEVMB). De term multi-sensory verwijst naar verhalen en boeken waarbij alle zintuigen worden aangesproken. De inhoud, vorm en presentatie van het verhaal worden aangepast aan de mogelijkheden, voorkeuren en interesses van de persoon. Het verhaal wordt door de begeleiders of ouders gemaakt en kan inhoudelijk gaan over bijvoorbeeld iets uit het dagelijks leven (het maken van een wandeling), tot een fantasieverhaal (een reis naar de maan). Om dit verhaal over te brengen wordt gebruik gemaakt van verschillende stimuli om er zo voor te zorgen dat de persoon met ZEVMB het verhaal kan volgen maar vooral ook kan beleven. Het gaat bij MSST dan ook niet zo zeer om het begrijpen van de tekst maar juist om het plezier dat samen lezen geeft.” (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2011, p. 8)



5.2.2 Ontstaan Multi-sensory storytelling

5.2.2.1 Bag Books door Chris Fuller

Chris Fuller is met haar Bag Books de grondlegger van Multi-sensory storytelling. (Young & Lambe, 2011) Als hoofd van het departement van kinderen met ‘profound and multiple learning difficulties’ begon ze verhalen te schrijven en vertellen voor deze kinderen. Ze vond dat als haar leerlingen geholpen werden om de voorwerpen en materialen te voelen en vast te houden, hun aandacht gevangen en vastgehouden werd. Daarnaast stelde ze vast dat verandering van emotie in haar stem de kinderen deed reageren, bijvoorbeeld glimlachen als ze met een lachende stem vertelde. Op deze manier was het mogelijk om hen bij de verhalen te betrekken. De herhaling, het gebruik van korte zinnen en een vast volgorde van voorwerpen en acties, maakte het mogelijk voor de kinderen om te anticiperen op wat ging komen. Zo konden haar leerlingen, zoals elk ander kind, genieten van een gekend en vaak herhaald verhaal. (www.bagbooks.org)

In 1989 werd Chris Fuller door het Consortium for Learning Difficulties in Londen gevraagd om een handleiding te schrijven voor het maken van zes verhalen. Later onderzoek wees uit dat, ondanks deze publicatie, slechts twee percent van de bevroagde leerkrachten de tijd en/of vaardigheden had om deze verhalen effectief uit te werken.

In 1993 stichtte Chris Fuller daarom 'Bag Books', een liefdadigheidsorganisatie die tactiele en Multi-sensory boeken ontwerpt voor mensen met leerbeperkingen. Met hulp van vrijwilligers worden deze boeken door hen zelf ontwikkeld en aan betaalbare prijzen aangeboden.

Wat ontstond als het ontwikkelen van enkele verhalen voor kinderen is ondertussen uitgegroeid tot een ruim aanbod van Multi-sensory stories zowel voor kinderen als voor volwassenen.

In het begin werden deze boeken aangeboden in 'bags', vandaar de naam BagBooks. Om het materiaal meer bescherming te bieden, werd overgeschakeld naar het gebruik van dozen.

Ondertussen was de naam BagBooks al een gevestigde waarde en werd deze niet meer veranderd. (www.bagbooks.org)

5.2.2.2 MSST door PAMIS

Multi-sensory storytelling werd, vanuit de ideeën van Chris Fuller, verder ontwikkeld door PAMIS met hun project Real Lives - Real Stories. Leerdoelen werden in de verhalen ingebouwd. (Young & Lambe, 2011)

PAMIS is een vrijwilligersorganisatie verbonden aan de universiteit van Dundee in Schotland. Deze organisatie werkt samen met personen met ernstige meervoudige beperkingen, hun ouders en professionals. (www.pamis.org.uk)

PAMIS staat voor Promoting A More Inclusive Society. (Multiplus, 2008) "PAMIS benoemde de vertelactiviteit als 'multi-sensory' omdat, en dat is meteen de essentie van deze methodiek, er verhalen verteld worden waarbij zoveel als mogelijk en ook wel op maat van de persoon alle zintuigen worden aangesproken om wat verteld wordt over te brengen, te laten ervaren. Daarbij worden zowel de inhoud, de vorm als de presentatie van het verhaal aangepast aan mensen met ernstige meervoudige beperkingen in het algemeen en de individuele persoon aan wie het verhaal verteld wordt in het bijzonder." (Multiplus, 2008, p. 8)

PAMIS kreeg naar aanleiding van hun Multi-sensory storytelling project de vraag van ouders en begeleiders om ook enkele verhalen uit te werken rond gevoelige of moeilijke materies, zoals seksualiteit (vb. menstruatie, puberteit) en medische interventies (vb. tandartsbezoek, epilepsieaanval). Zo ontstonden hun 'sensitive stories' (PAMIS, The Sensitive Stories Library [Leaflet], January 2010). Elk 'sensitive story' heeft leerdoelen die variëren van het verminderen van angst en onbegrip tot het ontwikkelen van fijnmotorische vaardigheden om de zelfredzaamheid te verhogen (Young & Lambe, 2011).

Van de verhalen van het 'Real Lives: Real Stories-project', ontworpen door PAMIS, werd telkens een duplicaat gemaakt voor hun eigen bibliotheek. Deze Multi-sensory stories zijn beschikbaar voor families, scholen en dagcentra in Schotland. Het gaat om meer dan 50 gepersonaliseerde verhalen. Elk boek zit in een kartonnen doos. Deze doos bevat de witte bladen waaraan de stimuli bevestigd zijn, het verhaal zelf en de richtlijnen voor de lezer. Na het ontwerpen van de sensitive stories, werden ook deze boeken aan hun bibliotheek toegevoegd. (www.pamis.org.uk)

Naar mijn eigen onderzoek toe neem ik vanuit de ideeën van Chris Fuller en PAMIS vooral volgende inzichten mee: zorgen voor een zintuiglijke aanpak, herhaling, gebruik van korte zinnen en een vaste volgorde van voorwerpen en acties. Zowel de inhoud, de vorm als de presentatie van de verhalen moeten zoveel mogelijk afgestemd worden op de leerling of leerlingen waarvoor het

verhaal gemaakt of aangepast wordt. Op deze manier kunnen ook kinderen met een laag mentaal ontwikkelingsniveau of ernstige meervoudige beperkingen genieten van het herhaald vertellen van gekende verhalen.

In het volgende deel ga ik in op evolutie van deze inzichten in Vlaanderen en Nederland. Enkele vragen waarop ik een antwoord ga zoeken: ‘Wordt er ook bij ons gewerkt met zintuiglijke verhalen?’ ‘Zijn er richtlijnen ontwikkeld om hier zelf mee aan de slag te gaan?’ ‘Is er al onderzoek gebeurd rond deze methodiek en wat zijn eventuele bevindingen hieruit?’

5.2.2 Evolutie MSST in Vlaanderen en Nederland

In Vlaanderen biedt Multiplus ondersteuning om zelf MSST-verhalen te ontwikkelen. In Nederland doen Carla Wikkerman en Nelleke Boer dit met hun Voorlezen-Plus® verhalen.

5.2.2.1 Vlaanderen: Multiplus en MSST

Multiplus is een expertisecentrum in Leuven rond personen met ernstige meervoudige beperkingen. Het richt zich tot iedereen die als hulpverlener, familielid of vrijwilliger betrokken is bij personen met ernstige meervoudige beperkingen.

Het expertisecentrum is in 2006 opgestart vanuit de Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Leuven, waar onder leiding van Prof. Dr. Bea Maes al jaren onderzoek wordt gedaan rond personen met ernstige meervoudige beperkingen.

Volgens Multiplus vertrekt Multi-sensory storytelling vanuit twee uitgangspunten. Ten eerste: het vertellen van verhalen kan ook zinvol zijn voor mensen die ernstige beperkingen kennen, die niet kunnen lezen of schrijven, zelfs niet of nauwelijks spreken en meestal weinig begrijpen van wat wij in onze dagdagelijkse taal uitdrukken. Ten tweede: Multi-sensory storytelling is een methodiek die aangepast is aan de beperkingen van mensen met ernstige meervoudige beperkingen en die inspeelt op hun mogelijkheden. (Multiplus, 2008)

Op basis van projectervaringen schreef Multiplus een handleiding over Multi-sensory storytelling, bedoeld voor al wie de methodiek zou willen toepassen. Deze is vrij te raadplegen via de website van Multiplus (www.multiplus.be).

In de volgende paragraaf ga ik verder in op deze methodiek. Waar moet je op letten bij het ontwikkelen en vertellen van een verhaal?

Methodiek MSST volgens Multiplus

Inhoud verhaal

“Het verhaal dat verteld wordt, is een gepersonaliseerd verhaal. Het weerspiegelt iets van de persoonlijkheid van de gebruiker, van zijn leven, het geeft iets weer dat van belang is of van betekenis is voor hem, het gaat om echte ervaringen die hij of zij heeft meegemaakt of zal meemaken. Vermits het verhaal gepersonaliseerd moet zijn, betekent dit dat het uitgewerkt moet worden door of gebaseerd moet zijn op de informatie verkregen van de ouders, begeleiders of leerkrachten die de persoon in kwestie goed kennen.” (Multiplus, 2008, p. 8)

Vorm verhaal

Het verhaal wordt bij MSST in een specifieke vorm gegoten.

Het verhaal is kort. Het voorlezen en brengen van de multi-sensitive story duurt zo'n 4 à 6 minuten omwille van de vaak beperkte aandachtsspanne en concentratievermogen.

De gehanteerde taal moet eenvoudig zijn: korte zinnen, geen samengestelde zinnen, geen passieve werkwoordvervoegingen, zoveel mogelijk in de tegenwoordige tijd. Personen worden telkens bij naam genoemd voor optimale herkenbaarheid. Het verhaal omvat zes tot acht zinnen of korte paragrafen. Er wordt rekening gehouden met de leeftijd van de persoon en niet enkel met de ontwikkelingsleeftijd: overdreven kinderachtige taal wordt vermeden.

Het uitgewerkte verhaal is zeer herkenbaar, omdat het verwijst naar dingen waarmee de persoon vertrouwd is. Door het herhaaldelijk voorlezen, telkens met dezelfde vorm en bewoordingen, wordt het steeds herkenbaarder.

Het verhaal kent een duidelijk einde, dat ook het einde van de activiteit aangeeft. (Multiplus, 2008)

Presentatie verhaal

De 'kaft' van het verhaal is een doos, die gemakkelijk transporteerbaar is. Multiplus koos voor opvallende rode plastic dozen. Op de verhaaldoos staat de titel van het verhaal en een verwijzer. Voor het verhaal begint, toont de verteller de verhaaldoos en verwijzer expliciet aan de luisteraar. (Multiplus, 2008) "Als men dit herhaaldelijk doet, wordt het mogelijk dat de doos op zich uiteindelijk geassocieerd wordt met 'er zal een verhaal voorgelezen worden' en dat de verwijzer geassocieerd wordt met het specifieke verhaal in kwestie." (Multiplus, 2008, p. 10)

"Elke paragraaf uit het verhaal (een à twee zinnen) wordt geïllustreerd aan de hand van een stimulus. Wanneer men bijvoorbeeld iets vertelt over de claxonerende auto wordt dit weergegeven met het geluid van een toeter. Dit object illustreert wat wordt verteld, zou de aandacht moeten trekken van de persoon en hem moeten uitnodigen tot exploratie. De stimulus moet uiteraard aangepast zijn aan de mogelijkheden en (ontwikkelings)leeftijd van de persoon, alsook aan zijn interesses. Personen die bijvoorbeeld vooral reageren op geluid, gaat men eerder geluidsstimuli aanbieden, tenzij het natuurlijk de bedoeling is dat men de prikkeling via andere zintuiglijke kanalen wil stimuleren." (Multiplus, 2008, p. 12)

De stimuli zijn bevestigd op grote witte platen, die verzameld zijn in de verhaaldoos. Voor de reden hiervoor verwijst Multiplus (2008) naar Pamis. "Pamis wil zo enerzijds de associatie maken met bladzijden in een boek. Anderzijds stellen zij dat die platen een neutrale achtergrond vormen die de persoon helpen focussen op de stimulus." (Multiplus, 2008, p. 12)

Naast de zes tot acht platen die het volledige verhaal weergeven is er nog een aparte plaat voorzien voor de verteller. Op deze plaat staat het verhaalscript genoteerd en de aanwijzingen voor de presentatie van de stimuli. (Multiplus, 2008)

5.2.2.2 Nederland: Voorlezen-Plus®

"Ook kinderen met ernstig meervoudige beperkingen beleven plezier aan voorlezen, als er maar zintuiglijke prikkels aan te pas komen." (Boer & Wikkerman, 2008, p. 8)

Carla Wikkerman en Nelleke Boer hebben de term Multi-sensory storytelling vervangen door voorlezen-plus. Voor hen gaat voorlezen-plus om méér dan gewoon voorlezen. Er wordt telkens een persoonlijk verhaal voorgelezen op maat gemaakt van de luisteraar. Aan dit verhaal zijn zintuiglijke prikkels toegevoegd. (Boer & Wikkerman, 2008)

Carla Wikkerman en Nelleke Boer werken beide als gedragskundige bij Stichting Het Raamwerk in Noordwijkerhout, een instelling die zorg verleent aan mensen met een verstandelijke en/of lichamelijke beperking. Ze maakten kennis met Multi-sensory storytelling tijdens een workshop georganiseerd door de vakgroep Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen. Vanaf de eerste kennismaking waren ze enthousiast over het concept: het maken van een persoonlijk verhaal met zintuiglijke prikkels voor mensen met ernstige meervoudige beperkingen.

Ze bezochten verschillende plekken waar er met deze methodiek gewerkt wordt, oa. de Universiteit van Dundee in Schotland en de universiteit van Leuven in België. In het kader van de Masterclass Wetenschappelijk Onderzoek van de Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland schreven ze een onderzoeksvoorstel over dit onderwerp. In 2008 publiceerden ze een artikel over 'Voorlezen-plus' in Katern. In 2012 werd een eerste Voorlezen-plus® bibliotheek geopend in Nederland in het kinderdagcentrum De Honingraat in Noordwijkerhout. Ondertussen hebben ze al veel praktijkervaring opgedaan met het ontwikkelen van verhalen en geven ze dit door in presentaties en workshops. (www.voorlezen-plus.nl)

Op hun website (www.voorlezen-plus.nl) schrijven Wikkerman & Boer: "We ervaren dat het 'Voorlezen-plus' overal waar we komen met enthousiasme ontvangen wordt. Het proces van het verhalen maken is erg boeiend. Grote uitdaging voor de betrokkenen is om het verhaal eenvoudig te houden en niet te veel te willen. Het maken van een verhaal kost de nodige tijd en coaching. Het resultaat is altijd een activiteit die makkelijk uit te voeren is en veel plezier geeft!"

In de volgende paragraaf geef ik de methodiek weer van Carla Wikkerman en Nelleke Boer. Deze is, net zoals de methodiek van Multi-plus, gebaseerd op de inzichten van Pamis en vertoont dan ook grote gelijkenissen.

Methodiek bij Voorlezen-Plus®

"Vorm

- Een voorlezen-plus boek is een grote doos met daarop een korte titel en een voelbaar symbool.
- Het verhaal bestaat uit (maximaal) zeven losse pagina's van stevig wit karton op A3 formaat. Een voorwerp op elke pagina stimuleert één of meer zintuigen.
- De verhaalttekst bestaat uit maximaal twee korte, eenvoudige zinnen per pagina.

Inhoud

- Mensen die de luisteraar goed kennen (bijvoorbeeld ouders en begeleiders) maken samen het verhaal.
- Het onderwerp van het verhaal heeft betrekking op echte ervaringen uit het leven van de persoon. Veelal gaat het verhaal over een activiteit waar de luisteraar plezier aan beleeft. Bijvoorbeeld in bad gaan, feest vieren, naar het strand of naar een voetbalwedstrijd gaan.
- Indien gewenst kunnen leerdoelen in het verhaal worden verwerkt. Bijvoorbeeld: even leren wachten, verschil tussen groot en klein, handmotoriek ontwikkelen.

Presentatie

- Het voorlezen van het verhaal gebeurt altijd op dezelfde manier, in dezelfde volgorde, met veel intonatie in de stem en in een laag tempo.
- Het lezen is een interactief proces. De voorlezer moedigt de luisteraar aan om de voorwerpen te onderzoeken (bijvoorbeeld een knop met geluid indrukken, voelen aan een knuffelbeest, ruiken aan

de geur van badschuim). Herhaling leidt tot herkenbaarheid en voorspelbaarheid.” (Boer & Wikkerman, 2008, p. 8)

Wat neem ik nu mee vanuit beide methodieken? Zowel de inhoud, de vorm als de presentatie zijn onderdelen waar er heel specifieke richtlijnen rond gemaakt zijn. Er wordt gebruik gemaakt van een rode doos als blikvanger met daaraan een verwijzer bevestigd. Dit zorgt al van bij het begin van het verhaal voor herkenbaarheid. Dit gegeven kan ik zowel meenemen voor het maken van een op maat gemaakt verhaal als voor het werken met bestaande verhalen. Ook hierbij kan ik werken met een vaste materiaaldoos en een herkenbare verwijzer. Als pagina's wordt er gewerkt met maximum 7 witte A3 platen. Hierop wordt telkens één stimulus bevestigd. De verhaalttekst moet kort en eenvoudig zijn en gekozen in functie van de leerling waarvoor het gemaakt wordt. Bij het vertellen is een vaste structuur heel belangrijk. Deze en ook de andere aanbevelingen zorgen voor herkenbaarheid en voorspelbaarheid. Bij het maken van mijn eigen boek is het dan ook een must om deze zo nauwkeurig mogelijk op te volgen.

5.2.3 Onderzoek naar de effectiviteit en bruikbaarheid van MSST

MSST wordt meer en meer gebruikt in de praktijk, maar er is nog maar weinig onderzoek gebeurd naar de structuur, inhoud en effectiviteit ervan. (ten Brug, van der Putten, Penne, Maes, & Vlaskamp, 2012)

Aan de Rijksuniversiteit Groningen is men gestart met onderzoeken hierrond zodat de methodiek meer onderbouwd kan worden met wetenschappelijke inzichten. In de volgende puntjes ga ik hier dieper op in. Welk onderzoek is er lopende of al gebeurd en wat zijn hiervan de (voorlopige) onderzoeksresultaten?

5.2.3.1 Nederland: onderzoek aan de Rijksuniversiteit Groningen

“Vanuit het Research Center on Profound and Multiple Disabilities van de Rijksuniversiteit Groningen wordt momenteel onderzoek gedaan naar Multi-sensory storytelling. Het onderzoek naar MSST is breed en richt zich op meerdere elementen van de methode.” (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2011, p. 8)

Voorbeelden van enkele deelonderzoeken:

- Wordt de methode gebruikt zoals voorgeschreven?
- Hoe zit het met de aandachtsgerichtheid?
- Wat is het verschil tussen het lezen van een MSST boek en een normaal boek?
- Wat zijn de effecten van het herhaaldelijk lezen van een MSST boek?
- Wat is de invloed van de voorlezer op de aandacht van de luisteraar? (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2011)

Deze onderzoeken leveren nieuwe kennis op, belangrijk voor de wetenschap, maar ook voor de praktijk. Met hun website (annettenbrug.wix.com/msst) willen ten Brug, van der Putten, & Vlaskamp ouders, verwanten en begeleiders van kinderen en volwassenen met ZEVMB handvatten aanreiken om aan deze specifieke doelgroep voor te lezen.

Iedereen die een MSST-boek wil maken en voorlezen kan het door hen ontworpen instrument met handleiding aanvragen via hun website. Er zijn geen kosten aan verbonden. Wel wordt er gevraagd om het ingevulde scoreformulier terug te sturen. In het instrument wordt op een gestructureerde manier gewerkt aan het maken van een individueel boek. Het voorlezen van het boek wordt geëvalueerd en uiteindelijk aangepast zodat het boek perfect aansluit op de mogelijkheden en voorkeuren van het kind of de volwassene met ZEVMB. (annettenbrug.wix.com/msst)

5.2.3.2 Instrument voor het maken en voorlezen van een MSST-boek

In samenwerking met de 's Heeren Loo zorggroep⁷ en met subsidie van stichting SPZ⁸ doet de Rijksuniversiteit Groningen onderzoek naar de effectiviteit en bruikbaarheid van MSST. In dit kader is een instrument ontwikkeld voor het maken en voorlezen van een MSST-boek (IMVM).

Om te zorgen dat het instrument snel verder kan ontwikkelen én dat de praktijk er nu al over kan beschikken, werd besloten om samen te werken met mensen uit de praktijk. Wanneer voorlezers de conceptversie van het instrument gebruiken en na tien voorleessessies hun gegevens doorsturen, heeft de onderzoeksgroep informatie die ervoor zorgt dat het instrument verder kan ontwikkeld worden. De gegevens worden anoniem verwerkt en uitsluitend gebruikt voor de verdere ontwikkeling van de methode MSST. In het bijhorende contract wordt nadrukkelijk gevraagd om gegevens, documenten en formulieren verstrekt door de Rijksuniversiteit Groningen, niet aan derden door te spelen.

Het 'instrument voor het maken en voorlezen van een MSST-boek' bevat verschillende onderdelen:

1. Cliëntgegevens
De naam van de luisteraar en de voorlezer kunnen onleesbaar gemaakt worden voor anonieme verwerking.
2. Onderwerp MSST-boek
In dit onderdeel wordt gevraagd naar mogelijke onderwerpen voor het door de voorlezer te schrijven MSST-boek.
3. Mogelijkheden en voorkeuren cliënt
Een MSST boek wordt gemaakt op basis van wat iemand kan en leuk vindt. Hiervoor is het belangrijk alle relevante kennis 'geordend' te hebben, zodat het boek zo goed mogelijk aansluit bij de luisteraar.
4. Het boek
Hier worden de tekst en de gebruikte stimuli voor het MSST opgeschreven.
5. Tussentijdse evaluaties van het voorlezen
Tijdens de eerste tien voorleessessies wordt er gevraagd om een klein logboekje bij te houden. Hierin wordt door de voorlezer de reactie van de luisteraar beschreven.
6. Algemene evaluatie
Aan de hand van de tussentijdse evaluaties kan de voorlezer na tien voorleessessies het boek evalueren.
7. Eventuele aanpassingen
Aan de hand van de algemene evaluatie kan de voorlezer eventueel aanpassingen maken in het boek, zodat dit beter aansluit bij de wensen van de luisteraar.

(A. ten Brug, Rijksuniversiteit Groningen, contract MSST, persoonlijke communicatie, 9 januari 2014)

⁷ 's Heeren Loo biedt in bijna heel Nederland ondersteuning aan mensen van alle leeftijden met een lichte tot ernstige (meervoudige) verstandelijke beperking. (www.sheerenloo.nl)

⁸ SPZ is een Nederlandse Stichting tot bevordering van de sociaal-pedagogische zorg met als doel het steunen van mensen met een verstandelijke beperking. (www.stichtingspz.nl)

5.2.3.2 Enkele onderzoeksresultaten

MSST-boeken ontwikkelen volgens de richtlijnen van PAMIS blijkt in praktijk goed te lukken. De meerderheid van de boeken worden gemaakt volgens de richtlijnen. Bij een kleiner percentage worden er te veel zinnen of stimuli per pagina aangeboden. (ten Brug, van der Putten, Penne, Maes, & Vlaskamp, 2012)

De richtlijnen volgen voor het effectieve lezen zelf blijkt moeilijker. De verhalen worden vaak te snel gelezen en er worden regelmatig spontaan woorden of zinnen aan het verhaal toegevoegd (ten Brug, van der Putten, Penne, Maes, & Vlaskamp, 2012). Dit lijkt aantrekkelijk omdat men interactie wil bekomen, maar door het afwijken van het origineel kan een luisteraar het moeilijk hebben om zijn of haar eigen verhaal te herkennen. Het zijn immers net de structuur en herkenning die Multi-sensory storytelling typeren. Als alternatief kan er non-verbaal gereageerd worden op de luisteraar of kan een zin uit de originele tekst worden herhaald. Op die manier gaat de interactie niet ten koste van de herkenning. (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2011)

Er blijkt bij de keuze voor de inhoud van de verhalen een grote focus te liggen op ‘begrijpen’ bij de personen met ernstige meervoudige beperkingen. (ten Brug, van der Putten, Penne, Maes, & Vlaskamp, 2012) Verhalen vertellen draait niet enkel rond begrijpen maar ook rond het plezier van het zitten naast iemand, misschien het maken van oogcontact, terwijl er geluisterd wordt naar het geluid van de stem van de verteller. Dit ervaren van het verhaal komt voor begrijpen van het verhaal! (ten Brug, van der Putten, Penne, Maes, & Vlaskamp, 2012)

Daarnaast is het ontbreken van differentiatie in inhoud bij gebruik voor kinderen of volwassenen opmerkelijk. Dit suggereert dat de inhoud van MSST boeken minder specifiek aangepast wordt aan de leeftijd. Dit ligt in de lijn van andere onderzoeksdata die aangeven dat het een uitdaging is om aan personen met ernstige meervoudige beperkingen leeftijdsgebonden activiteiten aan te bieden. (ten Brug, van der Putten, Penne, Maes, & Vlaskamp, 2012)

Het gebruik van een instrument om meer kennis te bekomen i.v.m. de mogelijkheden en voorkeuren van de personen met ernstige meervoudige beperkingen zorgt voor bewustmaking van de nood aan deze kennis. Ten Brug, van der Putten, Penne, Maes, & Vlaskamp (2012) raden aan om de IMVMB⁹ te gebruiken alvorens te beginnen aan het ontwikkelen van een MSST-boek, zeker wanneer er weinig geweten is over de zintuiglijke voorkeuren en mogelijkheden van de persoon waarvoor het MSST-verhaal bedoeld is.

5.2.3.2 Nieuw onderzoek

Kennis over de voorkeuren en mogelijkheden van kinderen met ernstige meervoudige beperkingen is nodig om hen aangepaste activiteiten aan te bieden. Multi-sensory storytelling kan een ideale activiteit zijn om deze kennis te verzamelen. (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2013)

In een nieuw onderzoek aan de Rijksuniversiteit van Groningen werden drie case studies geanalyseerd. Ten eerste werd nagegaan of het gebruik van MSST leidde tot veranderingen in de kennis van de leerkracht t.a.v. voorkeuren en beperkingen. Ten tweede werd bekeken of deze

⁹ IMVMB: Instrument voor het Maken en Voorlezen van een Multi-sensory storytelling Boek.

veranderde kennis daarna werd aangewend in de praktijk. (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2013)

Drie duo's van kinderen met zeer ernstige meervoudige beperkingen en hun leerkrachten lazen twintig keer een MSST-boek gedurende een tiental weken. Een vragenlijst i.v.m. huidige kennis werd ingevuld voor de eerste leessessie, na de tiende en na de twintigste leessessie. Daarnaast werd aan de leerkrachten ook hun mening gevraagd over hun nieuw opgedane kennis. In alle drie de studies werden positieve veranderingen in de leerkrachtenkennis geobserveerd. Maar de leerkrachten bleken zich onvoldoende bewust van het bezit van deze nieuwe kennis en wendden deze niet aan in de praktijk. (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2013)

Ondanks de positieve resultaten van de studie op vlak van het verzamelen van nieuwe kennis, raden de onderzoekers aan om deze resultaten toch met de nodige omzichtigheid te behandelen. Het gaat hier slechts om drie case studies en telkens met vrijwilligers die misschien meer dan gemiddeld gemotiveerd waren om meer te weten te komen over de leerlingen waarmee ze werken. Uit de studie bleek dat de leerkrachten niets wijzigden aan hun verhaalttekst, startinstructies en keuze van stimuli. Maar misschien veranderden ze wel iets aan hun manier van vertellen. Doordat de leessessies niet zijn opgenomen, kon dit niet verder worden geanalyseerd. (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2013)

Nieuwe kennis kan ook waardevol zijn voor andere momenten van het dagelijkse leven, bijvoorbeeld als het gaat om de ideale maat of vorm van een drinkbeker. De onderzoekers raden aan om een gelijkaardig instrument waarmee de kennis verzameld werd tijdens het voorlezen ook te gebruiken in de dagdagelijkse klasroutine om zo nog beter de mogelijkheden en voorkeuren van de kinderen te leren kennen. En daarnaast leerkrachten bewust maken om deze kennis ook effectief aan te wenden in de praktijk. (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2013) Dit biedt zeker openingen voor nieuwe onderzoeken.

Al deze inzichten vanuit onderzoek rond het werken met zintuiglijke verhalen zijn zowel bruikbaar voor het ontwerpen en voorlezen van een MSST-verhaal als voor het aanpassen en voorlezen van bestaande prentenboeken. Ik neem deze bevindingen dan ook zeker mee voor mijn eigen onderzoek.

Is er daarnaast nog andere nuttige informatie beschikbaar rond het uitkiezen, aanpassen en ontwikkelen van voorleesmateriaal?

5.3 Voorleesmateriaal uitkiezen, aanpassen en ontwikkelen

Omdat ik zowel werk met kinderen met een lage mentale ontwikkelingsleeftijd als met kinderen met ernstige meervoudige beperkingen, ben ik voor beide groepen op zoek gegaan naar literatuur rond het uitkiezen, aanpassen en ontwikkelen van voorleesmateriaal.

5.3.1 Voorlezen aan kinderen met een lage mentale ontwikkelingsleeftijd

Voorlezen aan kinderen met een lage mentale ontwikkelingsleeftijd is gedeeltelijk te vergelijken met het voorlezen aan baby's en jonge peuters. De literatuur rond het voorlezen aan jonge kinderen kan daardoor mee een inspiratiebron zijn bij het voorlezen aan kinderen met een lage mentale ontwikkelingsleeftijd.

Aandachtspunten hierbij zijn het taalgebruik en de aangeboden thema's. Is het taalgebruik niet te sterk gericht op kleine kinderen door vb. gebruik van verkleinwoorden als vingertjes, teentjes, enz.? En sluiten de thema's nog voldoende aan bij de beleavingswereld van iets oudere kinderen?

5.3.1.1 Werken met bestaande prentenboeken

Er is een ruim aanbod aan voorleesmateriaal voorhanden, het komt er op aan om het kaf van het koren te scheiden en te zoeken naar enkele pareltjes die, mits wat aanpassing, gebruikt kunnen worden in het buitengewoon onderwijs.

Voor kinderen die nog niet kunnen lezen, zijn er allerlei soorten boeken, o.a. voorleesboeken, bed-bad-box-boekjes, bundels met versjes, wiegeliedjes en bakerrijmpjes, prentenboeken en aanwijs- en benoemboeken. (Chorus & Van Welzen, 2010)

5.3.1.2 Prentenboeken kiezen

Een goede voorbereiding begint bij de zoektocht naar geschikt voorleesmateriaal. Regelmatig snuisteren in boekhandels en bibliotheken en aandacht voor nieuwe publicaties zorgen voor een ruimere blik op wat er allemaal voorhanden is. (Leyssen, 2002) Dit wordt ook aangehaald door Ost (2010, p. 66): "Kennen is kunnen: maak jezelf vertrouwd met het aanbod. Het beste inzicht verwerf je door jezelf met prentenboeken vertrouwd te maken."

Boeken kiezen voor (jonge) kinderen, betekent rekening houden met de verschillen in hun ontwikkeling en hun belangstelling. (Chorus & Van Welzen, 2010)

In Van Acker, et al (2005, p. 68) staat een gevarieerd keuzelijstje:

- "aanwijsboekjes (voor de allerjongsten en voor kinderen die weinig bekend zijn met boeken)
- boeken met een verrassingseffect (pop-ups, flapjes, geluiden, bewegende onderdeeltjes...)
- fotoboeken
- voelboeken
- zelfgemaakte boeken
- boeken die aansluiten bij de dagelijkse realiteit
- fantasieverhalen
- multiculturele hoofdpersonages en thema's
- poëzie
- instructieve boeken (telboeken, kleuren, vormen)
- informatieve boeken
- prentenboeken zonder tekst
- verhalenbundels (aparte verhalen)
- vervolgverhalen"

In 'Leesbeesten en boekenfeesten' geeft auteur Jan Van Coillie een introductie in de theoretische achtergronden van jeugdliteratuur en een overzicht van genres en hoe men daarmee in de klas aan de slag kan. (Van Coillie, 2007)

Op de website van Stichting Lezen (www.stichtinglezen.be) staat onder de topic projecten een link naar projecten en websites met lijstjes van en uitleg over boeken voor jonge kinderen.

Zo wil Boekbaby's (www.boekbabys.be) ouders met hun kleine kinderen laten genieten van boeken. Hun boekentips kunnen een mogelijke inspiratiebron zijn bij de zoektocht naar bruikbare materialen. Bij Voorlezen en Voorleesweek (www.voorlezen.be) staan heel wat boekentips per leeftijdscategorie. Met de boekenzoeker (www.boekenzoeker.org) kan gericht op zoek gegaan worden naar leestips voor jonge mensen van 0 tot 18 jaar. Voor de jeugdboekenweek (www.jeugdboekenweek.be) komt er ook telkens een lijstje met mogelijke boeken op hun website, meestal in een bepaald thema.

5.3.1.3 Prentenboeken aanpassen

Om met bestaande prentenboeken te kunnen werken bij kinderen met een lage mentale ontwikkelingsleeftijd worden deze best zoveel mogelijk aangepast aan hun noden en interesses.

Een aantal mogelijkheden om bestaande prentenboeken te herwerken in functie van de doelgroep en deze meer aangepast te hanteren:

- Kiezen voor verhalen met een eenvoudige en duidelijke verhaallijn.
- Nagaan of het taalgebruik in het boek aansluit bij de ontwikkelingsleeftijd van de leerling of leerlingen waaraan het verhaal verteld wordt. Indien mogelijk taalgebruik aanpassen of kiezen voor een eenvoudiger prentenboek.
- Koppelen van SMOG¹⁰-gebaren aan de betekenisdragende woorden uit het verhaal.
- Kiezen voor een prentenboek met eenvoudige prenten, zonder een drukke achtergrond die voor afleiding zorgt. Eventueel enkele prenten uitsélectioneren en/of een te drukke achtergrond weglaten.
- Kiezen voor een groot formaat prentenboek of voor het uitvergroten van de prenten.
- Indien nodig het boek uit elkaar halen en pagina per pagina aanbieden (of telkens één pagina afdekken met een wit blad).
- Het prentenboek concretiseren door het zoeken naar of ontwerpen van concrete voorwerpen en figuren uit het verhaal.
- Verrijken van het verhaal door toevoeging van zintuiglijke prikkels en ervaringen analoog aan het werken met MSST-verhalen. Al naargelang de aard van het verhaal of interesses van de leerlingen kunnen hierbij verschillende zintuigen aan bod komen.

5.3.2 Voorlezen aan kinderen met ernstige meervoudige beperkingen

Met personen met ernstige meervoudige beperkingen verwijst Multiplus (www.multiplus.be): “naar personen die op meerdere domeinen van hun functioneren zeer ernstige beperkingen ondervinden. Deze kunnen het gevolg zijn van genetische afwijkingen, aangeboren hersenbeschadigingen, degeneratieve aandoeningen, metabolismestoornissen en/of problemen tijdens de zwangerschap of

¹⁰ De afkorting SMOG staat voor Spreken Met Ondersteuning van Gebaren. Kinderen en volwassenen met een taalachterstand of verstandelijke beperking hebben het soms moeilijk om te vertellen wat ze willen. Dit leidt vaak tot onbegrip en frustratie. Het gebruik van SMOG kan zorgen voor een vlottere communicatie tussen kinderen en hun ouders, leerkrachten en begeleiders.

SMOG is ontwikkeld door Nijs, Smet, & Loncke en bestaat uit een 500-tal basisgebaren. Heel wat gebaren spreken voor zich, zoals eten, slapen en drinken. Maar er zijn ook gebaren waarbij je met één gebaar verschillende woorden ondersteunt.

Bij SMOG is het niet de bedoeling om het spreken weg te laten, wel om het betekenisdragende woord in de zin te ondersteunen met een gebaar. Zo wordt tegelijk het spreken mee gestimuleerd. (www.s-m-o-g.be)

de geboorte. Minimaal is er sprake van een combinatie van de volgende drie (groepen van) beperkingen:

- ernstige cognitieve beperkingen;
- ernstige tekorten in sociaal aanpassingsgedrag;
- ernstige tekorten op vlak van het sensorisch en/of motorisch functioneren.”

“Ieder kind, ongeacht de ernst en aard van de beperking heeft ‘recht op onderwijs’!” (Van Hoof & Van Dijen, 2009, p. 9) Het is hierbij belangrijk om het bestaande onderwijsaanbod op hun noden en ontwikkelingsvragen af te stemmen. Om ook het voorlezen voor hen toegankelijk te maken moet dit zo aangepast worden dat het een fijn gebeuren en een passende ontwikkelingsactiviteit kan zijn.

Leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen hebben nood en houvast aan structuur en voorspelbaarheid. Structuur en voorspelbaarheid bij omgevingsfactoren (vaste indeling van de ruimte, eigen speelplek, vaste plaats in de kring, ...) maar ook in het activiteiten aanbod, de manier waarop activiteiten aangeboden worden, de manier waarop andere kinderen worden ontmoet, ... (Van Hoof & Van Dijen, 2009)

Bij het voorleesmoment is het dan ook belangrijk om deze nood aan structuur en voorspelbaarheid niet uit het oog te verliezen. De keuze voor een vaste voorleesplek, een vertrouwd voorleesritueel, een vast moment in het dag- en/of weekverloop en een vertrouwde voorlezer. Een vast aanbod van een aantal zintuiglijke boeken en een op maat gemaakt voorleesverhaal kunnen daarnaast ook zorgen voor herkenning.

5.3.2.1 Bestaande materialen die de zintuigen prikkelen

Voor kinderen met ernstige meervoudige beperkingen is het nog moeilijker om te werken met bestaande prentenboeken. Het aanbod van babyboekjes kan wel gebruikt worden om samen met een begeleider op ontdekking te gaan. Hierbij kunnen ze immers met verschillende zintuigen het materiaal verkennen: proeven, voelen, luisteren, ruiken en kijken.



“Voor baby’s is er nog geen verschil tussen een boek en een ander stuk speelgoed dat ze willen ontdekken door eraan te voelen, te sabbelen of het op de grond te gooien. Om bestand te zijn tegen deze ontdekkingsdrift hebben babyboeken een stevige uitvoering in stof, plastic of geplastificeerd karton. Veel boekjes bevatten extra’s die de zintuigen prikkelen. Zo zijn er boekjes met voeielementen als stukjes stof of folie, knisper-, knetter- en rammelboekjes die geluid maken als je ze vast neemt, boekjes met gaten of flapjes of met extra gadgets als popjes of knuffels.” (Van Coillie, 2007, p. 66)

Daarnaast kunnen op maat gemaakte verhalen unieke kansen bieden om samen een fijn zintuiglijk voorleesmoment te beleven. Reeds verschenen literatuur en onderzoek rond het werken met Multi-sensory storytelling kan hiervoor een leidraad bieden.

5.3.2.2 Werken met gepersonaliseerde verhalen

“... een eerste belangrijk uitgangspunt waar Multi-sensory storytelling van vertrekt: dat het vertellen van verhalen ook zinvol kan zijn voor mensen die ernstige beperkingen kennen, die niet kunnen lezen of schrijven, zelfs niet of nauwelijks spreken en meestal weinig begrijpen van wat wij in onze dagdagelijkse taal uitdrukken.” (Multiplus, 2008, p. 6)

Voorlezen als één op één activiteit met de nadruk op persoonlijke aandacht lijkt een vanzelfsprekende bezigheid en heel geschikt voor kinderen en volwassenen met zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen (ZEVMB). Toch wordt aan deze groep kinderen en volwassenen niet of nauwelijks voorgelezen. Reguliere boeken zijn niet geschikt omdat deze niet aansluiten bij de ontwikkelings- én kalenderleeftijd van deze doelgroep. Door de complexe problematiek (een combinatie van zeer ernstige verstandelijke en motorische beperkingen, vaak in samenspel met zintuiglijke beperkingen en gezondheidsproblemen) heeft elke persoon met ZEVMB een individueel wensenpakket. Juist bij deze personen is het daarom zo belangrijk dat elke activiteit, dus ook MSST, wordt aangepast aan wat iemand kan en leuk vindt. (annettenbrug.wix.com/msst)

5.3.2.3 Ontwikkelen van een Multi-sensory story op maat van één of enkele leerlingen

“Strikte regels bepalen het succes van het verhalen maken en voorlezen aan mensen met zeer ernstige en meervoudige beperkingen. Die regels worden niet altijd opgevolgd. Daarom missen de verhalen te vaak hun uitwerking en dat is jammer.” (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2011, p. 8)

Multiplus in Vlaanderen en Voorlezen-plus® in Nederland bieden beiden een handleiding en workshops aan als ondersteuning bij het ontwikkelen van zintuiglijke verhalen op maat van één of enkele personen.

Ook de handleiding van de onderzoeksgroep naar MSST verbonden aan de Rijksuniversiteit van Groningen kan als leidraad dienen om aan de slag te gaan met het ontwerpen en voorlezen van een Multi-sensory boek. Om deze handleiding te gebruiken, dient een wachtwoord te worden aangevraagd en wordt er ook verwacht dat er een vragenlijst ingevuld en teruggestuurd wordt. Op deze manier kan het maken van en werken met een gepersonaliseerd verhaal mee kaderen in ruimer onderzoek naar deze methode.

5.4 Het voorlezen zelf

Als de aangepaste en/of gepersonaliseerde verhalen klaar zijn, is het tijd om met het voorlezen zelf te beginnen. Wat zijn hiervoor de belangrijkste aandachtspunten?

5.4.1 Een knusse voorleesplek én enthousiasme

Zorg voor een leuke gezellige plek en installeer de luisteraars zo dat iedereen de voorlezer, de prenten en eventuele zintuiglijke stimuli goed kan zien. Creëer een intieme, vertrouwelijke sfeer van

samenhorigheid. Oogcontact is essentieel om zo meteen reacties van de luisteraars te registreren en hier eventueel op in te spelen. Spreek zo natuurlijk mogelijk en pas het leestempo aan. (Leysen, 2002)

Volgens Van den Berg, Middel, & Nouse (1996, p. 53) zijn de kenmerken van een goede voorleesplek: “De voorlezer en het kind kunnen beide het prentenboek goed zien. De voorlezer kan het kind goed zien of voelen. Er zijn weinig storende factoren. Voorlezer en kind zitten of liggen in een comfortabele houding, die ze beide een tijd kunnen volhouden.”

Kies voor een verhaal dat je zelf de moeite waard vindt. Voorlezen is ook een kwestie van enthousiasme. (Ost, 2010) Vanuit dit enthousiasme kan het voorleesmoment uitgroeien tot een heel fijn gebeuren zowel voor de verteller als de luisteraar.

5.4.2 Structuur en herhaling als houvast

Op een vast tijdstip voorlezen biedt structuur voor de kinderen en voor de begeleider. Lezen wordt dan een moment van rust en plezier, waar de kinderen naar uitzien. Voorlezen behoort zo tot de vaste structuur van activiteiten die de dagindeling bepalen, net als spelen, zingen, eten en slapen. Daarnaast kan er op eender welk moment worden voorgelezen. Soms is er wat tijd over of hebben kinderen even afleiding nodig. Dat kan voorkomen als ze moe zijn, een emotionele gebeurtenis te verwerken hebben of tot rust moeten gebracht worden. Een één op één leessituatie komt dan goed van pas. (Chorus & Van Welzen, 2010)

Jonge kinderen genieten van het herhaald vertellen van eenzelfde verhaal. Zo weten ze wat er komen gaat en die kennis verschaft hen plezier. Een boek met veel geluiden en herhalingen zorgt hier ook voor. Naarmate het boek vaker voorgelezen wordt, kunnen de kinderen actiever meelezen: geluiden maken, stukjes tekst meezeggen of iets op de platen aanwijzen. Neem als begeleider hiervoor rustig de tijd. Zo bevordert meedoen het leesplezier van de kinderen. (Chorus & Van Welzen, 2010)

“Voorlezen aan kinderen met een verstandelijke en lichamelijke beperking is veelal een één-op-één relatie, het gaat om de individuele aandacht. Het verhaal moet eenvoudig zijn, met een repeteerelement. Ook is het goed om de kinderen voor te lezen in een speciale ruimte.” (Fibbe, 2007, p. 39)

5.4.3 Extra aandachtspunten bij het voorlezen van een Multi-sensory story

Bij het maken van het boek worden de richtlijnen voor Multi-sensory storytelling vaak gebruikt. Maar bij het voorlezen van het boek blijkt dit in de praktijk veel minder het geval.

De verhalen zijn vaak te kort en soms te lang. Het is belangrijk om een goed evenwicht te vinden tussen voldoende tijd nemen om de luisteraar te laten reageren zodat deze niet overrompeld wordt door het boek én aandacht hebben voor de beperkte aandachtsspanne. (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2011)

De tekst van het boek wordt ook regelmatig veranderd. Dit lijkt aantrekkelijk omdat men interactie wil bekomen, maar door het afwijken van het origineel kan een luisteraar het moeilijk hebben om zijn of haar eigen verhaal te herkennen. Het zijn immers net de structuur en herkenning die Multi-

sensory storytelling typeren. Als alternatief kan er non-verbaal gereageerd worden op de luisteraar of kan een zin uit de originele tekst worden herhaald. Op die manier gaat de interactie niet ten koste van de herkenning. (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2011)

Voor het aanbieden van de stimuli is het belangrijk om deze steeds allemaal aan te bieden zodat de luisteraar echt optimaal betrokken wordt bij zijn of haar verhaal. De witte platen waarop deze stimuli aangeboden worden zijn nodig vanwege het contrast tussen de stimulus en de witte achtergrond. Zo verhoogt de zichtbaarheid van een stimulus. De plaat kan ook dienen als een aankondiging. De luisteraar kan anticiperen op de stimulus wanneer hij of zij deze eerst te zien krijgt. (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2011)

“Door tijdens het voorlezen je bewust te blijven van de voorleesinstructies en de achterliggende gedachte hiervan wordt het voorlezen van een MSST-boek nóg leuker dan het al is.” (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2011, p. 11)

6. Eigen onderzoek

Om een beeld te krijgen van de effectiviteit van Multi-sensory storytelling willen Ten Brug, van der Putten, & Vlaskamp het voorlezen van een MSST-verhaal vergelijken met het voorlezen van een normaal ‘huis- tuin- en keukenboek’. (annettenbrug.wix.com/msst)

Omdat ik zowel met bestaande prentenboeken als MSST-verhalen wil werken zou ik mijn eigen onderzoek graag binnen dit lopende onderzoek kaderen.

Annet ten Brug stelde voor om dit te doen met een case studie bij één leerling (A. ten Brug, Rijksuniversiteit Groningen, persoonlijke communicatie, 9 januari 2014).

Door zowel een gewoon prentenboek als een gepersonaliseerd MSST verhaal herhaaldelijk voor te lezen aan één leerling met ernstige meervoudige beperkingen kan de effectiviteit hiervan vergeleken worden.

Het biedt mij en mijn collega's ook de kans om de voorkeuren en mogelijkheden van de leerling nog beter te leren kennen. (ten Brug, Van der Putten, & Vlaskamp, 2013)

Op aanraden van Annet ten Brug ga ik op zoek naar een gewoon boek dat zo goed mogelijk aansluit bij de voorkeuren en mogelijkheden van de gekozen leerling, maar dat standaard in de winkel gekocht kan worden. Juist dan kan de toegevoegde waarde van MSST goed bekeken worden, als dit vergeleken wordt met het leukste boek van de boekhandel of bibliotheek (A. ten Brug, Rijksuniversiteit Groningen, persoonlijke communicatie, 7 maart 2014).

Zowel het MSST-boek als het gewoon prentenboek worden elk gedurende tien sessies door mij aan dezelfde leerling voorgelezen. Na elke voorleessessie is er telkens een tussentijdse rapportage waarbij een inschatting wordt gevraagd van welbevinden en betrokkenheid tijdens het voorlezen. Na de tien sessies worden al deze gegevens met elkaar vergeleken.

7. Voorlopig besluit

Voor al de theoretische kaders rond het werken met zintuiglijke verhalen wil ik meenemen naar het volgende gedeelte. En dit niet enkel voor het zelf maken van een gepersonaliseerd multisensorieel verhaal, maar ook voor het aanpassen van al bestaande prentenboeken.

Net als bij het MSST verhaal wil ik bij beide bestaande prentenboeken het ‘ervaren’ centraal stellen, zodat de kinderen echt kunnen genieten van ‘zintuiglijke’ op maat gemaakte of aangepaste verhalen. Ik ga voor de prentenboeken zeker op zoek naar extra zintuiglijke impulsen.

Daarnaast zijn enkele praktische inzichten nuttig voor alle drie de boeken. Zo wil ik zowel voor de prentenboeken als het MSST verhaal werken met een rode opbergdoos als ‘kaft’ van het voorleesmateriaal. Dit werkt als een goede blikvanger om de activiteit mee te starten. De aandacht wordt bij het begin van de activiteit gericht op deze rode kaft en op de eraan bevestigde verwijzer. Deze heeft een duidelijke link met de titel en het onderwerp van het verhaal.

Ik neem voor het MSST-verhaal zeker ook mee dat het belangrijk is om nauwkeurig alle richtlijnen op te volgen en dit zowel naar de vorm, inhoud als presentatie van het verhaal toe. Zowel Multiplus in Vlaanderen als Voorlezen-Plus® in Nederland stellen een handleiding ter beschikking met hun methode gebaseerd op de richtlijnen van PAMIS. Ze zijn zeer gelijkaardig en zeker bruikbaar om zelf aan de slag te gaan. Zelf kies ik ervoor om met de handleiding en het bijhorende instrument van de RUG te werken. Dit heeft als extra pluspunt dat ik hierdoor een bijdrage lever aan het verder ontwikkelen van hun materiaal. Daarnaast biedt het mij en mijn collega’s ook extra kansen om meer zicht te krijgen op de voorkeuren en mogelijkheden van de leerling waarvoor het multisensoriële verhaal gemaakt wordt.

PRAKTIJKGEDEELTE

1. Het beredeneerd ontwerp

Zoals ik eerder reeds aanhaalde, wil ik met mijn praktijkproject graag een eerste aanzet maken in het aanpassen van bestaande prentenboeken voor de basale klasgroepen in mijn school. Daarnaast wil ik me ook inwerken in het zelf ontwikkelen en voorlezen van verhalen voor Multi-sensory storytelling.

Voor de iets drukkere klasgroep van basale klas 2 heb ik twee bestaande prentenboeken geselecteerd die ik aan de ganse klasgroep of een deelgroepje kan vertellen: 'Rupsje Nooitgenoeg' (Carle, 1969) en 'Klein wit visje' (Van Genechten, 2000). Voor basale klas 1 ben ik bij één prentenboek extra op zoek gegaan naar materialen die het verhaal ook voor hen toegankelijk kunnen maken. In deze klas werk ik bij het vertellen individueel met de kinderen.

Het MSST-verhaal ga ik ontwikkelen voor Janne, een leerling uit basale klas 1 met een ernstige meervoudige beperking.

Aan dit verhaal koppel ik ook een case studie. Ik vergelijk de reacties op het voorlezen van een gewoon prentenboek met de reacties op het voorlezen van het MSST-verhaal.

Zowel bij het beredeneerd ontwerp als bij de uitwerking en de effectieve uitvoering in de praktijk komen telkens deze drie onderdelen aan bod. Het eerste onderdeel gaat over het aanpassen van twee bestaande prentenboeken, het tweede onderdeel over het op maat gemaakte MSST-verhaal en het derde onderdeel over de case studie.

1.1 Aanpassen en voorlezen van bestaande prentenboeken

Voor mijn praktijkstuk zal ik twee bestaande prentenboeken aanpassen en voorlezen. Ik hoop daarna, via de opgedane ervaringen en inzichten tijdens het ontwerpen en voorlezen, een handleiding te creëren om dit nog verder door te trekken naar andere bruikbare prentenboeken.

1.1.1 Rupsje Nooitgenoeg

Het prentenboek 'Rupsje Nooitgenoeg' (Carle, 1969), heb ik al een eerste keer verteld aan de leerlingen van klas 2. Ze reageerden heel enthousiast, vooral door het toevoegen van een liedje en knuffelrupsje. Ik wil het echter nog meer aanpassen en aanvullen met concreet materiaal zodat de leerlingen met verschillende zintuigen het boek mee kunnen beleven.



Naast het zintuiglijk ervaren zie ik ook communicatieve mogelijkheden. In het boek zitten heel wat basisbegrippen vervat waarrond kan gewerkt worden. Het loont dan ook de moeite om op zoek te gaan naar bijhorende SMOG-gebaren. Hiervoor heb ik al contact opgenomen met de logopediste van de school die hiervoor een cursus volgde en aanspreekpunt is binnen onze school. Het gebruik van concrete voorwerpen om de woordenschat aan te koppelen, lijkt me ook erg zinvol.

1.1.2 Klein wit visje

Als tweede prentenboek koos ik voor 'Klein wit visje' (Van Genechten, 2000). Het boek heeft een eenvoudige verhaallijn waarin klein wit visje zijn mama zoekt. Ook dit boek heb ik al verkennend voorgelezen in klas 2. Het werd, vooral door het herhalend aspect, enthousiast onthaald.



Ook bij dit tweede boek wil ik zowel werken rond het zintuiglijk ervaren als het aanbrengen van basiswoordenschat. De gehanteerde taal is eenvoudig met korte zinnen en bevat veel herhaling. Het verhaal kent ook een duidelijk begin en einde. De verhaallijn is herkenbaar. De meeste kinderen uit basale klas 2 kunnen dit zeker bevatten.

Elias en Alex¹¹ wisselen bij de vertelactiviteiten best van klasgroep zodat de manier van vertellen en de keuze van het materiaal meer aansluit op hun ontwikkelingsniveau op vlak van taal. Voor de wekelijkse communicatielessen wisselen ze al van klas met elkaar. Dit biedt hen veel meer kansen om hun taal te ontwikkelen omdat ze zo een meer aangepast taalaanbod krijgen dat hen uitdaagt op het taalniveau van hun naaste ontwikkeling.

1.2 Ontwerpen en voorlezen van een MSST-verhaal voor één leerling

Door me te verdiepen in lectuur over MSST en over personen met ernstige meervoudige beperkingen kon ik het gedrag en de mogelijkheden en beperkingen van een aantal kinderen in de basale klassen veel ruimer kaderen.

Ik kreeg ook een beter beeld van wat een ernstige meervoudige beperking juist inhoudt. Vandaaruit kon ik veel gerichter beslissen voor wie ik mijn eerste MSST-verhaal best zou ontwerpen. Vijf kinderen komen hiervoor duidelijk in aanmerking. Alle vijf hebben ze een zeer laag ontwikkelingsniveau, ernstige beperkingen op vlak van zelfredzaamheid en daarnaast ook een motorische beperking. Vier van de vijf kinderen hebben ook een visuele beperking.

Omdat vooral één leerling, een tienjarig meisje, een eerder beperkt activiteitenaanbod heeft, lijkt het me een goed idee om met haar te beginnen. Ik hoop met het ontwerpen van én daarna het herhaald voorlezen van het op maat gemaakte MSST-verhaal een extra ontwikkelingsactiviteit aan haar activiteitenaanbod toe te voegen.

¹¹ Om privacy redenen zijn Elias en Alex fictieve namen.

Omdat het belangrijk is om ook de ouders te betrekken bij het ontwerpen van het verhaal heb ik eerst aan Janne¹² haar mama om toestemming gevraagd. Tijdens het oudercontact in januari gaf ik aan beide ouders wat meer uitleg. Ze stonden er heel positief tegenover. Door met hen in overleg te gaan rond het onderwerp en mogelijke stimuli, kan het verhaal nog beter aansluiten op de noden en interesses van Janne.

Voor het ontwerpen en daarna ook het voorlezen van het MSST-verhaal wil ik werken met de handleiding van de onderzoeksgroep naar Multi-sensory storytelling aan de Rijksuniversiteit van Groningen. Deze is gebaseerd op de richtlijnen van PAMIS.

1.3 Case studie: vergelijking tussen het voorlezen van een gewoon prentenboek en een MSST-verhaal

Aansluitend bij mijn praktijkstuk wil ik als onderzoek een kleine case studie doen. Door zowel een gewoon prentenboek als een MSST-verhaal herhaald voor te lezen aan Janne en telkens haar reacties in kaart te brengen, kunnen beide met elkaar worden vergeleken. Daarnaast biedt het ook de kans om Janne haar mogelijkheden en voorkeuren beter te leren kennen.

Door contact te nemen met Annet ten Brug, docent, promovenda en onderzoeker aan de Rijksuniversiteit van Groningen, kreeg ik inzage in een aantal recente onderzoeken en daarnaast ook de kans om mijn eigen onderzoek te kaderen binnen een lopend onderzoek aan de RUG.

2. Uitwerking

2.1 Aanpassen van bestaande prentenboeken

Uit de theoretische kaders heb ik vijf belangrijke aandachtspunten geselecteerd waar ik bij mijn doelgroep (kinderen met een lage mentale ontwikkelingsleeftijd of ernstige meervoudige beperkingen) rekening wil mee houden tijdens het aanpassen van bestaande prentenboeken.

- Aandacht voor herkenbaarheid
- Zorgen voor visualisering
- Aandacht voor taalontwikkeling
- Toevoegen van zintuiglijke prikkels
- Zorgen voor een vaste structuur

Naar de toekomst toe kunnen deze aandachtspunten ook voor het aanpassen van andere bestaande prentenboeken gebruikt worden.

In het eerste punt komen de aandachtspunten algemeen aan bod. In punt 2 en 3 werk ik deze verder uit voor beide gekozen prentenboeken.

¹² Om privacy redenen is Janne een fictieve naam.

2.1.1 Aandachtspunten voor het aanpassen van bestaande prentenboeken

Aandacht voor herkenbaarheid

Om de herkenbaarheid van de voorleesactiviteit te verhogen ga ik ook voor de bestaande prentenboeken werken met de rode opbergkoffers als 'kaft' van het voorleesmateriaal. In deze koffer zitten telkens zowel het prentenboek als het extra ontwikkeld of verzameld materiaal.



Om het verhaal zelf te herkennen, komt op de buitenkant van elke koffer een specifieke verwijzer. Dit is een figuurtje of voorwerp dat centraal staat in het verhaal en verwijst naar de titel en/of het onderwerp van het verhaal.

Prentenboeken die tijdelijk in de klas aanwezig zijn of aangeboden worden, verzamel ik in één aparte rode koffer. Zo blijft de herkenbaarheid voor deze activiteit toch behouden. Voor de verwijzer zijn er twee mogelijkheden. Ofwel gebruik ik een kartonnen boekje als algemene verwijzer, ofwel zorg ik voor rekjes om telkens per prentenboek een andere verwijzer aan de koffer te bevestigen. De verschillende verwijzers kunnen mee in de koffer worden opgeborgen.

Zorgen voor visualisering

Het prentenboek concretiseren door het zoeken naar of ontwerpen van concrete voorwerpen en figuren uit het verhaal.

Kiezen voor een groot formaat prentenboek of voor het uitvergroten van prenten.



Bij heel drukke prenten eventueel enkele prenten eruit selecteren en/of een te drukke achtergrond weglaten. Indien nodig het boek uit elkaar halen en pagina per pagina aanbieden (of telkens één pagina afdekken met een wit blad).

Aandacht voor taalontwikkeling

Zorgen voor een eenvoudige en duidelijke verhaallijn.

Indien nodig het taalgebruik aanpassen aan de ontwikkelingsleeftijd van de leerling of leerlingen waaraan het verhaal verteld wordt.

Koppelen van SMOG-gebaren aan de betekenisdragende woorden uit het verhaal.

Toevoegen van zintuiglijke prikkels

Verrijken van het verhaal door toevoeging van zintuiglijke prikkels en ervaringen analoog aan het werken met MSST-verhalen. Al naargelang de aard van het verhaal of interesses en noden van de leerlingen kunnen hierbij verschillende zintuigen aan bod komen.

Zorgen voor een vaste structuur

Zorgen voor een vaste herkenbare structuur zodat de leerlingen bij het herhaald vertellen van eenzelfde verhaal kunnen anticiperen op wat nog volgt. Door af te wijken van de originele opzet kunnen luisteraars het moeilijk hebben om 'hun' verhaal te herkennen.

De kinderen van mijn twee basale klasgroepen genieten bijna allemaal van het meezingen en luisteren naar liedjes. Waar mogelijk probeer ik ook een (speel)liedje aan een prentenboek te koppelen.

2.1.2 Prentenboek 'Rupsje Nooitgenoeg'

Mijn keuze ging spontaan uit naar het prentenboek 'Rupsje Nooitgenoeg' (Carle, 1969). Ook tijdens de uitwerking bleek het een dankbaar boek om materiaal en ideeën bij te verzamelen.

De leerlingen van basale klas 2 vinden het fijn om hun vinger in de gaatjes van het fruit te stoppen en het knuffelrupsje erin te laten happen. Ze zeggen mee 'hap' als het knuffelrupsje van alles aan het smullen is en genieten van het speelliedje van de rups.



Aandacht voor herkenbaarheid

Het prentenboek en alle andere materialen verzamel ik samen in één rode verhaalkoffer¹³. Enkel het prentenboek van extra groot formaat dat ik uitleen bij de bibliotheek kan niet mee in de koffer.

¹³ De rode koffertjes zijn eigenlijk opbergboxen voor schoenen waaraan een handvat bevestigd wordt (C.Wikkerman & N.Boer, Voorlezen-plus®, persoonlijke communicatie, 12 maart 2014).

Aan de buitenkant van de koffer bevestig ik een knuffelrupsje als verwijzer.

Zorgen voor visualisering

Om dit verhaal voor te lezen gebruik ik verschillende prentenboeken. Zo leen ik het kartonboek van extra groot formaat uit de bibliotheek, lees ik het verhaal voor uit het grote of kleine kartonboek of neem ik de handgemaakte versie uit India. Dit is een voelboek gemaakt voor blinde en slechtziende kinderen, maar ook heel bruikbaar bij kinderen met een mentale beperking. Al deze boeken hebben allemaal dezelfde tekst en prenten.

Bij het voelboek zijn de prenten opgebouwd uit laagjes van verschillende materialen.



Voor Hanae¹⁴, een vierjarig autistisch meisje met een mentale ontwikkelingsleeftijd van 5 maanden gebruik ik het badboekje. Dit boekje bevat geen tekst, maar wel de voornaamste prenten uit het verhaal op een witte achtergrond.

Ik verrijk het verhaal met extra materiaal zoals stoffen of plastic fruit, een knuffelrups, knispervlinder, eitje, cocon, blad, ...

Aandacht voor taalontwikkeling

Een aantal zinnen van de oorspronkelijke tekst zijn te lang. In het koffertje zit een blad met een eenvoudigere verhaalttekst.

SMOG-gebaren: rups (gebaar voor slangetje omdat er voor rups geen gebaar is), maan, ei, zon, appel, peer, aardbei, appelsien, pruim, taart, ijsje, kaas, worst, meloen, buikpijn, groen blad, dik (dikke rups), huisje van de rups (voor de cocon) en vlinder.



¹⁴ Om privacy redenen is Hanae een fictieve naam.

Zintuiglijke prikkels

HOREN

- stem van de verteller, voorgelezen verhaaltekst
- 'krak' als de rups uit het eitje komt
- speellied 'Hier komt de rups pardipardaf'
- afsluitend liedje 'Vlindertje fladder maar heen en weer'
- het knisperen van de vlinder

KIJKEN en VOELEN

- prenten van de verschillende formaten kartonboeken
- stoffen knuffelrupsje en stoffen knispervlinder
- andere stoffen en plastic attributen die het verhaal mee uitbeelden
- voelboek van 'Rupsje Nooitgenoeg' (Carle, 2006) ontworpen en uitgevoerd door Dreaming Fingers die braille en tactiele prentenboek maken voor bijzondere kinderen
- badboekje en plastic knuffelrupsje

PROEVEN

- appel, peer, appelsien, aardbei, pruim (telkens één stuk of twee stukken fruit nemen om van te proeven tijdens het verhaal, welk fruit is afhankelijk van wat er voor handen is, maar zeker alle soorten eens aan bod laten komen, bij de aardbei opletten met mogelijke allergische reacties)



RUIKEN

- fruitgeurtjes (op het stoffen fruit sprenkelen) en/of bloemengeur (afsluitliedje 'vlindertje fladder maar heen en weer' waarbij de vlinder op een bloem gaat zitten)

Zorgen voor een vaste structuur

De begeleider toont het rode koffertje en de verwijzer (knuffelrupsje) om zowel de vertelactiviteit als het verhaal dat aan bod gaat komen, aan te kondigen. De leerlingen mogen zowel het koffertje als de verwijzer aanraken. Tijdens dit aanbrengen zingt de begeleider het liedje 'Hier komt de rups pardipardaf' als extra verwijzing naar het verhaal.



Daarna wordt het verhaal verteld met één van de boeken of nagespeeld met de verschillende attributen. Het knuffelrupsje en de knispervlinder komen bij elke versie aan bod.

Na het tonen van of voelen aan de prent met de vlinder, zingt de begeleider het liedje 'vlindertje fladder maar heen en weer'. De knispervlinder vliegt rond en gaat op het einde op een bloem zitten. Daarna wordt al het materiaal opgeruimd.

Het speelliedje 'Hier komt de rups pardipardaf' kan samen met het knuffelrupsje na de vertelactiviteit nog verder aan bod komen.

Bij een aantal kinderen kan het verhaal ingekort worden of enkel met het badboekje, het plastic rupsje en de knispervlinder gewerkt worden.

Zeker voor Hanae van basale klas 1 is dit meer aangepast aan haar voorkeuren en noden. Hanae steekt alles in haar mond om op te bijten en slaat graag op het materiaal om eraan te voelen.



Ontwikkelingsdoelen

TAAL en COMMUNICATIE

6. De leerling begrijpt één of meer communicatiesystemen.

(motorisch-visueel, ruimtelijk-visueel, grafisch-visueel, akoestisch-auditief communicatiesysteem)

27 en 28: De leerling volgt een verhaal op basis van prenten of tekeningen en op basis van de voorgelezen tekst. (vb. bekijkt met plezier een prentenverhaal van het begin tot het einde, luistert met plezier naar een voorgelezen verhaal)

SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

14. De leerling legt of vraagt contact via één of meer kanalen (vb. grijpt, brengt dingen in beweging die geluid maken, toont een sociale glimlach, proeft van iets, toont interesse voor de geuren, ...)

WERELDORIENTATIE

15, 18, 21, 24 en 27. De leerling staat open voor en reageert op geuren, smaken, tactiele, auditieve en visuele waarneming.

2.1.3 Prentenboek 'Klein wit visje'

Omwillen van het herhalende aspect koos ik als tweede prentenboek voor 'Klein wit visje' (Van Genechten, 2000).



De leerlingen van basale klas 2 vinden het leuk om mee op zoek te gaan naar de mama van klein wit visje en telkens de vraag: 'Is dit de mama van wit visje?', te beantwoorden met 'neeeeeeeeeee'! Bij de laatste prent herkennen ze mama vis en zeggen of knikken ze 'ja'!



Aandacht voor herkenbaarheid

Het prentenboek en alle andere materialen verzamel ik samen in één rode verhaalkoffer.

Aan de buitenkant van de koffer bevestig ik een vis als verwijzer.

Zorgen voor visualisering

Om dit verhaal voor te lezen kan ik het prentenboek gebruiken of grote vertelplaten.

Ik heb daarnaast gezocht naar badfiguurtjes van alle vissen en vriendjes die in het boek voorkomen: wit visje, gele slak, rode krab, oranje zeester, groene schildpad, blauwe walvis, paarse inktvis en grote vis met alle kleuren van de regenboog. Deze badfiguurtjes kunnen dan echt in water zwemmen bij het spelen en naspelen.

Ik ben de verschillende figuren ook nog uit verschillende stofstructuren aan het naaien. Deze 'voelvriendjes' kunnen de leerlingen gebruiken om te knuffelen en het verhaal mee uit te beelden. De mamavis is een gekocht knisperexemplaar.

Aandacht voor taalontwikkeling

De bestaande tekst in het prentenboek is eenvoudig, duidelijk en heel bruikbaar.

Ik kies er bij dit boek voor om enkel die SMOG-gebaren aan te leren of te onderhouden waar de leerlingen ook op andere momenten nog mee in aanraking komen of iets aan hebben. De verschillende vriendjes benoem ik enkel verbaal zonder er een SMOG-gebaar bij aan te bieden.

SMOG-gebaren: vis, mama, verdrietig, blij, wit, geel, rood, oranje, groen, blauw en paars.

Toevoegen van zintuiglijke prikkels

HOREN

- stem van de verteller, voorgelezen verhaaltekst
- oceaanmuziek
- het geluid van het water als de badfiguurtjes erin plonzen
- het knisperen van de mamavis

KIJKEN en VOELEN

- prenten van het prentenboek of de vertelplaten
- gekleurde badfiguurtjes, gekleurde stoffen vriendjes uit verschillende materialen en de knisperende veelkleurige mamavis



PROEVEN

- kleine zouten crackertjes in de vorm van visjes (als eventuele extraatje na een vertelactiviteit)

Zorgen voor een vaste structuur

De begeleider toont het rode koffertje en de verwijzer (vis) om zowel de vertelactiviteit als het verhaal aan te kondigen. De leerlingen mogen het koffertje en de verwijzer aanraken.

Bij het begin en op het einde van het verhaal wordt een klein stukje oceaanmuziek opgezet.

Daartussen wordt het verhaal verteld met het prentenboek of de vertelplaten of nagespeeld met de badfiguurtjes en echt water of met de knuffelvriendjes.

Ontwikkelingsdoelen

TAAL en COMMUNICATIE

6. De leerling begrijpt één of meer communicatiesystemen.

(motorisch-visueel, ruimtelijk-visueel, grafisch-visueel, akoestisch-auditief communicatiesysteem)

27 en 28: De leerling volgt een verhaal op basis van prenten of tekeningen en op basis van de voorgelezen tekst. (vb. bekijkt met plezier een prentenverhaal van het begin tot het einde, luistert met plezier naar een voorgelezen verhaal)

SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

14. De leerling legt of vraagt contact via één of meer kanalen (vb. grijpt, brengt dingen in beweging die geluid maken, toont een sociale glimlach, proeft van iets, toont interesse voor de geuren, ...)

WERELDORIENTATIE

18, 21, 24 en 27. De leerling staat open voor en reageert op smaken, tactiele, auditieve en visuele waarneming.

2.2 Ontwerpen van een MSST-verhaal voor één leerling

Om het MSST-verhaal voor Janne te maken gebruik ik de handleiding (ten Brug, van der Putten, & Vlaskamp, 2010) en het bijhorende instrument (ten Brug, van der Putten, & Vlaskamp, 2010) van de Afdeling Orthopedagogiek van de Faculteit Gedrags-en Maatschappijwetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen¹⁵.

Wat is het doel van deze handleiding en het bijhorende instrument? Allereerst het maken en voorlezen van het boek. Multi-sensory storytelling is een activiteit die aansluit op de mogelijkheden en voorkeuren van een persoon, een activiteit die door iedereen uitgevoerd kan worden. Ook door mensen die de luisteraar (nog) niet goed kennen. Daarnaast wordt tijdens het lezen van de handleiding en het invullen van het instrument veel geleerd over Multi-sensory storytelling. Maar belangrijker nog, men is tegelijk ook bezig met het verzamelen van kennis over de persoon waarvoor het boek gemaakt wordt. (ten Brug, van der Putten, & Vlaskamp, 2010)

2.2.1 Invullen van het instrument (IMVMB)

Bij het verzamelen van de gegevens gaat er aandacht naar verschillende deelaspecten:

- De voorlezer: vb. 'Hoe moet je tijdens het voorlezen de toonhoogte van je stem gebruiken?'
- De luisteraar: vb. 'Hoeveel tijd heeft de luisteraar tijdens het voorlezen nodig om zijn aandacht op een stimulus te richten?'
- Omgevingsfactoren: vb. 'Welke voorkeur heeft de luisteraar met betrekking tot omgevingsgeluiden?'
- Aanbieden stimuli: vb. 'Op welke manier grijpt de luisteraar?'
- Visus: vb. 'Kan de luisteraar kleuren en voorwerpen van verschillende grootte onderscheiden?'
- Gehoor: vb. 'Moet het volume van de stimuli aangepast worden aan de luisteraar?'
- Tast: vb. 'Moet je rekening houden met specifieke aversie(s) met betrekking tot tactiele stimuli?'
- Geur: vb. 'Moet je rekening houden met overgevoeligheid voor bepaalde geuren?'

Daarna is er plaats voorzien om het verhaal te noteren: titel, verwijzer, begininstructie en de zinnen van het verhaal met de aan te bieden stimuli per vertelplaat.

Om heel gericht de luisteraar tijdens het vertellen te observeren is er op voorhand ook aandacht voor welbevinden en betrokkenheid. Hoe laat de luisteraar positief en negatief welbevinden zien en hoe merk je bij hem of haar een positieve of negatieve betrokkenheid?

De eerste tien sessies wordt er telkens na het vertellen gevraagd om een zevental vraagjes in te vullen. Na tien sessies volgt de evaluatie en is er nog plaats voorzien om het eventuele aangepaste verhaal te noteren: zinnen die veranderd zijn, stimuli die aangepast werden of naar de toekomst toe best aangepast worden, ... (ten Brug, van der Putten, & Vlaskamp, 2010)

¹⁵ Om deze documenten te gebruiken, dient een wachtwoord te worden aangevraagd en wordt er ook verwacht dat het ingevulde instrument na tien sessies teruggestuurd wordt. Op deze manier kan het maken van en werken met een gepersonaliseerd verhaal mee kaderen in ruimer onderzoek naar deze methode. De documenten mogen enkel gebruikt worden door personen die een wachtwoord aanvragen en niet gedeeld met derden. Ik voeg deze documenten dan ook niet toe als bijlage.

2.2.2 Zoeken naar en ontwerpen van de materialen

Als thema voor het MSST-verhaal koos ik voor 'feest'. Zowel op school als thuis wordt er regelmatig feest gevierd. Voor Janne is dit een herkenbaar thema. Het biedt ook mogelijkheden om er muziek en dansen bij te betrekken. Janne houdt heel erg van muziek. Ze vraagt de hele dag om de 'radio' aan te zetten zodat ze naar muziek kan luisteren. Ze zingt vaak mee en geniet ook van het even samen dansen met een begeleider. Doordat Janne grote stukken tekst kan onthouden en meezingen, lijkt ze verbaal sterk en wordt ze op basis daarvan op het eerste zicht wel eens overschat. Net daarom is het ook goed om haar aan de hand van het gericht ontwerpen en vertellen van een gepersonaliseerd MSST-verhaal (nog) beter te leren kennen.

Ik ben eerst met mijn mentor op zoek gegaan naar stimuli die Janne mogelijk zouden aanspreken en goed bij dit thema passen. Na een eerste selectie kwamen we tot volgend mogelijk aanbod: haarborstel, parfum, ballon, koffie, toeter, pakje met trilspeelgoedje en cd. Zo kan het feest worden voorbereid (haar borstelen, parfum opdoen, ballonnen ophangen, koffie zetten) en gevierd (toeter, pakje en dansmuziek). Het dansen is een fijne afsluiting, daarna is het feest gedaan en kan alles worden opgeruimd.

Door na deze eerste selectie met de ouders in overleg te gaan, heb ik dit nog een beetje aangepast. Zo gaven de ouders aan dat haren kammen hen geen goed idee leek omdat Janne dit echt niet fijn vindt. De andere stimuli leek hen geen probleem. Een extra tip was het gebruik van bodylotion omdat Janne hier echt van kan genieten. Voor de lievelingsmuziek van Janne kreeg ik van hen de suggestie om Nederlandstalige muziek te nemen vb. liedjes van Laura Lynn of het lied 'Meisjes met rode haren' van Arne Jansen.

Voor mijn uiteindelijke keuze heb ik de haarborstel als stimulus eruit gelaten en vervangen door bodylotion. De toeter heb ik ook weggelaten omdat ik het een te luide prikkel vond voor Janne. Janne kan erg schrikken van harde geluiden. Als alternatief heb ik een muzikale kaart toegevoegd. Janne luistert graag naar liedjes van K3 op school. Bij het openen van de kaart speelt er een melodietje van K3.

Na het kiezen van titel, verwijzer, stimuli en het bedenken van een mogelijke verhaallijn, heb ik het verhaal meer in detail uitgeschreven.

Titel: FEEST VOOR JANNE

Materiaal: Rode vertelkoffer¹⁶ met feestverwijzer gevuld met 7 witte vertelplaten en stimuli (muziekkaart, lotion, parfum, ballon, koffieblik met koffiapoeder, pakje met trilspeelgoedje, cd). In een zakje in de koffer zitten nog enkele reserveballonnen, vellen inpakpapier, plakband en de cd met het liedje 'meisjes met rode haren' van Arne Jansen. Er is ook een cd-speler nodig, best op batterijen.

Verwijzer: een kleurig pakje met glinsterstrik

Begininstructie: Janne zit op haar eigen stoel tijdens het voorlezen in de rechtse speelhoek met de deur dicht. Janne zit met haar rug naar het raam, de gordijnen zijn helemaal open en het licht is aan.

¹⁶ De rode koffertjes zijn eigenlijk opbergboxen voor schoenen waaraan een handvat bevestigd wordt (C.Wikkerman & N.Boer, Voorlezen-plus®, persoonlijke communicatie, 12 maart 2014).

De begeleider zit links van Janne op de zetel. De begeleider toont telkens eerst de witte plaat met de stimulus en neemt deze er daarna af om de handeling uit te voeren of de stimulus aan Janne te geven. De rode vertelkoffer met de klaargemaakte witte platen en de cd-speler staan klaar.

“Dag Janne. Ik heb het feestverhaal meegebracht om aan jou te vertellen.”

Begeleider toont de vertelkoffer en verwijzer aan Janne en helpt Janne hieraan voelen.

Zinnen, stimuli en instructies:

1. *“Vandaag is een bijzondere dag. Het is feest voor Janne.”*

Begeleider geeft de muziekkaart aan Janne en helpt de kaart opendoen.

2. *“Janne moet in bad voor het feest. Ze krijgt ook zelf voor een zacht velletje.”*

Begeleider wrijft de handen van Janne in met lotion.

3. *“Mama doet bij Janne een geurtje op. Nu ruikt Janne lekker.”*

Begeleider spuit een beetje parfum op Janne.

4. *“Papa en zus hangen ballonnen omhoog. Janne mag helpen.”*

Begeleider blaast de ballon op en laat Janne hieraan voelen.

5. *“Mama zet koffie voor het bezoek. Ruik je de koffie Janne?”*

Begeleider opent het koffieblik en laat Janne aan het koffiopoeder ruiken.

6. *“Het bezoek is er. Janne mag de pakjes opendoen.”*

Begeleider helpt Janne het pakje opendoen. Er zit een trilspeelgoedje in. Janne mag dit even vasthouden. Begeleider helpt, indien nodig, met het trekken aan het touwtje.

7. *“Nu gaat Janne dansen.”*

Begeleider laat Janne aan de CD voelen en zet de muziek op.

“Janne is moe van al dat dansen. Het feest is gedaan.”

Alles wordt opgeruimd.

2.2.3 Ontwikkelingsdoelen

TAAL en COMMUNICATIE

2. De leerling ervaart/ herkent/ onderscheidt/ reageert op alledaagse situaties. (vb. herkent voorwerpen, geluiden, stemnuances)

SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

13. De leerling aanvaardt contact via één of meer kanalen: tactiele, auditieve, visuele, smaak- en reukwaarneming (vb. toont een lichamelijke reactie op aanraken, het horen van een stem, toont een lichamelijke reactie bij verschillende soorten voedsel of typische geuren, ...)

WERELDORIENTATIE

15, 21, 24 en 27. De leerling staat open voor en reageert op geuren, tactiele, auditieve en visuele waarneming.

2.3 Case studie: vergelijking tussen het voorlezen van een gewoon prentenboek en een MSST-verhaal

Zowel het MSST-verhaal als het gewoon prentenboek vertel ik tien keer aan Janne. Na elke vertelbeurt noteer ik wat me opviel rond welbevinden en betrokkenheid. Na tien vertelbeurten volgt voor beide verhalen mijn evaluatie en kan ik aan de hand van mijn bevindingen de vergelijking tussen beide maken.

2.3.1 MSST-verhaal: 'Feest voor Janne'

Hiervoor gaf ik reeds aan welke zinnen, stimuli en instructies er allemaal aan bod komen bij het MSST-verhaal 'Feest voor Janne' en waar er reeds op voorhand op gelet moet worden.

De gegevens die ik na elke vertelbeurt invul om door te geven aan de Rijksuniversiteit van Groningen, komen ook goed van pas voor mijn eigen case studie.

2.3.2 Gewoon prentenboek: 'Jules is jarig'

Na wat zoekwerk en overleg heb ik voor het voorlezen van het gewoon prentenboek gekozen voor het kartonnen prentenboek 'Jules is jarig' (Berebrouckx, 2012). Zo kaderen beide verhalen voor Janne in het zelfde feestthema.



Zorgen voor visualisering

De prenten in het boek zijn eenvoudig en duidelijk weergegeven op een sobere achtergrond. Dit verhoogt de zichtbaarheid ervan voor Janne.

Aan de linkerkant staat telkens de tekst en aan de rechterkant de prent.

Het boek zelf is niet zo groot, maar het gaat om een vertelactiviteit voor één leerling waardoor dit minder een probleem is. Het boek wordt tijdens het vertellen op de juiste afstand (op minder dan 40 cm) gehouden van Janne haar ogen, zodat ze de prenten goed kan bekijken.

Aandacht voor taalontwikkeling

Het verhaal heeft een eenvoudige en duidelijke verhaallijn waarbij weinig aanpassingen nodig zijn. Ik heb even overwogen om de leeftijd van Jules aan te passen, maar dit heeft niet zoveel belang omdat getallen voor Janne weinig betekenis hebben.

Zorgen voor een vaste structuur

Net als bij het MSST-verhaal houd ik me telkens aan dezelfde vaste herkenbare structuur. Ik begin telkens met de titel en voeg bij de tekst naast de prenten geen eigen woorden of zinnen toe. Door me te houden aan de originele opzet zorg ik voor meer herkenbaarheid voor Janne.

Ik vertel het verhaal op dezelfde plaats als het MSST-verhaal. In deze ruimte is er weinig afleiding en verhoogt de zichtbaarheid doordat er veel licht is. Het geeft Janne daarnaast ook houvast omdat de individuele vertelactiviteiten voor haar allemaal op een vaste plaats in de klas gebeuren.

Verhaallijn en prenten



Jules is jarig!

Het is feest vandaag,
want Jules is jarig.
Hij wordt drie jaar.



Papa versiert de woonkamer met slingers en ballonnen.

Mama heeft een grote taart gebakken.



En Marie heeft een mooie kroon gemaakt.



Maar de kroon past niet op het hoofd van Jules.

De kroon is véél te groot.

Dat vindt Jules niet leuk

‘Maar ik heb een idee’, zegt Marie.
Ze zet de kroon boven op de taart.

De kroon past perfect.
Dat vindt Jules niet fijn.



‘Ik wil de kroon zelf opzetten’, zegt Jules.

Mama maakt de kroon kleiner.

Papa versiert de taart met kaarsjes.



Nu kan het verjaardagsfeest beginnen.

Dat vindt Jules prettig!

2.3.3 Observeren van welbevinden en betrokkenheid

Net als bij het MSST-verhaal noteer ik na elke vertelbeurt de reacties van Janne. Na tien sessies bekijk ik alle gegevens en maak ik een uitgebreidere evaluatie.

Tijdens de observaties en bij de vergelijking tussen beide manieren van vertellen richt ik me op het welbevinden en de betrokkenheid van Janne. Door vooraf te bepalen hoe dit bij Janne zichtbaar is, kan ik dit voor beide verhalen meer gericht observeren en noteren.

Hoe laat Janne in de klas, in de leefgroep en thuis positief en negatief welbevinden zien en hoe merken we bij haar een positieve of negatieve betrokkenheid bij allerlei activiteiten?

Een overzicht:

Positief welbevinden

- glimlachen
- grinniken
- lachen
- spontaan kusjes geven (Janne neemt je gezicht vast en trekt dat naar zich toe)
- 'mond': waarmee Janne verbaal aangeeft dat ze je een kusje wil geven
- in de handen klappen

Negatief welbevinden

- huilen
- roepen
- slaan met haar ene hand op haar andere hand
- op haar hand bijten
- naar een begeleider slaan
- zich op de grond laten vallen of op de grond gaan liggen

Positieve betrokkenheid

- lachen
- op haar stoel blijven zitten tijdens een activiteit
- stukjes tekst meezeggen
- stukjes van een liedje meezingen
- doen wat er gevraagd wordt: bv. 'ruiken'
- materiaal onderzoeken met haar handen en/of mond

Negatieve betrokkenheid

- huilen
- roepen
- rechtstaan uit haar stoel
- weggaan van de activiteit
- materiaal wegduwen
- materiaal weggooien

3. Effectieve uitvoering in de praktijk

In dit hoofdstuk komen de resultaten van het voorlezen en dit zowel van de twee aangepaste prentenboeken 'Rupsje Nooitgenoeg' en 'Klein wit visje' als van het MSST-verhaal 'Feest voor Janne' en het gewoon prentenboek 'Jules is jarig'.

3.1 Voorlezen van de aangepaste prentenboeken

3.1.1 Voorlezen van 'Rupsje Nooitgenoeg'



Het verzamelde materiaal bij het verhaal van Rupsje Nooitgenoeg bood me veel kansen om te differentiëren. Dit maakte het verhaal aantrekkelijk om bij alle kinderen van mijn twee basale klassen te gebruiken.

Aandacht voor herkenbaarheid

De kinderen van basale 2 (de iets sterkere groep) herkenden het verhaal van Rupsje Nooitgenoeg vooral aan het knuffelrupsje als verwijzer. Ik gebruikte dit rupsje immers al voor het introduceren van de rode vertelkoffer. Het rupsje hangt voor hen zowel samen met het luisteren naar het verhaal als met het zingen van het speelliedje van de rups. Ook voor Elias van basale 1 is dit zo.

De rode vertelkoffer ben ik pas later beginnen gebruiken. Zeker voor een aantal kinderen met ernstige mentale beperkingen hoop ik hiermee op langere termijn de herkenbaarheid van de vertelactiviteit te verhogen.

Zorgen voor visualisering

Door de prenten en andere materialen verhoogde de visualisering voor de meeste kinderen. Zelfs Hanae keek bij het kloppen op het badboekje af en toe eventjes gericht naar de afbeeldingen. Chen keek gericht in het voelboek om te kijken hoe hij de verschillende laagjes eraf kon trekken. De afbeeldingen zelf leken hem niets te zeggen. Ook voor de andere materialen toonde hij weinig tot geen interesse. Hij voelde er even aan en legde ze dan aan de kant. Ook Alex reageerde meestal op deze manier op het aanbieden van extra materialen. Het echte fruit had wel zijn aandacht, vooral het fruit dat hij graag eet.

Aandacht voor taalontwikkeling

Door bij het vertellen aan basale 2 telkens dezelfde verhaallijn en eenvoudigere verhaaltekst te gebruiken, bleef het verhaal voor hen heel herkenbaar. De kinderen van basale 2 wisten na een tijdje goed wat er ging komen onafhankelijk van het gebruikte materiaal of vertelmethode.

Voor de meeste kinderen van basale 1 bleek de verhaallijn te moeilijk, maar het voelboek gaf hier dan een extra meerwaarde. Door het toevoegen van extra tactiele prikkels bleef hun aandacht veel langer geboeid.

Aanbieden van de SMOG-gebaren tijdens het vertellen was een goed idee. De kinderen deden spontaan de gebaren mee en gebruikten ook zelf enkele gebaren bij het zelfstandig 'lezen' in de boeken.

Zintuiglijke prikkels

HOREN

- De kinderen van basale 2 en Elias van basale 1 luisterden allemaal telkens naar het volledige verhaal. Ze leken geboeid door mijn stem in combinatie met de andere prikkels.
- De andere kinderen van basale 1 vertoonden een wisselende interesse.
- Het speelliedje met de rups vonden de kinderen echt fijn. Enkele zongen of neurieden ook spontaan mee. Ze vroegen ook zelf naar het herhalen van dit liedje. Als het rupsje er niet was, gebruikten ze hun hand of een andere knuffel of voorwerp. Enkel Hanae vertoonde helemaal geen interesse in het speelliedje.

KIJKEN en VOELEN

- De kinderen van basale 2 genoten vooral van het kartonboek uit extra groot formaat. Het lijkt me een goed idee om uit te zoeken welke boeken er nog in dit formaat beschikbaar zijn en waar ik deze zoal kan uitlenen. In basale 2 heb ik klassikaal, individueel en in kleine groepjes voorgelezen.
- Bij de kinderen van basale 1 heb ik vooral voorgelezen uit het voelboek. Het ging hierbij dan telkens om een geleide activiteit met één of twee kinderen.
- Bij bijna iedereen was het knuffelrupsje dat mocht mee komen smullen het leukste aspect van de vertelactiviteit. Ze genoten ervan om het rupsje overal van te laten happen en om het door de gaten te laten kruipen bij het kartonboek uit extra groot formaat.
- Bij drie autistische kinderen was dit echter helemaal niet zo, ze reageerden niet of nauwelijks op het aanbieden van het knuffelrupsje bij het verhaal. Bij de verschillende prentenboeken vertonen ze een wisselende en verschillende interesse.
 - Chen toonde weinig interesse in de boeken en materialen. Bij het voelboek probeerde hij alle materialen eraf te trekken. Het speelliedje met de rups vond hij wel fijn, maar enkel als het individueel met hem gebeurde en op momenten dat er weinig andere prikkels waren.
 - Alex wilde wel graag in alle boeken kijken, zowel het gewone formaat als het kleine kartonboekje en het kartonboek uit extra groot formaat. Ook het voelboek vond hij fijn om aan te voelen en in te kijken. Maar hij leek niet te begrijpen wat de andere kinderen met de rups deden tijdens het kijken in het boek. Hij legde deze telkens naast hem neer als ik of een klasgenootje de rups aan hem gaf. Bij het spel met het speelliedje toonde hij ook meer interesse voor het meezingen (meeneuriën) dan voor het spel met het rupsje dat er bij hoort.
 - Bij Hanae heb ik de verschillende boeken onder begeleiding aangeboden. Alles ging dadelijk haar mondje in of werd gebruikt om met haar handjes op te kloppen. Vooral het badboekje vond ze fijn. Als dit viel, nam ze mijn hand om het mij te laten oprapen. Het plastic rupsje en de knispervlinder gebruikte ze als bijtspeeltjes.

PROEVEN

- De kinderen van basale 2 vonden het fijn om telkens een stuk fruit te proeven aansluitend bij het vertellen van het verhaal. Ik liet het knuffelrupsje ook even voorproeven. Het hielp hen om eens fruit te proeven waar ze anders spontaan niet voor kozen. Door dit gegeven heb ik bij het aanbieden van nieuwe fruitsoorten zoals o.a. kiwi eveneens gebruik gemaakt van het rupsje dat kwam meesmullen.
- Bij basale 1 was het iets moeilijker om het proeven aan het vertelmoment te koppelen. De kinderen hebben bijna allemaal speciale noden in verband met voeding. Ik heb voor enkelen wel het verhaal verteld vlak voor het snackmoment met fruit en daarbij het rupsje even mee laten smullen. Voor Elias was dit leuk omdat hij dit wel begrijpt.

RUIKEN

- Ruiken is voorlopig nog niet aan bod gekomen. Ik ben nog op zoek naar een manier om dit aan te bieden zodat de geurprikkel duidelijk is maar niet te intens of overweldigend.

Zorgen voor een vaste structuur

Ik heb geprobeerd om zoveel mogelijk de vaste structuur aan te houden om zo de herkenbaarheid en voorspelbaarheid te verhogen. Het rode koffertje heb ik pas later toegevoegd, waardoor vooral het knuffelrupsje het verhaal voor de kinderen aankondigde. Nu het koffertje helemaal klaar is, ga ik het elke keer gebruiken zodat het naar de toekomst toe mee de voorspelbaarheid van de activiteit kan verhogen voor kinderen die het gebruiken van verwijzers mentaal kunnen bevatten.

Bij Hanae bleek het volgen van een vaste structuur geen meerwaarde te bieden. Ze vat de betekenis van verwijzers niet en wilde vooral al het aangeboden materiaal 'voelen' met haar mond en handjes. Het lijkt me zeker zinvol om voor haar ook een aangepast verhaal te ontwikkelen zoals ik nu voor Janne heb gedaan.

Ontwikkelingsdoelen

Voor zes van de zeven leerlingen van basale 2 en voor Elias van basale 1 waren de vooropgestelde doelen rond 'taal en communicatie' zeker van toepassing. Ze begrijpen gesproken taal en/of SMOG en kunnen een verhaal volgen op basis hiervan in combinatie met de prenten. Alex van basale 2 leek wel mee te luisteren naar het verhaal als dit klassikaal aan bod kwam, maar bij het individueel vertellen toonde hij meer interesse voor het zelf bladeren in de boeken en het kijken naar details van de verschillende prenten dan voor de gesproken verhaallijn. Enkele leerlingen van basale 1 begrijpen wel één of meerder communicatiesystemen en genieten van het luisteren én kijken naar een verhaal, maar zeker voor Chen en Hanae bleken deze doelen (voorlopig) te moeilijk.

Het 'sociaal-emotionele' doel was voor iedereen op zijn of haar eigen manier van toepassing: de leerling legt of vraagt contact via één of meer kanalen. Meer concreet gaat het dan om dingen grijpen, in beweging brengen, ergens van proeven, ...

Bij de doelen rond 'wereldoriëntatie' kwam bij basale 1 vooral de tactiele waarneming aan bod. Bij basale 2 lag de nadruk vooral op de visuele waarneming en een beetje op smaken wanneer er ook echt fruit geproefd kon worden.

3.1.2 Voorlezen van 'Klein wit visje'



Aandacht voor herkenbaarheid

Het verhaal van 'klein wit visje' had ik in het begin van het schooljaar al verkennend verteld, maar heb ik nu vooral aangeboden met de rode vertelkoffer en verwijzer erbij.

Een aantal kinderen van basale 2 deed het SMOG-gebaar voor 'vis' bij het zien van het rode koffertje. Of ze deze link vooral legden met het koffertje of met de verwijzer is me niet helemaal duidelijk. Door het aanbieden van meerdere rode koffertjes, telkens met een andere verwijzer per verhaal, hoop ik op langere termijn de herkenbaarheid van zowel de vertelactiviteit als van het specifieke verhaal te verhogen.

Zorgen voor visualisering

Het prentenboek, de grote prenten en de badfiguurtjes maakten het verhaal zeker meer visueel voor de kinderen. Het grote blauwe doek en het blauwe kommetje met echt water stellen de oceaan voor waar het visje en zijn vriendjes in rondzwemmen.



De verschillende figuren uit verschillende stofstructuren heb ik nog niet mee naar de klas kunnen nemen. Deze ben ik nog verder aan het afwerken. Het lijkt me fijn om met deze figuren het verhaal ook voor Hanae visueel te maken. De figuren zijn uitwasbaar en het is dan ook geen probleem als ze deze in haar mond stopt. Ik ga bij het afwerken zeker voldoende aandacht geven aan het gebruik van veilige materialen voor bijvoorbeeld de ogen zodat ze deze er niet kan afbijten en inslikken.

Met de knisperende mamavis hebben de kinderen al wel gespeeld. Vooral bij de kinderen met ernstige mentale beperkingen die graag materiaal in hun mond steken en eraan voelen, sprak deze mamavis erg aan.

Aandacht voor taalontwikkeling

De bestaande tekst in het prentenboek bleek inderdaad door zijn eenvoud duidelijk en heel bruikbaar. Waar de kinderen bij 'Rupsje Nooitgenoeg' vooral genoten van de extra prikkels, stond hier vooral het herhalende effect van de tekst zelf centraal.

Bij het vertellen van het verhaal aan de kinderen van basale 2 en aan Elias van basale 1 gebruikte ik SMOG-gebaren. Ik koos er bij dit prentenboek voor om enkel die SMOG-gebaren aan te bieden waar de kinderen op langere termijn eventueel iets mee zijn. Door het eerder beperkte aantal, ging het aanleren vlot. Enkel de kleuren waren niet zo gemakkelijk omdat ze daar de kleuren voor moeten kennen. Maar de meeste kinderen deden alvast enthousiast de gebaren mee met mij.



Toevoegen van zintuiglijke prikkels

HOREN

- Het herhalende effect van steeds ongeveer dezelfde tekst die per prent of figuurtje terugkomt, sprak de kinderen erg aan.
- Ze luisterden geboeid naar het stukje oceaanmuziek.
- Vooral de kinderen met ernstige mentale beperkingen genoten van het knisperen van de mamavis tijdens het knuffelen met of voelen aan deze stoffen vis.
- Ze waren allemaal erg enthousiast telkens als er een badspeeltje in het water plonsde.

KIJKEN en VOELEN

- De meeste kinderen keken geboeid naar de prenten van het prentenboek en de vertelplaten. De badfiguurtjes hadden nog meer succes. Vooral dan het water dat daarbij hoorde en het mogen voelen aan en spelen met dit water.

PROEVEN

- De zouten visjes als extraatje waren een succes. Het SMOG-gebaar voor 'nog' werd spontaan gebruikt door de kinderen van basale 2 om nog een crackertje te krijgen.

Zorgen voor een vaste structuur

Ik heb ook bij dit verhaal geprobeerd om zoveel mogelijk een vaste structuur aan te houden om de herkenbaarheid en voorspelbaarheid te verhogen. Ik toonde eerst het rode koffertje met de vis als verwijzer. Daarna haalde ik het nodige vertelmateriaal uit het koffertje en kon het vertellen beginnen.



Ontwikkelingsdoelen

Voor zes van de zeven leerlingen van basale 2 en voor Elias van basale 1 waren de vooropgestelde doelen rond 'taal en communicatie' zeker van toepassing. Ze begrijpen gesproken taal en/of SMOG en kunnen een verhaal volgen op basis hiervan in combinatie met de prenten of badfiguurtjes. Enkele leerlingen van basale 1 begrijpen wel één of meerder communicatiesystemen en genieten van het luisteren én kijken naar een verhaal, maar voor Chen en Hanae bleken deze doelen (voorlopig) te moeilijk.

Het 'sociaal-emotionele' doel was voor iedereen op zijn of haar eigen manier van toepassing: de leerling legt of vraagt contact via één of meer kanalen. Meer concreet gaat het dan om dingen grijpen, in beweging brengen, ergens van proeven, ...



Bij de doelen rond 'wereldoriëntatie' kwam bij basale 1 vooral de tactiele waarneming aan bod: het spelen met water en badfiguurtjes en met de knispervis. Bij basale 2 lag de nadruk op de visuele, tactiele en auditieve waarneming en een beetje op smaken wanneer ze de viscrackertjes mochten proeven.

3.2 Voorlezen van het zelfontworpen MSST-verhaal voor Janne

Janne zit op haar eigen stoel tijdens het voorlezen in de rechtse speelhoek met de deur dicht. Janne zit met haar rug naar het raam, de gordijnen zijn helemaal open en het licht is aan. De begeleider zit links van Janne op de zetel. De begeleider toont telkens eerst de witte plaat met de stimulus en neemt deze er daarna af om de handeling uit te voeren of de stimulus aan Janne te geven. De rode vertelkoffer met de klaargemaakte witte platen en de cd-speler staan klaar.

“Dag Janne. Ik heb het feestverhaal meegebracht om aan jou te vertellen.”

Begeleider toont de vertelkoffer en verwijst naar Janne en helpt Janne hieraan voelen.



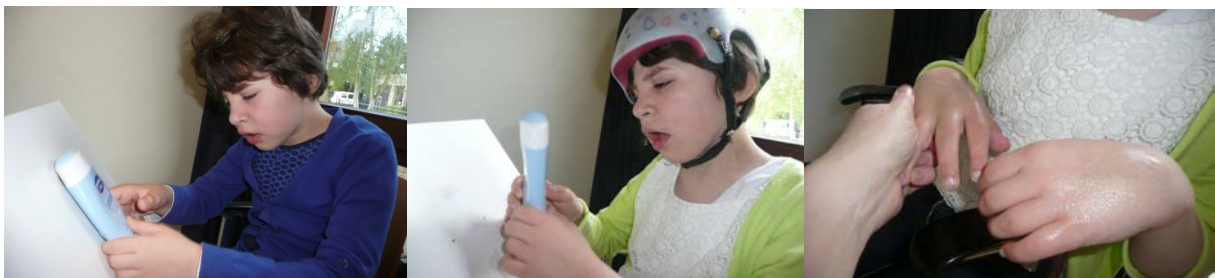
1. “Vandaag is een bijzondere dag. Het is feest voor Janne.”

Begeleider geeft de muziekkaart aan Janne en helpt de kaart opendoen.



2. “Janne moet in bad voor het feest. Ze krijgt ook zalf voor een zacht velletje.”

Begeleider wrijft de handen van Janne in met lotion.



3. “Mama doet bij Janne een geurtje op. Nu ruikt Janne lekker.”

Begeleider spuit een beetje parfum op Janne.



4. "Papa en zus hangen ballonnen omhoog. Janne mag helpen."

Begeleider blaast de ballon op en laat Janne hieraan voelen.



5. "Mama zet koffie voor het bezoek. Ruik je de koffie Janne?"

Begeleider opent het koffiebek en laat Janne aan het koffiepoeder ruiken.



6. "Het bezoek is er. Janne mag de pakjes opendoen."

Begeleider helpt Janne het pakje opendoen. Er zit een trilspeelgoedje in. Janne mag dit even vasthouden. Begeleider helpt, indien nodig, met het trekken aan het touwtje.

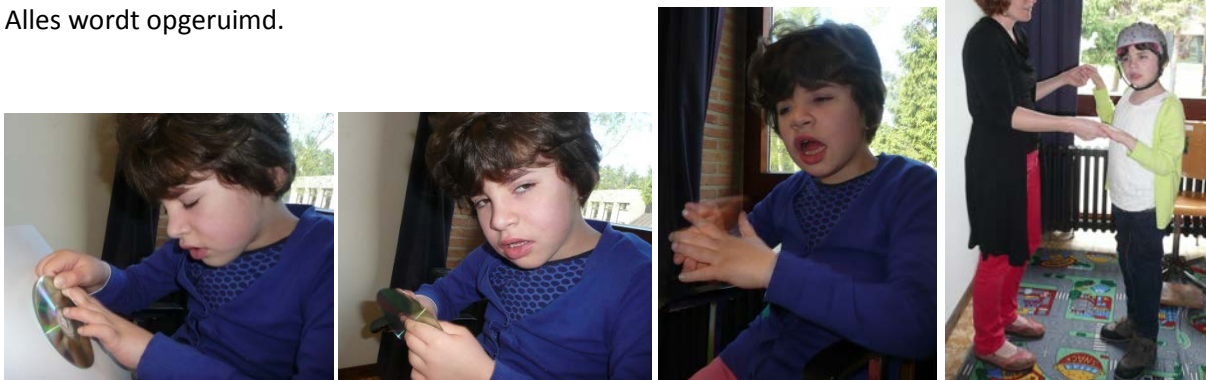


7. "Nu gaat Janne dansen."

Begeleider laat Janne aan de CD voelen en zet de muziek op. Begeleider zingt en danst samen met Janne, eerst terwijl Janne op haar stoel zit en daarna samen rechtstaand. Als Janne aangeeft dat het genoeg is, helpt de begeleider haar terug op haar stoel.

"Janne is moe van al dat dansen. Het feest is gedaan."

Alles wordt opgeruimd.



Aandacht voor herkenbaarheid

Door telkens het rode vertelkoffertje en de verwijzer bij het begin van de activiteit aan te bieden, herkende Janne deze al bij de vierde vertelsessie: Janne vraagt zelf 'danse' als ze me dicht bij haar ziet met de vertelkoffer. Ze glimlacht en gaat mee.

Zorgen voor visualisering

Ik heb bij elke vertelsessie alle stimuli eerst op de witte vertelplaten aangeboden. Ik hield de witte platen maximum 40 cm van Janne haar gezicht. De stimuli waren telkens in het midden van de plaat bevestigd zodat Janne deze zo goed mogelijk kon zien en er met beide handen naar kon grijpen.

Aanbod van zintuiglijke prikkels

Hier ga ik in op de stimulus die Janne het meest en de stimulus die haar het minst aansprak, op aanpassingen die ik reeds deed en op wat er naar de toekomst toe nog kan aangepast worden.

In het volgende hoofdstuk beschrijf ik meer concreet Jannes reacties tijdens de voorleessessies.

Van bij het begin bleek de muziek Janne het meest aan te spreken. Janne glimachte als ze de CD zag en deed enthousiast mee met de muziek: zingen, lachen, dansen en in haar handen klappen. Als ze het verhaal meer en meer begon te kennen, gaf ze zelfs kusjes. Ze vroeg ook actief naar dit stukje van het verhaal: 'danse, danse'.



De ballon leek Janne het minst aan te spreken, ze zei vaak nee en duwde de ballon ook weg. Ze deed dit zowel voor als nadat ik de ballon had opgeblazen. Soms probeerde ze in de ballon te knijpen, het leek alsof ze deze stuk wilde maken.

Misschien een goed idee om op zoek te gaan naar een vervanging voor deze stimulus en te kijken hoe ze daarop reageert.

Tijdens het vertellen merkte ik dat Janne moeite had om het grote koffieblik te hanteren. De vier laatste sessies heb ik verteld met het nieuwe kleinere blik. Dit ging veel beter.



Een bijkomend pluspunt van het nieuwe koffieblik was de extra ruimte in de rode vertelkoffer zodat de cd-speler er vanaf dan ook mee in kon. De draagbare cd-speler op batterijen bleek nodig omdat het stopcontact van de vertelruimte niet werkte. Als de batterijen steeds goed opgeladen zijn, kan het verhaal eender wanneer en waar aan Janne verteld worden mét haar lievelingsstimulus.

Zorgen voor een vaste structuur

Ik heb me steeds aan de vaste volgorde en de tekst gehouden. Ik heb geen tekst bijgevoegd of weggelaten, enkel heel soms een stukje tekst herhaalt, bv. 'nu ruikt Janne lekker', na het opdoen van parfum.

Zo kon Janne tijdens het verhaal op de stimuli anticiperen. Zeker bij het koffieblik deed ze dit super door al op voorhand te beginnen sniffen en snuiven met haar neus.

Ontwikkelingsdoelen

Het vooropgestelde doel rond taal en communicatie was zeker van toepassing: 'Janne ervaaarde, herkende en reageerde op de aangeboden stimuli'.

Het sociaal-emotionele doel: 'Janne aanvaardde contact via meerdere kanalen: tactiele, auditieve, visuele en reukwaarneming' en het wereldoriëntatie-doel: 'Janne stond open voor en reageerde op geuren, tactiele, auditieve en visuele waarneming' hangen hier allebei nauw mee samen.

3.3 Verwerking gegevens van case studie

3.3.1 Tien voorleessessies MSST-verhaal: 'Feest voor Janne'

Eerste voorleessessie:

Verloop

Janne gaat vlot mee en gaat vlot zitten op haar stoel in de vertelruimte.

verwijzer: voelt aan de glinsterstrik

1. muziekkaart: doet de kaart mee open, luistert even, zegt dan 'bravo' en geeft de kaart aan mij
 2. lotion: voelt aan de lotion, zegt 'bravo' en geeft de stimulus terug, laat haar handen insmeren
 3. parfum: voelt eraan en zegt 'bravo', laat het geurtje opdoen
 4. ballon: voelt eraan, zegt 'bravo' bij opgeblazen ballon en duwt deze weg
 5. koffieblik: Janne antwoordt 'ja' op de vraag 'Ruik je de koffie Janne?'
 6. pakje: probeert dadelijk om dit open te doen, zegt 'beertje' als het open is, (begeleider trekt aan het staartje zodat het trilspeelgoedje trilt: Janne voelt er aan, als het trillen gedaan is, geeft ze het trilspeelgoedje terug en zegt 'bravo'
 7. CD: glimlacht als de muziek wordt opgezet, danst even mee en lijkt de muziek te beluisteren, zegt na een tijdje 'bravo' (daarna heb ik de muziek afgezet)
- laatste zin verhaal (en opruimen): zegt 'bravo'

Na het verhaal is Janne terug in het zeteltje in de leefruimte gaan zitten om muziek te luisteren. Dit was ze ook aan het doen voor de vertelactiviteit.

Betrokkenheid

Gematigd positief: Janne blijft op haar stoel zitten, voelt aan de stimuli, zegt 'ja' op een vraag, zegt telkens 'bravo' maar dit lijkt meer op 'doe maar iets anders'.

Welbevinden

Gematigd positief: Ze vertoont weinig gekende positieve reacties tijdens het vertellen, zegt wel telkens 'bravo', maar dit kan ook zijn omdat ze er genoeg van heeft, ze glimlacht tijdens het beluisteren van de muziek.

Tweede voorleessessie:

Verloop

Janne gaat mee als ik dat vraag.

verwijzer: voelt aan het pakje en aan de glinsterstrik

1. muziekkaart: grijpt er naar, trekt de kaart er samen met mij af en zegt 'bravo'
 2. lotion: grijpt naar de bus en trekt deze eraf, zegt 'bravo' als ik haar handen insmeer
 3. parfum: grijpt naar de bus en trekt deze er af, zegt 'bravo' als ik parfum bij haar opdoe
 4. ballon: wil deze eraf trekken, duwt de opgeblazen ballon weg
 5. koffieblik: duwt dit weg (na herhaling van de vraag zegt ze 'nee')
 6. pakje: voelt aan pakje, opendoen lukt niet, geeft het aan mij en zegt 'bravo', geeft trilspeelgoedje ook dadelijk terug en zegt 'bravo'
 7. CD: geniet, lacht, danst, klapt in haar handen, zegt 'mond' (wil een kus geven), na een tijdje 'bravo' (muziek afgezet)
- laatste zin verhaal (en opruimen): zegt 'bravo'

Betrokkenheid

Gematigd positief: Janne blijft op haar stoel zitten, grijpt naar en voelt aan de stimuli, zegt 'bravo' als ze vindt dat iets gedaan is (na het uitvoeren van een handeling met een stimulus door haar of door mij), lacht en danst als de muziek op staat.

Welbevinden

Gematigd positief: Janne toont weinig gekende positieve reacties tijdens het vertellen, bij de laatste stimulus lacht en danst ze en klapt ze in haar handen, zegt 'mond' om een kus te geven, zegt 'bravo' tijdens het luisteren naar de muziek en lijkt hiermee aan te geven dat de activiteit/de muziek voor haar mag stoppen.

Derde voorleessessie

Verloop

Janne gaat dadelijk mee als ik dat vraag.

verwijzer: voelt aan de glinsterstrik

1. muziekkaart: grijpt er naar, trekt ze er samen met mij af, zegt 'bravo'
 2. lotion: grijpt naar de bus en trekt deze eraf, zegt 'bravo' als ik haar handen insmeer - na de tweede plaat zegt Janne 'pakje'
 3. parfum: grijpt naar de bus en trekt deze er af, zegt 'bravo' als ik parfum bij haar opdoe
 4. ballon: wil deze eraf trekken, duwt de opgeblazen ballon weg
 5. koffieblik: zegt bij deze plaat 'danse', neemt de koffiebuis er samen met mij af en antwoordt 'ja' op mijn vraag
 6. pakje: trekt aan het papier, maar het lukt niet om dit open te doen, geeft het aan mij om open te doen, houdt het trilspeelgoedje vast tot het niet meer trilt, geeft het dan terug en zegt 'bravo'
 7. CD: lacht, klapt in haar handen, geniet (heel het liedje laten spelen), Janne is begonnen op de stoel, zegt na een tijdje 'danse', even samen gedanst en dan terug gaan zitten op haar stoel (stapt ernaar toe en laat zich op haar stoel helpen), zingt mee op haar stoel, klapt in haar handen en geniet
- laatste zin verhaal (en opruimen): Janne zegt pas 'bravo' na het zinnetje 'Het feest is gedaan'

Betrokkenheid

Positief: Ze blijft op haar stoel zitten, grijpt naar en voelt aan de stimuli, trekt enkele stimuli van de witte platen, zegt 'bravo' als ze vindt dat iets gedaan is (na het uitvoeren van een handeling met een stimulus door haar of door mij), zegt 'ja' op een vraag, zegt tijdens het verhaal 'pakje' en 'danse', lacht en danst als de muziek op staat.

Welbevinden

Gematigd positief: Ze toont weinig gekende positieve reacties tijdens het vertellen, duwt de ballon weg, bij de laatste stimulus lacht en danst en klapt ze in haar handen, ze blijft dit doen tot het hele liedje gedaan is.

Vierde voorleessessie

Verloop

Janne vraagt zelf 'danse' als ze me dicht bij haar ziet met de vertelkoffer. Ze glimlacht en gaat mee.

verwijzer: Janne voelt aan de glinsterstrik

1. muziekkaart: wacht tot ik deze er zelf afneem en opendoe, probeert ze terug dicht te doen, zegt 'bravo' en geeft ze aan mij
 2. lotion: trekt deze eraf, geeft aan mij en zegt 'bravo'
 3. parfum: trekt deze eraf, geeft aan mij en zegt 'bravo'
 4. ballon: zegt 'nee'
 5. koffieblok: begint al te ruiken als de bus nog op de witte plaat is en dus nog niet open
 6. pakje: doet dit samen met mij open, als ik het speelgoedje laat trillen zegt ze 'nee' en geeft het aan mij
 7. CD: lacht, zingt, danst, klapt in haar handen, telt '1,2 holé'??? (laatste woord niet goed te verstaan)
- laatste stukje verhaal (+ opruimen): zegt 'bravo'

Als ik zeg dat we alles opruimen, herhaalt Janne het woordje 'opruimen' en blijft ze rustig zitten tot ik haar mee terug neem naar de andere ruimte.

Betrokkenheid

Positief: Ze blijft op haar stoel zitten, grijpt naar en voelt aan de stimuli, trekt enkele stimuli van de witte platen, zegt 'bravo' als ze vindt dat iets gedaan is (na het uitvoeren van een handeling met een stimulus door haar of door mij), zegt 'nee' op vragen, begint al bij de plaat met het koffieblok te ruiken, lacht, danst en zingt, herhaalt het woordje 'opruimen' als ik dit zeg na het verhaal.

Welbevinden

Positief: Janne zegt 'danse' als ze me ziet met de koffer en glimlacht erbij, bij de laatste stimulus lacht, zingt, en danst ze en klapt ze in haar handen, ze is heel vrolijk.

Vijfde voorleessessie

Verloop

Janne gaat vlot mee, glimlacht als we naar de vertelruimte stappen.

verwijzer: Janne voelt aan het pakje en aan de glinsterstrik

1. muziekkaart: trekt deze er zelf af en probeert ze open te doen en daarna dicht te doen
2. lotion: trekt deze eraf, geeft aan mij en zegt na het insmeren van haar handen 'bravo'
3. parfum: trekt deze eraf, geeft aan mij en zegt na het opdoen 'bravo'

4. ballon: zegt 'bravo' en geeft de ballon terug aan mij, zowel bij de platte ballon (die ze van de plaat trekt) als bij de opgeblazen ballon
5. koffieblik: zegt eerst 'ja' en dan 'nee' en geeft het blik terug
6. pakje: trekt deze keer zelf aan de staart zodat het speeltje bibbert en houdt het tegen haar mond
7. CD: trekt de CD er af en geeft deze aan mij, zegt 'meid, meid' en klapt in haar handen, zingt onverstaanbare tekst en zingt ook echt verstaanbare en juiste stukjes en woorden mee, danst laatste stukje verhaal (+ opruimen): zegt 'bravo'

Betrokkenheid

Positief: Janne blijft op haar stoel zitten, grijpt naar en voelt aan de stimuli en trekt deze van de witte platen, zegt 'bravo', zegt 'ja' en 'nee' op vragen, laat zelf het speelgoedje trillen, lacht en danst, zegt en zingt stukjes tekst mee van het liedje.

Welbevinden

Positief: Ze glimlacht bij het samen stappen met de koffer, bij de laatste stimulus lacht, zingt en danst ze en klapt ze in haar handen.

Zesde voorleessessie

Verloop

Janne gaat zelf naar de vertelruimte na mijn aankondiging van de vertelactiviteit en het tonen van de rode koffer.

verwijzer: voelt aan glinsterstrik

1. muziekkaart: trekt de kaart eraf, opent (samen) de kaart, luistert even, geeft ze dan terug aan mij en zegt 'bravo'
 2. lotion: trekt de stimulus eraf, zegt 'zacht velletje' en 'bravo' als ze de stimulus terug geeft, laat haar handen insmeren
 3. parfum: trekt de stimulus eraf, zegt 'bravo' bij het teruggeven van de stimulus en het opdoen van het geurtje
 4. ballon: trekt de ballon eraf, zegt 'nee' en 'bravo' en geeft deze terug (idem als deze opgeblazen is)
 5. koffieblik: trekt het blik eraf, ruikt (na het openen door mij) aan de koffie en duwt dan de bus weg
 6. pakje: doet (samen) het pakje open, voelt aan trilspeelgoedje, geeft het terug en zegt 'bravo'
 7. CD: klapt in de handen bij het dansen, zingt, lacht, grinnikt, klapt in haar handen op haar stoel en gooit tegelijk haar hoofd naar achter
- laatste stukje verhaal (+ opruimen): zegt 'bravo'

Betrokkenheid

Positief: Janne blijft op haar stoel zitten, grijpt naar en voelt aan de stimuli en trekt deze van de witte platen, luistert naar de muziekkaart, zegt 'bravo', zegt een stukje verhaaltekst: 'zacht velletje', zegt 'nee' op een vraag, ruikt aan de koffie, danst, lacht en zingt.

Welbevinden

Heel positief: Janne glimlacht bij het samen stappen met de koffer, bij de laatste stimulus lacht, zingt en danst ze en klapt ze in haar handen, op haar stoel gooit ze bij het klappen haar hoofd naar achteren (doet ze ook op andere momenten in de klas als ze enthousiast is).

Zevende voorleessessie

Verloop

Janne gaat vlot mee. Ze weet zelf al goed de weg. Ze zegt al snel tijdens het vertellen 'danse'.

verwijzer: voelt aan pakje en aan glinsterstrik en glimlacht

1. muziekkaart: Janne maakt de zin zelf af: feest voor 'Janne', trekt de kaart eraf, luistert
2. lotion: Janne zegt al op voorhand 'zacht velletje, zacht velletje', nog voor ik de witte kaart met de stimulus toon, trekt de stimulus eraf, geeft deze aan mij en zegt 'bravo', laat de handen insmeren en zegt dan 'bravo'
3. parfum: trekt de stimulus eraf en geeft deze aan mij, doet haar mond open als ik met het parfum voorbij haar mond kom, zegt 'bravo' als ik het geurtje bij haar opdoe
4. ballon: zegt 'nee', duwt deze weg
5. koffieblik: begint al te ruiken vanaf de plaat getoond wordt, nog voor ik begin te vertellen
6. pakje: doet samen het pakje open, trekt eenmaal het speeltje helemaal op, als het uitgetrild is, zegt ze 'bravo' en geeft het aan mij
7. CD: glundert bij het zien van de CD, trekt deze eraf en geeft de CD aan mij en zegt 'bravo', zingt mee, klapt in haar handen, danst, gaat na een tijdje terug zitten, blijft zingen en klappen tot de muziek gedaan is

laatste stukje verhaal (+ opruimen): zegt 'bravo'

Betrokkenheid

Heel positief: Janne blijft op haar stoel zitten, grijpt naar en voelt aan de stimuli en trekt deze van de witte platen, luistert naar de muziekkaart, zegt 'bravo', zegt al op voorhand een stukje verhaaltekst: 'zacht velletje, zacht velletje', zegt 'nee' op een vraag, begint te ruiken vanaf de plaat wordt getoond, laat zelf het speelgoedje trillen, lacht, zingt en danst.

Welbevinden

Heel positief: Janne glimlacht bij voelen aan de verwijzer, glundert bij het zien van de CD, bij de laatste stimulus lacht en glimlacht ze, zingt en danst ze en klapt ze in haar handen.

Achtste voorleessessie

Verloop

Janne gaat bij het tonen van de vertelkoffer zelf naar de vertelruimte.

verwijzer: voelt aan pakje en aan glinsterstrik en glimlacht even

1. muziekkaart: feest voor 'Janne' (maakt de zin zelf af), trekt de kaart eraf, probeert deze open te doen, dit lukt niet, geeft de kaart aan mij en lijkt 'ope' te zeggen
2. lotion: trekt de stimulus eraf, zegt 'bravo' en praat (onverstaanbaar) tijdens het inwrijven van de lotion en glimlacht
3. parfum: trekt de stimulus eraf, zegt 'ja', trekt als ik het parfum wegleg aan mijn arm en zegt 'danse'
4. ballon: trekt de ballon eraf, zegt 'nee' en 'bravo' en geeft deze dadelijk aan mij
5. koffieblik: trekt de bus eraf, ruikt aan de koffie en zegt dan 'nee'
6. pakje: doet samen het pakje open, neemt het trilspeelgoedje en trekt met haar mond aan de staart om het te laten trillen, als het trillen gedaan is, geeft ze het aan mij en zegt 'bravo'

7. CD: trekt de cd eraf, glimlacht als ze deze vastheeft, zegt 'nu danse, danse', als ik de CD heb opgezet zingt ze mee 'meisjes' op haar stoel, daarna trekt ze me dicht naar zich toe en geeft me een kus op mijn wang, ze zingt veel mee vandaag, staat zelf recht om te dansen en geeft veel kusjes laatste stukje verhaal (+ opruimen): Ze zegt deze keer niet 'bravo', maar 'danse' en als ik vraag of ze het verhaal nog eens wil, zegt ze ja. Er is tijd over dus vertel ik het verhaal nog een tweede keer, ze blijft even alert en geniet glimlachend van het dansen op het einde, ze klapt in haar handen, zingt mee en danst en geeft kusjes.

Betrokkenheid

Heel positief: Ze blijft op haar stoel zitten, grijpt naar en voelt aan de stimuli en trekt deze van de witte platen, lijkt te vragen om de muziekkaart open te doen, zegt mee 'Janne' bij het voorlezen, zegt 'bravo', zegt 'ja' en 'nee', ruikt aan de koffie, laat met haar mond het trilspeelgoedje trillen, zegt al op voorhand een stukje verhaalttekst: 'zacht velletje, zacht velletje', begint te ruiken vanaf de plaat met het koffieblik wordt getoond, zingt mee 'meisjes', lacht en danst.

Welbevinden

Heel positief: Ze glimlacht even bij het voelen aan de verwijzer, bij de laatste stimulus lacht en glimlacht ze, zingt, danst en klapt ze in haar handen, trekt me naar zich toe voor een kus, staat zelf recht om te dansen en geeft kusjes, na het verhaal zegt ze 'danse' in plaats van 'bravo' en op haar vraag vertel ik het verhaal een tweede keer, geeft ook de tweede keer kusjes bij de laatste stimulus.

Negende voorleessessie

Verloop

Janne zegt 'danse, danse' als ik over het verhaal aan een collega vertel en we vlak naast Janne staan. Ze reageert op de titel van het verhaal en staat spontaan recht. Ze glimlacht als ik het koffertje erbij neem en haar stoel neem. Ze stapt dadelijk mee.

verwijzer: voelt aan pakje en strik

1. muziekkaart: feest voor 'Janne' (maakt de zin zelf af), trekt de kaart eraf en luistert
2. lotion: zegt mee 'zacht velletje', trekt de stimulus eraf, laat haar handen insmeren en zegt dan 'bravo'
3. parfum: trekt de stimulus eraf en geeft deze aan mij, zegt 'bravo' als ik het geurtje opdoe
4. ballon: probeert in de opgeblazen ballon te knijpen terwijl ik hem mee vasthoudt en duwt deze daarna weg
5. koffieblik: begint al op voorhand te ruiken, trekt de bus eraf en probeert deze te openen
6. pakje: doet samen het pakje open, laat het speelgoedje trillen, geeft het aan mij en zegt 'bravo'
7. CD: glundert bij de CD, zegt 'danse, danse', als de CD opstaat, klapt ze in haar handen, gooit haar hoofd achteruit en zingt grote stukken tekst mee, glimlacht tijdens het luisteren, we dansen ook een tijdje samen, tijdens het dansen wil ze telkens kusjes geven (trekt mijn gezicht naar zich toe met haar handen en zegt ook 'mond')

laatste stukje verhaal (+ opruimen): zegt 'bravo'

Betrokkenheid

Heel positief: Janne hoort een verwijzing naar haar verhaal en zegt 'danse danse', gaat spontaan rechtstaan en glimlacht, blijft tijdens de activiteit goed op haar stoel zitten, grijpt naar en voelt aan de stimuli en trekt deze van de witte platen, maakt mijn zin af met 'Janne' bij het voorlezen, luistert

naar de muziekkaart, zegt mee 'zacht velletje', zegt 'bravo' en 'danse, danse', begint op voorhand te ruiken, laat het speelgoedje trillen, lacht, danst en zingt grote stukken tekst mee.

Welbevinden

Heel positief: Janne glimlacht als ik het koffertje neem, bij de laatste stimulus glundert en glimlacht ze, zingt, danst en klapt ze in haar handen, gooit haar hoofd enthousiast naar achter, geeft kusjes.

Tiende voorleessessie

Verloop

Janne glimlacht bij het zien van de rode vertelkoffer en stapt dadelijk mee naar de vertelruimte.

verwijzer: voelt aan de glinsterstrik

1. muziekkaart: feest voor 'Janne' (maakt de zin zelf af), trekt de kaart eraf en doet deze telkens open en dicht, zegt dan 'bravo' en geeft ze aan mij
2. lotion: zegt 'zacht velletje', trekt de bus eraf, glimlacht als ik haar handen insmeer en grinnikt
3. parfum: trekt de stimulus eraf en geeft deze aan mij, doet haar hoofd wat achteruit voor het parfum, zegt 'bravo' als ik het geurtje opdoe
4. ballon: zegt 'nee' en duwt deze weg (zowel bij platte als bij opgeblazen ballon)
5. koffieblik: ruikt al op voorhand, trekt de bus eraf, ruikt opnieuw na het openen en zegt 'nee'
6. pakje: geeft het trilspeelgoed terug en zegt 'bravo', ik laat het speelgoedje trillen en geef het aan Janne, ze houdt het vast en trekt daarna zelf nog eens aan de staart om het te laten trillen, daarna 'bravo' en geeft het terug
7. CD: glundert vanaf de muziek om te dansen op staat, lacht, klapt in haar handen en gooit haar hoofd enthousiast achteruit, zingt heel veel mee, we dansen samen, geeft veel kusjes, zegt 'mond' laatste stukje verhaal (+ opruimen): zegt 'bravo'

Betrokkenheid

Heel positief: Ze blijft op haar stoel zitten, grijpt naar en voelt aan de stimuli en trekt deze van de witte platen, maakt mijn zin af met 'Janne' bij het voorlezen, doet de muziekkaart enkele keren open en dicht, zegt 'bravo' en 'nee', zegt mee 'zacht velletje', begint op voorhand te ruiken en ruikt daarna nog opnieuw, laat het speelgoedje zelf ook trillen, lacht, danst en zingt grote stukken tekst mee.

Welbevinden

Heel positief: Janne glimlacht als ik het koffertje neem, bij de laatste stimulus glundert en glimlacht ze, ze zingt heel veel mee, danst en klapt in haar handen, gooit haar hoofd naar achter, geeft kusjes en zegt 'mond'.

3.3.2 Tien voorleessessies gewoon prentenboek: 'Jules is jarig'

Eerste voorleessessie:

Verloop

Tijdens het voorlezen houd ik het prentenboek hoog genoeg zoals bij de vertelplaten. Janne zit in de zetel in de leefruimte aan het grote raam. Ik zit links van haar op de witte bank. De andere kinderen zijn buiten met een andere begeleider. Janne blijft goed zitten. Ze probeert verschillende keren om het boekje dicht te doen en terug aan mij te geven. Ze houdt het boekje mee vast en duwt het in mijn richting. Ze zegt telkens 'bravo' na een zin of stukje tekst.

Betrokkenheid

Neutraal: Ze blijft zitten in de zetel, zegt 'bravo' na een zin of stukje tekst, maar ze probeert ook om het boekje weg te duwen.

Welbevinden

Neutraal: Janne vertoont geen positieve, maar ook geen negatieve gekende reacties.

Tweede voorleessessie:

Verloop

Tijdens het voorlezen houd ik het prentenboek hoog genoeg zoals bij de vertelplaten. Janne zit nu in haar stoel in het vertelhoekje (waar ik haar MSST-verhaal voorlees). Ze zegt telkens 'bravo' na een zin of stukje tekst. Ze houdt het boekje mee vast en wil het dicht doen. Dit lijkt meer een automatische reactie dan een vraag om ermee te stoppen.

Betrokkenheid

Gematigd positief: Janne blijft zitten in haar stoel, ze zegt 'bravo' na een zin of stukje tekst.

Welbevinden

Neutraal: Janne vertoont geen positieve, maar ook geen negatieve gekende reacties.

Derde voorleessessie:

Verloop

Janne gaat vlot mee als ik het boekje toon en zeg dat ik het verhaal aan haar ga voorlezen. Janne zit ook nu in haar stoel in het vertelhoekje, ze blijft het hele verhaal goed zitten. Ze houdt het boekje mee vast en beweegt het een beetje open en dicht. Ze zegt telkens 'bravo' na een zin of stukje tekst.

Betrokkenheid

Gematigd positief: Janne blijft zitten in haar stoel, ze zegt 'bravo' na een zin of stukje tekst.

Welbevinden

Neutraal: Janne vertoont geen positieve, maar ook geen negatieve gekende reacties.

Vierde voorleessessie:

Verloop

Janne zegt 'ja' en gaat mee als ik het boekje toon en zeg dat ik het verhaal aan haar ga voorlezen. Ze blijft goed zitten op haar stoel in het vertelhoekje. Ze houdt het boekje mee vast en probeert het dicht te doen. Als het dicht is, wacht ze tot ik het terug open doe en verder voorlees. Ze zegt telkens 'bravo' na een zin of stukje tekst.

Betrokkenheid

Gematigd positief: Janne zegt 'ja' als ik het boek toon, ze blijft goed zitten in haar stoel, ze zegt 'bravo' na een zin of stukje tekst, ze doet het boekje dicht, maar luistert ook verder naar het verhaal.

Welbevinden

Neutraal: Janne vertoont geen positieve, maar ook geen negatieve gekende reacties.

Vijfde voorleessessie:

Verloop

Janne gaat vlot mee naar het vertelhoekje. Ze blijft goed zitten op haar stoel tijdens het voorlezen. Ze houdt het boekje mee vast en probeert het dicht te doen.

Als het dicht is, wacht ze tot ik het terug open doe en verder voorlees. Ze zegt niet meer na elk blad 'bravo'. Als het boek uit is, neemt ze dit vast, geeft het aan mij en zegt dan 'bravo'.

Betrokkenheid

Gematigd positief: Janne blijft goed zitten in haar stoel, ze doet het boekje dicht, maar luistert ook verder naar het verhaal, ze geeft het boek aan mij als het uit is en zegt dan 'bravo'.

Welbevinden

Neutraal: Janne vertoont geen positieve, maar ook geen negatieve gekende reacties.

Zesde voorleessessie:

Verloop

Janne gaat vlot mee naar het vertelhoekje. Ze blijft goed zitten op haar stoel tijdens het voorlezen. Ze houdt het boekje mee vast en probeert het tijdens het voorlezen dicht te doen. Als het dicht is, wacht ze tot ik het terug open doe en verder voorlees. Als het boek uit is, neemt ze dit vast, geeft het aan mij en zegt dan 'bravo'. Eventjes later neemt ze het boek terug uit mijn handen en probeert dit open te doen. Op mijn vraag of ik het nog eens moet voorlezen, zegt ze 'ja', dus lees ik het opnieuw voor. Ze geeft me tijdens het voorlezen kusjes (geniet van de individuele aandacht?).

Betrokkenheid

Gematigd positief: Janne blijft goed zitten in haar stoel, ze doet het boekje af en toe dicht, maar luistert ook verder naar het verhaal, ze geeft het boek aan mij als het uit is en zegt dan 'bravo'.

Welbevinden

Gematigd positief: Janne geeft kusjes tijdens het opnieuw voorlezen (nadat ze om nog vroeg door het prentenboek terug uit mijn handen te nemen en te proberen om dit te openen).

Zevende voorleessessie:

Verloop

Janne gaat vlot mee naar het vertelhoekje. Ze blijft goed zitten op haar stoel tijdens het voorlezen. Ze houdt het boekje mee vast. Ze zegt het woordje 'jarig' mee bij de titel. Iets verder komt dezelfde zin terug, ik pauzeer even voor het woordje en Janne vult zelf het woordje 'jarig' aan. Ze zegt af en toe 'bravo' tijdens het voorlezen. Ze probeert om het boekje dicht te doen, maar luistert ook en kijkt mee in het boekje.

Betrokkenheid

Positief: Janne blijft goed zitten in haar stoel, ze zegt 'bravo', ze zegt twee keer een stukje tekst mee, telkens het woordje 'jarig', ze luistert en kijkt mee in het boekje.

Welbevinden

Neutraal: Janne vertoont geen positieve, maar ook geen negatieve gekende reacties.

Achtste voorleessessie:

Verloop

Janne gaat vlot mee naar het vertelhoekje als ik het boekje toon en zeg dat ik het ga voorlezen. Als ik de titel zeg, zegt ze het woordje 'jarig' mee. Ze blijft goed zitten op haar stoel tijdens het voorlezen. Ze houdt het boekje mee vast. Ze vult het woordje 'jarig' twee keer aan als ik er vlak voor even pauzeer. Ze zegt af en toe 'bravo' tijdens het voorlezen. Ze probeert om het boekje dicht te doen, maar luistert ook en kijkt mee in het boekje.

Betrokkenheid

Positief: Janne blijft goed zitten in haar stoel, ze zegt 'bravo', ze zegt twee keer een stukje tekst mee: telkens het woordje 'jarig', ze luistert en kijkt mee in het boekje.

Welbevinden

Neutraal: Janne vertoont geen positieve, maar ook geen negatieve gekende reacties.

Negende voorleessessie:

Verloop

Janne stapt mee als ik haar stoel in het vertelhoekje ga zetten en gaat er op zitten. Ze maakt nu tijdens het verhaal verschillende stukjes van zinnen af of zegt de tekst op het einde van een zin mee: 'jarig', 'jaar', 'taart', 'fijn', 'kaarsjes' en 'prettig'. Ze luistert en kijkt mee in het boekje. Ze zegt 'bravo' als ik stop met voorlezen. Ze probeert het boekje terug open te doen, dus vertel ik het een tweede keer. Ze zegt dezelfde stukjes tekst mee en geeft me kusjes tijdens en na het voorlezen (komt met haar gezicht naar mij en zegt 'mond').

Betrokkenheid

Heel positief: Janne blijft goed zitten in haar stoel, ze zegt stukje tekst mee en maakt zinnen af, ze luistert en kijkt mee in het boekje, ze zegt 'bravo'.

Welbevinden

Positief: Janne geeft kusjes tijdens en na het voorlezen en zegt 'mond' (ze lijkt van de individuele aandacht te genieten en wil dit nog langer laten duren).

Tiende voorleessessie:

Verloop

Janne gaat mee naar de vertelhoek als ze merkt dat ik haar stoel daar zet. Ze gaat op haar stoel zitten. Ze maakt tijdens het verhaal stukjes van zinnen af of zegt de tekst op het einde van een zin mee: 'jarig', 'jaar', 'ballonnen', 'groot', 'taart', 'fijn', 'kaarsjes', 'beginnen' en 'prettig'. Ze luistert en kijkt mee in het boekje. Ze trekt me naar zich toe na het verhaal om kusjes te geven en zegt 'mond'.

Betrokkenheid

Heel positief: Janne blijft goed zitten in haar stoel, ze zegt stukjes tekst mee en maakt zinnen af, ze luistert en kijkt mee in het boekje.

Welbevinden

Positief: Janne geeft kusjes na het voorlezen en zegt 'mond' (ze lijkt van de individuele aandacht te genieten).

3.3.3 Vergelijking welbevinden en betrokkenheid bij beide verhalen

Bij het op maat gemaakte verhaal evolueerde zowel de betrokkenheid als het welbevinden van Janne van gematigd positief over positief naar heel positief. Dit ging ongeveer gelijk omhoog. Janne vertoonde geen van de vooraf bepaalde reacties van negatief welbevinden en maar één van de reacties van negatieve betrokkenheid, namelijk het wegduwen van materiaal. De positieve reacties kwamen allemaal aan bod, zowel bij welbevinden als bij betrokkenheid.

Bij het gewoon prentenboek evolueerde Jannes betrokkenheid van neutraal en gematigd positief over positief naar heel positief. Ze vertoonde vooral positieve reacties, enkel bij de eerste vertelbeurt duwde ze het boek echt weg.

Het welbevinden van Janne was bij het gewoon prentenboek meestal neutraal. Ze vertoonde bijna geen van de vooraf genoteerde mogelijke positieve of negatieve reacties. Bij de zesde voorleessessie gaf Janne kusjes bij het opnieuw voorlezen en gaf ik haar een gematigd positieve score op vlak van welbevinden. Bij de twee laatste voorleessessies gaf ze ook kusjes en zei ze 'mond'. Ik gaf haar daardoor voor beide sessies een positieve score.

Janne was bij beide verhalen heel betrokken. Ze luisterde en deed actief mee. Voorlezen als activiteit is dus zeker iets om vast in haar weekrooster in te zetten om haar zo een meer gevarieerd activiteitenaanbod te geven.

Daarnaast genoot ze bij beide verhalen van de individuele aandacht. Ook dat is iets om te onthouden. Als dit niet expliciet wordt ingepland, komt het er soms niet van door alle drukte van de dagelijkse beslommeringen.

Als ik beide verhalen vergelijk had het verhaal op maat toch een duidelijke meerwaarde op vlak van welbevinden en dit door het gebruik van zintuiglijke prikkels die Janne aanspraken zoals de lotion voor haar handen en het samen dansen op het einde van het verhaal. Bij haar eigen verhaal werd telkens ook haar eigen naam gezegd. Ze zegt deze na een tijdje enthousiast mee bij de tekst van de eerste vertelplaat.

Door Janne te zien genieten, vooral van haar eigen verhaal, begint het te kriebelen om ook voor de andere kinderen van basale 1 een eigen verhaal te ontwerpen. Ook zij hebben baat bij een extra activiteit op maat en genieten van zintuiglijke prikkels en van individueel contact tijdens één op één begeleiding.

ALGEMEEN BESLUIT

Bij het begin van mijn praktijkproject gaf ik aan dat kinderen erg genieten van voorleesactiviteiten en het samen kijken in prentenboeken maar dat dit voor kinderen met een lage mentale ontwikkelingsleeftijd of ernstige meervoudige beperkingen een minder evidente activiteit lijkt.

Ik vroeg me toen af hoe dit aanbod ook voor deze groep kinderen toegankelijk kan worden gemaakt zodat ook zij kunnen genieten van voorleesmomenten.

Verhalen vertellen draait niet enkel rond begrijpen maar zeker ook rond het plezier van het zitten naast iemand, het maken van oogcontact, het luisteren naar de stem van de verteller. Dit ervaren van het verhaal komt voor het begrijpen. Ik wou dit 'ervaren' centraal stellen zodat de kinderen echt konden genieten van 'zintuiglijke', op maat gemaakte of aangepaste verhalen en dit door op zoek te gaan naar extra zintuiglijke impulsen.

Ik ben op zoek gegaan naar theoretische kaders rond het werken met zintuiglijke verhalen. Deze bleken bruikbaar voor Multi-sensory storytelling maar ook voor het aanpassen en voorlezen van bestaande verhalen.

Ik selecteerde vijf belangrijke aandachtspunten waar ik bij mijn doelgroep rekening wilde mee houden tijdens het aanpassen van bestaande prentenboeken: aandacht voor herkenbaarheid, zorgen voor visualisering, aandacht voor taalontwikkeling, toevoegen van zintuiglijke prikkels en zorgen voor een vaste structuur.

Voor het ontwerpen van een MSST-verhaal is het belangrijk om nauwkeurig alle richtlijnen op te volgen en dit zowel naar vorm, inhoud als presentatie van het verhaal toe. De handleiding en het instrument van de Rijksuniversiteit van Groningen kwamen daarvoor goed van pas. Een extra pluspunt hierbij is het leveren van een bijdrage aan het verder ontwikkelen van hun materiaal. Door zowel voor, tijdens als na de tien voorleessessies het instrument nauwkeurig in te vullen, kreeg ik meer zicht op de voorkeuren en mogelijkheden van Janne. Zo wist ik vooraf dat ze een stimulus het best kan zien als deze op minder dan 40 cm en in het midden van haar gezichtsveld wordt aangeboden. Tijdens het voorlezen merkte ik dat ze goed kan anticiperen op bepaalde stukken van haar verhaal: Janne begon al voor het aanbieden van het koffieblik te sniffen en snuiven. Ik wist dat Janne houdt van muziek, maar merkte tijdens het vertellen dat het contrast tussen muziek en andere stimuli nog veel groter is dan ik dacht. Janne zingt spontaan heel wat liedjes mee. Tijdens het voorlezen merkte ik dat ze ook stukjes tekst uit de verhalen spontaan zegt of meezegt. Door de vaste structuur slaat ze dit blijkbaar vlot op in haar geheugen en kan ze dit ook reproduceren op het juiste moment.

Ik heb zowel voor de zintuiglijk verrijkte prentenboeken als voor het MSST-verhaal een rode vertelkoffer gebruikt als 'kaft' van het voorleesmateriaal. Dit bleek een goede blikvanger om de activiteit aan te kondigen. De aandacht werd van bij de aanvang gericht op de rode koffer en de eraan bevestigde verwijzer. Bij het verhaal van 'Rupsje Nooitgenoeg' was de verwijzer een knuffelrups, bij 'Klein wit visje' een plastic vis en bij 'Feest voor Janne' een pakje met een glinsterstrik. Bij alle drie is er een duidelijke link met de titel en het onderwerp van het verhaal.

Bij het voorlezen bleken er grote verschillen tussen beide basale klassen. Bij het formuleren van mijn beginsituatie merkte ik dit al op, maar tijdens het vertellen kwam dit nog veel duidelijker naar voren.

De kinderen van basale 1 hebben vooral nood aan één op één begeleiding tijdens vertelmomenten en liefst materiaal dat verrijkt of ontworpen is met voldoende zintuiglijke prikkels op maat van elk specifiek kind. Wat aansloot bij de ontwikkelingsmogelijkheden en voorkeuren van een bepaald kind, bleek niet voor iedereen even bruikbaar.

De kinderen van basale 2 genoten zowel van voorleesmomenten in groep als van het vertellen aan één of twee kinderen. Ze vonden het ook fijn om daarna zelfstandig in de boeken te 'lezen' en het verrijkingsmateriaal verder te verkennen. Binnen deze groep zijn er ook wel verschillen, maar deze zijn minder groot dan bij basale 1 waardoor groepsactiviteiten ook mogelijk zijn.

Om nog meer zicht te krijgen op de meerwaarde van Multi-sensory storytelling heb ik dit vergeleken met het voorlezen van een gewoon prentenboek. Janne was bij beide verhalen erg betrokken en genoot van de individuele aandacht van de begeleider. Op vlak van welbevinden was er een groot verschil tussen beide manieren van voorlezen. Janne vertoonde veel meer positieve reacties rond welbevinden tijdens haar eigen verhaal 'Feest voor Janne' dan bij het luisteren naar en kijken in het gewoon prentenboek 'Jules is jarig'.

Wat wil ik vanuit alle opgedane inzichten naar de toekomst toe nog verder verwezenlijken?

Door Janne te zien genieten van 'haar' verhaal, wil ik dit zeker opentrekken naar de andere kinderen van basale 1, door voor elk van hen een eigen verhaal op maat te ontwerpen in overleg met de andere begeleiders en met de ouders van de kinderen. Tijdens mijn case studie heb ik telkens zelf voorgelezen, maar vanaf nu gaan ook mijn collega's met het door mij gemaakte materiaal aan de slag. Dit zorgt op termijn voor meer voorleeskansen voor alle kinderen. Zodra voor een kind een verhaal klaar is, kan dit ingepast worden in zijn of haar weekschema, zodat hij of zij een extra activiteit op maat heeft en tegelijk kan genieten van individuele aandacht.

Voor de kinderen van basale 2 ga ik op zoek naar andere boeken in groot formaat. Welke prentenboeken zijn er gemaakt in groter formaat en waar kan ik deze ontlenu? De kinderen genoten ervan om zelf zo'n groot boek te hanteren en konden allemaal de prenten goed zien bij een groepslesje. Daarnaast wil ik voor hen het aanbod van verrijkte boeken nog verder uitbreiden. Dit wil ik doen door op zoek te gaan naar boeken die hen aanspreken en naar boeken waarin de woordenschat van de lessen basale communicatie aan bod komt. Door boek voor boek dit aanbod uit te breiden en er heel gericht zintuiglijke prikkels aan toe te voegen, kan het voorlezen een vaste groepsactiviteit worden in hun weekschema. Na het klassikale vertelmoment kunnen ze er dan zelf individueel in 'lezen' en experimenteren of spelen met het toegevoegde materiaal.

Omwille van hun beperkte communicatieve vaardigheden wordt er in basale klassen weinig voorgelezen. Mijn werk toont aan dat voorlezen ook voor hen een enorme meerwaarde kan bieden zowel voor welbevinden als betrokkenheid, mits rekening te houden met volgende aspecten:

- Strikt opvolgen van de vooropgestelde richtlijnen.
- Rekening houden met het ontwikkelingsniveau en de interesses van het kind.
- Het multisensoriële aspect en een individuele benadering geven nog een extra stimulans.

Ik kan iedereen die met basale klassen werkt aanraden hiermee aan de slag te gaan.

LITERATUURLIJST

- BAGBOOKS. (sd). *History*. Opgeroepen op december 21, 2013, van Bag Books:
<http://www.bagbooks.org>
- Berebrouckx, A. (2012). *Jules is jarig*. Antwerpen: Uitgeverij Zwijsen.
- Boer, N., & Wikkerman, C. (2008). Voorlezen-plus prikkelt de zintuigen. *Markant, Kenniskatern*, 5, 8-11.
- Carle, E. (1969). *Rupsje Nooitgenoeg* (2002, 54e ed.). Haarlem: Gottmer Uitgevers Groep.
- Carle, E. (2006). *Rupsje Nooitgenoeg [Speciale uitgave voor blinde en slechtziende kinderen]*. Rotterdam: Uitgeverij Lemniscaat.
- Chorus, M., & Van Welzen, I. (2010). *Voorlezen gaat zó*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Fibbe, T. (2007). Voorlezen aan gehandicapte kinderen: Ik wil deze kinderen een plezier doen! *De wereld van het jonge kind, oktober 2007, jrg 35*, 39-41.
- Leysen, A. (2002). Over de kracht van het voorgelezen woord. Een pleidooi voor voorlezen in 13 argumenten en 11 werkvormen. In M. Colpin, e.a., *Leesrijk school- en klasklimaat. Een schat aan le(e)sideeën voor het basisonderwijs*. (pp. 159-180). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Multiplus. (2008). *Handleiding: Multi-sensory storytelling. Verhalen voor mensen met ernstige meervoudige beperkingen*. Leuven.
- Multiplus. (sd). *Multi sensory storytelling*. Opgeroepen op december 21, 2013, van Multiplus - Expertisecentrum personen met ernstige meervoudige beperkingen:
<http://www.multiplus.be>
- Nijs, M., Smet, L., & Loncke, F. (sd). *Welkom bij S-M-O-G*. Opgeroepen op januari 4, 2014, van S-M-O-G: Spreken Met Ondersteuning van Gebaren: <http://www.s-m-o-g.be/>
- Ost, M. (2010). *Creatief met prentenboeken*. Leuven: Acco.
- PAMIS. (January 2010). *The Sensitive Stories Library [Leaflet]*. Dundee: University of Dundee.
- PAMIS. (sd). *Multi-sensory Sensitive stories*. Opgeroepen op december 21, 2013, van PAMIS:
<http://www.pamis.org.uk>
- PAMIS. (sd). *Multi-sensory stories*. Opgeroepen op december 21, 2013, van PAMIS:
<http://www.pamis.org.uk>
- 's Heeren Loo Zorggroep. (sd). Opgeroepen op januari 30, 2014, van 's Heeren Loo:
<http://www.sheerenloo.nl/>
- Stichting SPZ. (sd). Opgeroepen op januari 30, 2014, van SPZ: <http://www.stichtingspz.nl/>

- StichtingLezen. (sd). *boekenlijstje*. Opgeroepen op januari 11, 2014, van Boekbaby's:
<http://boekbabys.be>
- StichtingLezen. (sd). *Jeugdboekenweek op school*. Opgeroepen op januari 11, 2014, van
Jeugdboekenweek: <http://jeugdboekenweek.be/>
- StichtingLezen. (sd). *Projecten*. Opgeroepen op december 14, 2013, van Stichting Lezen:
<http://www.stichtinglezen.be>
- StichtingLezen. (sd). *Voorlezen en Voorleesweek*. Opgeroepen op december 14, 2013, van Stichting
Lezen: <http://voorlezen.be>
- StichtingLezen, & NederlandseTaalunie. (sd). *Boekenzoeker*. Opgeroepen op januari 11, 2014, van
<http://boekenzoeker.org/>
- ten Brug, A., van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2010). *Het maken en voorlezen van een Multi-sensory storytelling Boek. Handleiding [onuitgegeven document]*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen Afdeling Orthopedagogiek.
- ten Brug, A., van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2010). *Het maken en voorlezen van een Multi-sensory storytelling Boek. Instrument [onuitgegeven document]*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen Afdeling Orthopedagogiek.
- ten Brug, A., Van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2011). Een goed verhaal. De voorleesmethode Multi-sensory storytelling. *Markant, Kenniskatern*, 5, 8-11.
- ten Brug, A., van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2011). *Multi-Sensory StoryTelling*. Opgeroepen op december 22, 2013, van Multi-Sensory StoryTelling: annettenbrug.wix.com/msst
- ten Brug, A., Van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2013). *Learn and apply: Using multi-sensory storytelling to gather knowledge about preferences and abilities of children with profound intellectual and multiple disabilities - three case studies [research paper]*. Groningen: University of Groningen.
- ten Brug, A., van der Putten, A., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2012). Multi-sensory Storytelling for Persons with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: an Analysis of the Development, Content and Application in Practice. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 1-10.
- Van Acker, et al. (2005). *Voorlezen kan iedereen!: Handboek met tips, interviews, voorbeelden, klassiekers*. Leuven: Davidsfonds Uitgeverij NV.
- Van Coillie, J. (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten: Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leuven: Davidsfonds/Infodok.
- Van den Berg, I., Middel, A., & Nouse, R. (1996). *Voorlezen, gewoon omdat het leuk is!: Basisboek Boekenpret*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van Genechten, G. (2000). *Klein wit visje*. Hasselt-Amsterdam: Clavis Uitgeverij.

- Van Hoof, C., & Van Dijen, J. (2009). *'Hun goed recht': Passend Onderwijs voor leerlingen met zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verheyden, L. (2004-2005). Ju-uf, je moet lezen wat er staat, hé!: Peuters, kleuters en ontluikende geletterdheid. *Kleuters & ik, Jrg 21/3*, 10-13.
- VlaamseOverheid. (sd). *Informatiemap BuBaO: deel 2: buitengewoon onderwijs type 2*. Opgeroepen op januari 4, 2014, van Curriculum - Wat heb je vandaag op school geleerd?: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/buitengewoon-onderwijs/basisonderwijs/index.htm>
- Wikkerman, C., & Boer, N. (sd). *Voorlezen-Plus® (Multi-Sensory Storytelling)*. Opgeroepen op december 21, 2013, van VOORLEZEN-PLUS®: <http://voorlezen-plus.nl/>
- Young, H., & Lambe, L. (2011). Multi-Sensory Storytelling: For People with Profound and Multiple Learning Disabilities. *PMLD Link, Vol 23 No1 Issue 68*, 29-31.

