



# BEGRIJP JIJ DE TEKST?

De invloed van Social Stories™ op het leesbegrip  
van kinderen met autismespectrumstoornissen

Scriptie Nederlandse Taal en Cultuur

Begeleiders: J. Klatter-Folmer; S. Frank

Tamara van Seggelen

S4416821

17-6-2018

# Inhoudsopgave

|   |    |
|---|----|
| 0.0 Samenvatting.....                                 | 3  |
| 1.0 Inleiding.....                                    | 3  |
| 1.1 Wat zijn autismspectrumstoornissen?.....          | 3  |
| 1.2 Wat zijn narratieven?.....                        | 6  |
| 1.3 Narratieve vaardigheden van kinderen met ASS..... | 9  |
| 1.3.1 Receptieve narratieve vaardigheden.....         | 11 |
| 1.4 Social Stories™.....                              | 13 |
| 1.4.1 Effectiviteit van Social Stories™.....          | 15 |
| 1.5 Huidig onderzoek.....                             | 17 |
| 2.0 Methode.....                                      | 18 |
| 2.1 Participanten.....                                | 18 |
| 2.2 Materiaal.....                                    | 18 |
| 2.3 Instrumentarium.....                              | 20 |
| 2.4 Procedure.....                                    | 21 |
| 3.0 Resultaten.....                                   | 22 |
| 3.1 Kwantitatieve analyse.....                        | 22 |
| 3.2 Kwalitatieve analyse.....                         | 24 |
| 4.0 Conclusie en discussie.....                       | 29 |
| 5.0 Bibliografie.....                                 | 32 |
| 6.0 Bijlage.....                                      | 35 |
| 6.1 Screeningslijsten en testen.....                  | 35 |
| 6.2 Inge vulde toestemmingsverklaring.....            | 37 |
| 6.3 Voorbeeld materiaal: tekstboekje versie 1.....    | 38 |
| 6.4 Voorbeeld materiaal: leesattitudeschaal.....      | 50 |

## 0.0 Samenvatting

Kinderen met autismespectrumstoornissen (ASS) hebben problemen met sociale communicatie en/of interactie. In communicatie spelen narratieven een belangrijke rol, aangezien gebeurtenissen in deze vorm in ons geheugen worden opgeslagen. Fictieve verhalen worden bovendien door onze hersenen hetzelfde verwerkt. Kinderen met ASS hebben echter moeite met het produceren en begrijpen van deze narratieven. In deze scriptie is er dan ook onderzocht of een speciaal type verhaal, een Social Story™, positieve invloed heeft op het begrijpen van geschreven narratieven door kinderen met ASS. Door deze kinderen drie teksten voor te leggen waarbij er één los werd aangeboden, één vooraf werd gegaan door een beschrijving van een sociale regel en één door een Social Story™ is er onderzocht of een beschrijving of Social Story™ helpt bij het begrijpen van narratieven. De resultaten toonden geen effect aan van het type uitleg, maar er zijn dan ook slechts zes kinderen getest. Wel bleek uit observaties dat alle kinderen eenzelfde soort problemen hadden met de teksten en dat bij één kind de Social Story™ wel een effect leek te hebben.

## 1.0 Inleiding

In dit onderzoek zal onderzocht worden of een speciaal type verhaaltjes, genaamd Social Stories™, het leesbegrip van kinderen met autismespectrumstoornissen (ASS) verbetert. Voordat dit echter bestudeerd wordt, zal er eerst worden ingegaan op wat ASS precies inhoudt. Dan wordt er gedefinieerd wat er binnen dit onderzoek verstaan wordt onder ‘verhaaltjes’, of beter: narratieven. Er zal daarbij ook gekeken worden naar de algehele narratieve vaardigheden van kinderen met ASS. Uiteindelijk zal er ook worden besproken wat Social Stories™ nu precies zijn, waar ze van origine voor worden ingezet en of ze hiervoor ook werken.

### 1.1 Wat zijn autismespectrumstoornissen?

In de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition* (DSM-5; APA, 2013) staat ‘autismespectrumstoornissen’ (ASS) in de tweede sectie onder neurologische ontwikkelingsstoornissen. Ook volgens de Nederlandse Vereniging voor Autisme (NVA) is autisme een neurologische ontwikkelingsstoornis. Zij stellen dat de informatieverwerking in de hersenen van mensen met ASS anders werkt en dat iemand hiermee geboren wordt. Bovendien stellen zij dat de stoornis gedurende het hele leven een rol blijft spelen. De DSM-5 onderscheidt twee types symptomen bij mensen met ASS: iemand met ASS heeft problemen

met sociale communicatie en interactie, en vertoont beperkte herhaalde stereotype gedragingen, interesses of activiteiten.

Tot 2013 was de vierde editie van de DSM (APA, 2000) echter nog in gebruik, waar ASS heel anders in werd weergegeven. Op de eerste plaats werd er nog onderscheid gemaakt tussen verschillende types: syndroom van Asperger, syndroom van Heller, syndroom van Rett, klassiek autisme, atypisch autisme, desintegratiestoornis van de kinderleeftijd en pervasieve ontwikkelingsstoornis niet anders gespecificeerd (PDD-NOS). In de DSM-5 vallen al deze types dus in het spectrum van brede ‘autismespectrumstoornissen’. Een ander verschil met de vorige editie is de benoeming van symptomen. Zoals zojuist is gezegd, hanteert de DSM-5 twee type symptomen. De DSM-IV daarentegen hanteerde drie pijlers waarop klachten aanwezig moesten zijn, met een minimum van zes problemen in totaal. Dat er hier sprake was van drie pijlers komt doordat de problemen met communicatie en problemen met interactie nog uit elkaar waren gehaald. Het overzicht van deze pijlers is voor de duidelijkheid weergegeven in tabel 1.

*Tabel 1: Overzicht DSM-IV ASS-criteria*

|        | Pijler 1   | Pijler 2   | Pijler 3   |
|--------|--|--|--|
| Item a | Duidelijke stoornissen in het gebruik van verschillende vormen van non-verbaal gedrag            | Achterstand in of volledige afwezigheid van de ontwikkeling van de gesproken taal  | Sterke preoccupatie met een of meer stereotype en beperkte patronen van belangstelling die abnormaal is ofwel in intensiteit ofwel in richting |
| Item b | Er niet in slagen met leeftijdsgenoten tot relaties te komen passend bij het ontwikkelingsniveau | Bij individuen met voldoende spraak duidelijke beperkingen in het vermogen een gesprek met anderen te beginnen of te onderhouden | Duidelijk rigide vastzitten aan specifieke niet-functionele routines of rituelen   |
| Item c | Tekort in het spontaan proberen met anderen plezier, bezigheden of prestaties te delen           | Stereotype en herhaald taalgebruik of eigenaardig woordgebruik   | Stereotype en zich herhalende motorische maniërismen   |
| Item d | De afwezigheid van sociale of emotionele interactie  | Afwezigheid van gevarieerd spontaan fantasiespel of sociaal imiterend spel passend bij het ontwikkelingsniveau                   | Aanhoudende preoccupatie met delen van voorwerpen  |

De uitsplitsing in pijlers maakte het in de DSM-IV dan ook mogelijk om verschillende types van ASS uit elkaar te houden. Zo was de eis voor het syndroom van Asperger bijvoorbeeld dat er minimaal twee problemen moesten bestaan bij pijler 1, één bij pijler 3 en helemaal geen bij pijler 2. Voor bijvoorbeeld PDD-NOS moest er minstens één probleem zijn bij pijler 1, 2

en 3, maar mocht het minimum van zes problemen niet bereikt worden, aangezien er dan sprake zou zijn van klassiek autisme.

Het vaststellen van de diagnose ASS wordt onder de DSM-5 gedaan door het doorlopen van vier stappen: het maken van een anamnese, het afnemen van een ontwikkelingsanamnese, het nagaan van de DSM-classificatie en het onderzoeken van eventuele co-morbiditeit; het doen van (neuro)psychologisch onderzoek en/of het afnemen van een huisbezoek (Jansen, Geurts & Van Tilburg, 2010). Tijdens de eerste stap wordt er een heteroanamnese (dus het bevragen van de (medische) geschiedenis van de cliënt aan de ouders/verzorgers) afgenomen en wordt er psychiatrisch onderzoek verricht. Ook wordt er een ASS-screeningsvragenlijst afgenomen tijdens deze eerste stap. De tweede stap gaat weer over het achterhalen van de (medische) geschiedenis, maar deze keer wordt het doorgelopen met de patiënt zelf. Bij stap drie wordt er gekeken welke klachten de cliënt ervaart en of deze overeenkomen met de richtlijnen voor de diagnose ASS in de DSM. Daarbij wordt er gekeken naar klachten die in andere ziektebeelden voorkomen, zoals *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD). Dit wordt gedaan om eventuele co-morbiditeit (het naast elkaar bestaan van twee of meer aandoeningen of stoornissen) vast te stellen of juist uit te sluiten. Tijdens de laatste stap worden er gesprekken gevoerd met een psycholoog en worden er extra cognitieve testen afgenomen. Daarbij kan het zo zijn dat de psycholoog ook de thuissituatie van de cliënt komt bekijken ter observatie. De instrumenten die in elke stap gebruikt worden hebben Jansen, Geurts en Van Tilburg (2010) weergegeven in een tabel, die ook in deze scriptie gebruikt wordt (tabel 2).<sup>1</sup>

*Tabel 2: Instrumenten ter ondersteuning van het diagnostisch proces* (Jansen et al., 2010: 38)

---

Stap 1

Screeningsvragenlijsten zoals de aq-nl (Autisme-Spectrum Quotiënt, Hoekstra et al., 2008), vis-v (Vragenlijst Inventarisatie Sociaal Gedrag; bewerking Van den Bosch & Minderaa, 2002) of de asdasq (Adults Screenings Questionnaire, Nylander & Gilberg, 2001).

---

Stap 2

Ontwikkelingsanamnese door middel van semi-gestructureerde interviews zoals de adi-r (Rutter, Le Couteur, Lord, 2003), disco (Wing et al., 2002) of bijvoorbeeld de Rimland (1968) of Anamneselijst Leiden.

---

Stap 3

---

---

<sup>1</sup> De bibliografie van de in tabel 2 weergegeven screeningslijsten en testen is weergegeven in de bijlage.

---

DSM-IV-classificatie en eventuele co-morbiditeit met de ados (Lord et al., 2000) of een dsm-checklist (zoals het DSM-interview; ggz Eindhoven, A. Spek).

---

#### Stap 4

Psychologisch onderzoek. Bijvoorbeeld intelligentie (Wais IV), neuropsychologisch onderzoek met accent op de volgende gebieden: de Theory of mind (Dewey Story Test, Sociale interpretatie Test, Thematic Apperception Test) Centrale Coherentie, (Figuur van Rey, Embedded Figures Test, Sociale interpretatie Test) executief functioneren (planning: bads dierentuin, Tower of London; cognitieve flexibiliteit: Wisconsin Card Sorting Test; Volgehouden aandacht: D2). Persoonlijkheidstesten zoals scid-5-p, mmpi ii of de neo-pi-r).

---

De laatste jaren wordt er echter ook onderzoek gedaan naar nieuwe manieren om ASS te diagnosticeren. Een daarvan is het inzetten van narratieven. Wat dit precies zijn, zal in de volgende paragraaf worden uitgelegd, maar wel kan er al worden gesteld dat narratieven een aanvulling kunnen zijn op het diagnostisch proces. Zo blijken kinderen met ASS evenveel moeite te hebben met het vertellen van een coherent verhaal als kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis (TOS). Beide groepen hebben hier meer moeite mee dan normaal ontwikkelende kinderen (Geurts & Embrechts, 2008). Verder blijken er verschillende kwalitatieve verschillen te bestaan in het vertellen van een verhaal door kinderen met ASS en kinderen met bijvoorbeeld Downsyndroom of normaal ontwikkelende kinderen (Stirling, Douglas, Leekam & Carey, 2014). Als derde blijkt dat er beter kan worden gedifferentieerd tussen verschillende stoornissen wanneer iemand een verhaaltje moet navertellen en hierover begripvragen moet beantwoorden dan wanneer er alleen standaardtests worden afgenomen. Bovendien is het inzetten van narratieven een goede aanvulling op het diagnostisch proces in landen waarvoor deze standaardtesttools nog niet vertaald of gestandaardiseerd zijn (Manolitsi & Botting, 2011). Voor er verder kan worden besproken hoe narratieven het beste ingezet kunnen worden in het diagnostisch proces of tijdens de interventie, zal er eerst gekeken worden naar wat narratieven precies zijn. Dit zal dan ook in de volgende paragraaf gebeuren.

#### 1.2 Wat zijn narratieven?

Mensen gebruiken taal om grofweg twee redenen: (1) om te begrijpen wat er om hen heen gebeurt door het te koppelen aan wat ze al weten, en (2) om anderen te vertellen wat er al bekend is (Schank & Abelson, 1995). Bij deze kennis spelen elegantie en logica niet per

definitie een rol, ze zijn in essentie slechts functioneel. Schank & Abelson (1995) verdelen dan de twee hoofddoelen van taalgebruik in verschillende subdoelen, zoals:

- Het beantwoorden van vragen
- Plannen maken en anderen informeren
- Begrijpen wat anderen zeggen
- Anderen informeren over gebeurtenissen in het verleden
- Advies geven

Hierbij is het belangrijk om te onthouden dat de verschillende doelen niet sterk afgebakend zijn: een en dezelfde uitspraak kan worden gebruikt voor meerdere doeleinden. Zo kan vertellen wat je gisteravond hebt gegeten het doel dienen om een antwoord te geven op de vraag: ‘Wat heb jij gisteren gegeten?’ Ook kun je hetzelfde vertellen om anderen te informeren over gebeurtenissen in het verleden, maar ook kan het hoofddoel ‘advies geven’ zijn wanneer je iemand een gerecht aanraadt bijvoorbeeld.

Verhalen en narratieven kunnen worden ingezet om al deze taaldoelen te bereiken. Iemand kan immers een antwoord geven van één woord, maar ook in de vorm van een kort verhaal waarbij diegene in een paar zinnen uitlegt wat er is gebeurd. Dat verhalen en narratieven overal kunnen worden ingezet, is niet erg vreemd. Zo stelden Schank & Abelson (1995) in hetzelfde onderzoek dat narratieven fundamentele constructen van het menselijke geheugen, de kennis en de sociale communicatie zijn (Schank & Abelson, 1995). Het vertellen van verhalen en narratieven – en het begrijpen daarvan – zou dus veel meer zijn dan slechts een voorbeeld van interactie: al onze kennis is in verhalen zelf en in de mechanismen om deze te produceren en herinneren geïntegreerd. Dit sluit aan bij wat Bruner al in 1986 zei: *“It [a narrative] strives to put its timeless miracles into the particulars of experience and to locate the experience in time and place”* (13). Hij stelde dus dat verhalen en narratieven een erg belangrijke rol spelen in menselijke interactie.

Hierboven zijn verhalen en narratieven telkens samen genoemd. Dit lijkt logisch gezien de woordenboekdefinities. Een ‘verhaal’ wordt op woorden.org (z.d.) beschreven als ‘Verslag van echte of gefantaseerde gebeurtenissen’ en narratief wordt hier niet als eens als een zelfstandig naamwoord herkend; alleen als bijvoeglijk naamwoord: ‘Op de manier van een verhaal, met een begin, midden en einde’. Deze tweede definitie vernauwt de oorspronkelijke betekenis van verhaal echter wel. Hierbij sluiten de definities die in wetenschappelijke literatuur worden gehanteerd aan. Een verhaal kan immers al uit slechts

één zin bestaan, waarvan een bekend voorbeeld '*For sale: baby shoes, never worn*'<sup>2</sup> is. Een narratief daarentegen heeft een plot met een begin, een kern, en een eind. In narratieven worden dan onbeantwoorde vragen of problemen opgeworpen of wordt een nog onvoltooide activiteit getoond (Green & Brock, 2000). Gezien het doel van deze scriptie zal er vanaf nu dan ook alleen naar narratieven worden verwezen en niet meer naar het bredere begrip van verhalen.

Zowel Bruner (1986) als Schank en Abelson (1995) stelden al dat narratieven een prominente rol bekleden in de menselijke communicatie. Schank en Abelson leggen hierbij ook uit hoe het begrijpen van zo'n narratief dan in zijn werk gaat; de narratief moet dan immers worden ingepast in het kader dat bij de toehoorder (of lezer) al bekend is. Doordat de nieuwe informatie snel binnenkomt, is het haast onmogelijk om alle informatie goed te verwerken. De toehoorder focust zich dus op de delen van de narratief die hij boeiend vindt. Bovendien interpreteert hij de taal van de spreker om een betekenis te vormen die in de bij hem bekende kaders past. Om de spreker te laten weten dat hij de uitingen heeft begrepen, zal hij zelf beginnen te vertellen, vragen stellen of bevestigingen uiten. Om de nieuwe informatie toe te passen in zijn eigen spraak, zal hij de zojuist gehoorde narratief dus moeten inpassen in alle andere narratieven die hij al kent. Als de informatie relevant en waar wordt geacht, zal hij zijn oude, bekende, narratieven dus aanpassen.

Over de kant van de spreker vertellen Schank en Abelson (1995) dat deze zijn narratief aan de hand van responses van de luisteraar (verbaal, maar ook non-verbaal zoals wegkijken bij het verlies van interesse) aanpast. Dit doet hij door specifieke delen van de narratief uit te lichten en te verduidelijken, terwijl hij andere juist weglaat. Zo kan hij misverstanden bijvoorbeeld voorkomen.

In deze scriptie zal er echter dieper worden ingegaan op gelezen narratieven in plaats van narratieven als manier waarop we de wereld om ons heen zien. Dit blijkt echter niet erg van elkaar te verschillen. Zo toonde Mar (2011) aan dat dezelfde hersengebieden actief worden wanneer we lezen als wanneer we ervaringen zelf meemaken. Bovendien gebruikt ons brein dezelfde netwerken voor het leggen van contacten met anderen als voor het begrijpen en interpreteren van verhalen; zo heeft lezen een positieve invloed op iemands sociale leven. Lezen helpt ons bijvoorbeeld om ons in te leven in anderen (Mar, 2009).

Narratieven spelen dus een belangrijke rol in ons dagelijks leven; zowel voor onszelf als in het contact met anderen: informatie wordt overgebracht en opgeslagen in het geheugen

---

<sup>2</sup> Dit korte verhaaltje wordt vaak toegeschreven aan Ernest Hemingway, maar of dit waar is, is onbekend.



door middel van deze narratieven en door narratieven te lezen leren we ons inleven in het leven van andere mensen. In de vorige paragraaf kwam al naar voren dat mensen met ASS vaak communicatieve problemen hebben en dat narratieven al bij de diagnose van de stoornis een rol kunnen spelen. In de volgende paragraaf zal er dan ook gekeken worden naar hoe goed de narratieve vaardigheden – hoe goed iemand een narratief kan begrijpen en produceren – van deze specifieke groep zijn en hoe deze kunnen worden verbeterd.

### 1.3 Narratieve vaardigheden van kinderen met ASS

Zoals uit de vorige paragraaf naar voren kwam, spelen narratieven een belangrijke rol in de menselijke interactie. Conversatievaardigheden en narratieve vaardigheden ontwikkelen zich beide dan ook al vroeg in de taalontwikkeling van kinderen (Stirling et al., 2014). Deze ontwikkeling loopt echter wel nog gedurende lange tijd door; op zijn minst totdat het kind negen tot tien jaar oud is. Dit komt doordat het produceren van narratieven complexe cognitieve en linguïstische vaardigheden vereist, zoals het verbinden van verschillende gebeurtenissen op basis van tijd en plaats en het (re)construeren van een innerlijke wereld van personages. Ook kan het zo zijn dat het geheugen erg wordt belast wanneer iemand een verhaal uit zijn eigen ervaring (of een dat hij al eerder heeft gehoord) wil vertellen. Op basis van deze herinneringen zal de persoon een verhaal moeten construeren waarbij hij gebruikmaakt van fantasie en intertekstuele middelen om het ook nog begrijpelijk te maken voor de toehoorder (Stirling et al., 2014).

Eerder in deze scriptie bleek al dat narratieven kunnen worden ingezet als aanvulling op het diagnostisch proces om erachter te komen of iemand ASS heeft. Er is dan ook al veelvuldig onderzoek gedaan naar de narratieve vaardigheden van kinderen met ASS, waarbij een prominente hypothese is dat deze groep kinderen moeite heeft met de *Theory of Mind* (TOM; dus bij het verplaatsen in een ander) waardoor sociale interactie misgaat. Als een kind met problemen met TOM een verhaal componeert, verwacht men dat het kind minder goed in staat is om een innerlijke belevingswereld van personages te beschrijven, maar ook in het laten aansluiten van het verhaal bij de belevingswereld van de toehoorder (Stirling, et al., 2014). Een probleem met het onderzoek naar de narratieve vaardigheden bij kinderen met ASS is echter dat hoewel onderzoekers de ge(re)produceerde narratieven van deze kinderen wel als atypisch beschouwen, er slechts weinig kwantitatieve verschillen zijn aangetoond in

vergelijking met narratieven van neuro-typische controlegroepen (Diehl, Bennetto & Young, 2006).<sup>3</sup>

Een onderzoek waarin wel degelijk gekeken werd naar kwantitatieve verschillen was dat van Losh en Gordon (2014). Zij hebben het taalgebruik van kinderen met ASS bij de productie van narratieven geanalyseerd door middel van de *Latent Semantic Analysis* (LSA). Deze analyse heeft in eerder onderzoek al laten zien dat het atypische reacties op woordassociatietaken kan herkennen bij mensen met schizofrenie, alsmede incoherenties in de narratieven die deze mensen produceren (Elvevag et al., 2007, in: Losh & Gordon, 2014). In de studie van Losh en Gordon (2014) moesten kinderen (zowel kinderen met ASS als neuro-typische kinderen) twee verhaaltjes navertellen en een verteltaak aan de hand van een prentenboek doen. Al deze geproduceerde narratieven waren toen geanalyseerd door middel van de LSA waarbij het taalgebruik van de kinderen met ASS met dat van de normaal ontwikkelende kinderen werd vergeleken. Ze vonden dat wanneer kinderen met ASS plaatjes moesten beschrijven zij niet afweken van de controlegroep wat betreft het gebruik van semantische inhoud, maar dat de kwaliteit van de verhalen minder was bij het vertellen van een narratief vanuit het geheugen. Hiermee wordt bedoeld dat de kinderen met ASS woorden gebruiken die semantisch minder gerelateerd zijn aan de woorden die in het originele verhaal werden gebruikt, wat erop lijkt te wijzen dat ze afwijken van de rode draad.

Rollins (2014) toonde aan dat er ook kwalitatieve verschillen bestaan tussen de narratieven van jongvolwassenen met ASS en die van een neuro-typische controlegroep. Zo waren de jongvolwassenen met ASS slechter in het beschrijven van emoties en gedachtes, konden ze minder goed conclusies trekken uit gebeurtenissen en was de algehele coherentie van hun verhalen minder sterk dan die van de controlegroep. Suh et al. (2014) toonden bovendien aan dat zelfs zogenaamde '*optional outcome*' kinderen en adolescenten – mensen bij wie ASS is vastgesteld, maar bij wie klachten in zo erge mate verminderen dat de diagnostische criteria niet meer gehaald worden – nog moeite hebben met het produceren van narratieven. Zij lieten zien dat de groep met (voormalig) ASS narratieven produceerde met meer ambigue verwijswaarden, meer idiosyncratische taal en met meer repetities en zelfcorrecties dan de groep normaal ontwikkelende mensen. Bovendien konden zij minder vaak de naam van personages onthouden en volgden ze de rode draad van het verhaal minder goed.

---

<sup>3</sup> Voor een overzicht van 23 onderzoeken sinds de jaren 80 op dit gebied, waarbij onderzoeksopzetten en resultaten worden vergeleken, zie Stirling, et al. (2014).

Er blijken dus inderdaad verschillen te bestaan in narratieve vaardigheden bij mensen met ASS en neuro-typische mensen. De onderzoeken hierboven hebben echter alleen gekeken naar verschillen in de productie. In deze scriptie wordt er echter gekeken naar receptieve vaardigheden. Zo was er eerder al te lezen dat het beantwoorden van begripsvragen na het lezen van een verhaal een aanvulling kan zijn op de standaardtesten om ASS vast te stellen (Manolitsi & Botting, 2011), maar hoe dit precies zit zal in de volgende paragraaf worden besproken.

### 1.3.1 Receptieve narratieve vaardigheden

In 2002 vergeleken Norbury en Bishop vier groepen kinderen op het gebied van begrijpend lezen: kinderen met TOS, met pragmatische taalstoornissen, met hoog-functionerend autisme en een normaal ontwikkelende controlegroep. Alle kinderen moesten een verhaal lezen waarna ze vragen moesten beantwoorden over de letterlijke inhoud, maar ook moesten ze vragen beantwoorden waarbij ze delen van de gelezen tekst met elkaar moesten combineren of waar ze wereldkennis moesten toepassen. Op het eerste gezicht leken de scores van de drie klinische groepen niet te verschillen: ze scoorden allemaal evenveel slechter dan de controlegroep. Kwalitatieve analyse van de vragen toonde echter aan dat de kinderen met ASS meer moeite leken te hebben met inferentievragen (het tweede en derde type vraag) dan de andere groepen. Ze maakten wel inferenties, maar deze waren niet altijd relevant voor het verhaal. Dit zou aansluiten bij de theorie dat kinderen met ASS last hebben van *weak central coherence*: een cognitieve stijl waarin informatie minder goed globaal en contextueel wordt verwerkt, waardoor de context vaak niet wordt betrokken bij het vormen van betekenissen (Frith, 1989).

Naar deze *central coherence* hypothese deden ook Nuske en Bavin (2010) onderzoek. In hun studie kregen veertien kinderen met ASS, en veertien normaal ontwikkelende kinderen, korte verhaaltjes voorgelezen en moesten zij hierover vragen beantwoorden. Ook in dit onderzoek was er sprake van drie type vragen, zij het net wat andere categorieën: vragen over feiten uit de tekst, vragen over het script in de tekst en vragen die een logisch denkproces volgen. Nuske en Bavin (2010) vonden dat de kinderen met ASS minder goed waren in het beantwoorden van de vragen over scripts, maar dat er verder geen verschillen bestonden met de normaal ontwikkelende kinderen. Dit is in lijn met het idee dat kinderen met ASS een zwakkere *central coherence* hebben. De kinderen hadden daarentegen geen extra moeite met het beantwoorden van vragen over de hoofdgedachte, waardoor een globale verwerkingsstoornis kon worden uitgesloten.

De narratieve vaardigheden van kinderen met ASS verschillen dus ook in het receptieve domein van die van neuro-typische kinderen. Het blijkt dat ze verhalen niet alleen op een andere manier vertellen, maar dat ze ook problemen hebben met het begrijpen van verhalen. Om deze reden hebben Randi, Newman en Grigorenko (2010) een overzicht gemaakt van interventiemethoden die het doel hebben leesbegrip te vergroten.

Eerst definiëren ze leesbegrip als ‘een complex cognitief proces’ waarbij lezers ‘gebruik maken van veel cognitieve vermogens, zoals het maken van inferenties, het richten van aandacht, het gebruik kunnen maken van verschillende motivatiestrategieën en het gebruik kunnen maken van eerder opgeslagen kennis zoals het vocabulaire en wereldkennis’ (Randi, Newman & Grigorenko, 2010; 3). Ook hangen zij de *weak central coherence* hypothese voor het leesbegrip van mensen met ASS aan, waarbij ze er nadruk op leggen dat deze groep mensen een tekst wel globaal kunnen verwerken als het nodig is, maar dat ze vanuit zichzelf automatisch meer op de details gericht zijn.

Randi, Newman en Grigorenko (2010) noemen dan zeven interventiemethoden: leesbegripsinstructie door de docent, instructie in natuurlijke settings met authentieke materialen, gebruikmaken van ondersteunende materialen, samenwerken met klasgenoten, ouders extra uitleg en oefening laten geven, extra oefenen met de computer en het vergroten van het vocabulaire.

Met de eerste bedoelen ze het expliciet uitleggen hoe je een tekst moet lezen om hem beter te begrijpen. Ze stellen dat dit kan helpen voor kinderen met ASS, vooral bij die met hyperlexia (het overmatig focussen op woordherkenning in plaats van betekenis). Een manier om hiermee te oefenen is door cognitieve flexibiliteitsoefeningen waarbij woorden eerst op klanken moeten worden gesorteerd en dan op betekenisrelatie. In de tweede methode wordt er voortgeborduurd op theorieën uit het tweedetaalonderwijs waarbij het belangrijk is om te oefenen met teksten die ook in het echte leven gebruikt kunnen worden. Hier wordt dus gefocust op teksten die inspelen op de belevingswereld van het kind. Gebruikmaken van ondersteunende materialen wil zeggen dat de docent afbeeldingen, objecten en/of films laat zien, muziek laat horen en dingen uit het verhaal uitbeeldt. Samenwerken met klasgenoten kan daarnaast gedaan worden door samen spellen te spelen die ingaan op de te lezen tekst of elkaar er vragen over te stellen. Hierdoor leren ze naast manieren waarop je een tekst kan lezen, ook sociale vaardigheden. De methode waarbij ouders samen met het kind lezen en een zelfde soort opdrachten doen als de kinderen op school doen, kan bovendien helpen doordat de leesstrategieën ook gebruikt worden buiten de klassensituatie. Dit is ook het geval bij de methode waarbij er gebruik wordt gemaakt van de computer. Bij deze laatste methode wordt

echter ook rekening gehouden met de preferentie van veel kinderen met ASS om alleen te werken, doordat hun sociale en communicatieve vaardigheden achterblijven. De laatste methode is het vergroten van het vocabulaire, voornamelijk gefocust op de lastigere, abstracte, woorden. Doordat het kind dan meer wereldkennis opbouwt, kan het handelingen, objecten en gevoelens waarover het leest beter integreren tot een coherent verhaal.

Er zijn dus al heel wat interventiemethodes om kinderen met ASS beter te leren begrijpend lezen. Een methode die echter niet wordt genoemd door Randi et al. (2010) is het gebruik van Social Stories™. Deze speciale verhaaltjes zijn door Gray in de jaren negentig ontwikkeld (Gray, 1994) om het sociale gedrag van kinderen met ASS te verbeteren, maar in deze scriptie zal er gekeken worden of ze ook het leesbegrip kunnen vergroten. Voor het huidige onderzoek wordt besproken, zal eerst uitgelegd worden wat Social Stories™ nu zijn en of ze effect hebben op het gedrag.

#### 1.4 Social Stories™

Zoals in de vorige paragraaf is gezegd, zijn Social Stories™ een speciaal type verhaaltjes die door Gray zijn ontwikkeld om het sociale gedrag van kinderen met ASS te verbeteren. In deze verhaaltjes wordt er inzicht gegeven in sociale signalen en wordt er aangegeven welke reacties in specifieke situaties gepast zijn. De verhaaltjes zijn bovendien opgebouwd uit een aantal standaardzinnen, maar hoeveel soorten dit specifiek zijn en uit hoeveel zinnen een heel verhaal bestaat, wisselt in verschillende onderzoeken.

Gray en Garand (1993) stelden als basis dat er drie type zinnen zijn: descriptieve, directieve en perspectieve. Descriptieve zinnen zijn zinnen waarin een situatie wordt geschetst, dus waarin wordt verteld wat er gebeurt en wat er is (een voorbeeld: *Op het pleintje spelen de kinderen uit de buurt met een bal*). Directieve zinnen daarentegen stellen wat een kind in een dergelijke situatie zou moeten doen (een voorbeeld: *Wanneer ik met de bal wil spelen, vraag ik dit eerst aan de andere kinderen*) en perspectieve zinnen geven aan wat anderen in deze situatie kunnen denken of doen (een voorbeeld: *Wanneer ik de bal neem zonder iets te vragen, zijn de kinderen boos*). De ratio tussen deze zinnen zou volgens Gray en Garand (1993) moeten worden aangepast op het niveau van het kind, maar ze stellen wel dat er meer descriptieve en perspectieve zinnen moesten zijn dan directieve. Bovendien moeten Social Stories™ worden geschreven vanuit het perspectief van het kind, mogen de verhaaltjes niet ambigu zijn – maar toch wel flexibel, zodat het geen altijd geldend voorschrift voor iedere (erop lijkende) situatie is – en kan de titel het beste worden gepresenteerd als een vraag om zo een vraag-antwoordsequentie te vormen.

Ivey, Heflin en Alberto (2004) voegen aan de zinstypes die hierboven al zijn genoemd nog drie type zinnen toe: controlezinnen, bevestigende zinnen en coöperatieve zinnen. In een controlezin wordt de strekking van de directieve zin herhaald aan het eind van het verhaaltje (een voorbeeld: *Wanneer ik wil meespelen, vraag ik eerst of ik mag meespelen*), bevestigende zinnen geven algemene waarheden weer die niet specifiek zijn voor de situatie (een voorbeeld: *Spullen van anderen nemen zonder het eerst te vragen, mag niet*) en coöperatieve zinnen geven aan wat de rol is van andere personen in de situatie (een voorbeeld: *De andere kinderen kunnen mij laten meespelen met de bal*). Zij zijn bovendien strenger wat betreft de ratio tussen de zinnen: maximaal één directieve zin of controlezin per andere soort zin.

Crozier en Tincani (2007) hanteren dezelfde zes zinstypes, maar stellen wel dat coöperatieve zinnen en controlezinnen niet tot de basistypes behoren. Op basis van deze aanname hanteren zij ook een andere ratio: de basisratio (bij verhaaltjes die alleen de basistype zinnen gebruiken) bestaat uit één directieve zin per twee tot vijf andersoortige zinnen en de complete ratio (bij verhaaltjes waarin ook coöperatieve zinnen en controlezinnen zijn opgenomen) bestaat uit één directieve zin of één controlezin per twee tot vijf andersoortige zinnen.

Spencer, Simpson en Lynch (2008) op hun beurt hebben naast de drie basistype zinnen ook controlezinnen en bevestigende zinnen toegevoegd. Zij zijn echter nog strenger in de vormgeving van het verhaal. Zo mag de Social Story™ niet meer dan een pagina in beslag nemen bij kinderen met een lichte vorm van ASS, maar mag er slechts één zin op een pagina staan bij kinderen met een milde of ernstige vorm. Wanneer er bovendien meer zinnen op een pagina mogen staan, zou er slechts een directieve zin mogen staan per een tot drie descriptieve zinnen. De onderzoekers pleiten bovendien voor het toevoegen van foto's, aangezien kinderen met ASS meer visueel zouden zijn aangelegd. Gray (1994) raadde dit echter af, aangezien de kinderen bij het zien van foto's zouden kunnen denken dat de Social Story™ slechts betrekking had op de gebeurtenis op de specifieke afbeelding. Eventuele tekeningen zouden volgens haar wel mogen.

In deze scriptie zal er gekeken worden of Social Stories™ het leesbegrip van kinderen met ASS kunnen verbeteren, maar voordat dat gedaan wordt, zal er eerst nog besproken worden welk effect Social Stories™ nu eigenlijk hebben op het gedrag van deze groep kinderen.

#### 1.4.1 Effectiviteit van Social Stories™

Het eerste grotere onderzoek naar de effectiviteit van Social Stories™ is van Gray en Garrand (1993), hoewel dit eigenlijk voornamelijk een review van eerdere onderzoeken die zij zelf hebben uitgevoerd is. Zij stellen dat het (samen met een begeleider) lezen van Social Stories™ zorgt voor een verbeterde reactie in sociale situaties door kinderen met ASS, omdat het hen helpt bij het ‘lezen’ en begrijpen van sociale situaties, waardoor ze accuraat kunnen reageren. Wel stellen zij dat het belangrijk is dat het kind in staat is om te leren en beschikt over ‘basistaalvaardigheid’. Ze merken echter wel op dat, hoewel de resultaten veelbelovend zijn, hun studies op dit gebied voornamelijk anekdotisch bewijs leveren en dat er dus vraag is naar empirisch onderzoek.

Een van de veelbelovende niet-experimentele onderzoeken is dat van Del Valle, McEachern en Chambers (2001). Zij haalden het onderzoek van Kuttler, Myles en Carlson (1998) aan waaruit bleek dat het lezen van Social Stories™ zorgde voor een “*significant decrease in the targeted behaviors [het vermijden van tantrums] when the social stories were used, and an increase when they were withdrawn*” (195). Zij plaatsen het gebruik van Social Stories™ bovendien in een uitgebreider theoretisch kader: het is een minder bedreigende manier van leren, aangezien de ‘echte’ situatie nu ge-externaliseerd is door haar in verhaalvorm aan te bieden en hiermee sluit het aan bij de achterliggende gedachte van narratieve therapie. Dit is een therapievorm die voortkomt uit de *mutual storytelling technique* van Gardner (1971), waarbij kinderen en therapeuten elkaar verhalen vertellen om zo een oplossing voor een probleem te vinden. Tijdens een sessie vertelt eerst het kind een verhaal waaruit het probleem blijkt, waarna de therapeut hetzelfde verhaal vertelt, maar dan met een positieve uitkomst. Social Stories™ zouden volgens Del Valle, McEachern en Chambers (2001) op een soortgelijke manier werken: het kind ondervindt problemen in een sociale situatie, maar de Social Story™ toont dezelfde situatie, maar met een positieve uitkomst.

Empirische studies naar het effect van Social Stories™ zijn erg verschillend in opzet. Bovendien wordt er in alle studies naar een slechts beperkte groep participanten gekeken. Zo volgt Rowe (1999) slechts één driejarige jongen met Asperger. Zij deed echter wel uitgebreide pre- en postobservaties waarbij er gekeken werd naar de problemen die de jongen ondervond tijdens de lunchpauze en naar hoe de volwassenen en medeleerlingen hiermee omgingen. Na een twaalf weken durende therapie met Social Stories™ bleek dat de jongen het gewenste gedrag ging vertonen door zichzelf niet af te zonderen tijdens de pauzes, en dat hij het gewenste gedrag ook naar andere settings extrapoleerde.

Chan en O'Reilly (2008) volgden ook slechts weinig participanten, namelijk twee jongens. In hun onderzoek stelden zij ook een baseline vast waarbij ze keken hoe vaak ze wenselijk gedrag in de klas vertoonden, zoals het opsteken van de hand als ze iets wilden vragen. De ene jongen las daarna dertien keer een Social Story™ voor de les gedurende vijf weken en de andere achttien keer in tien weken. Na de interventieperiode werden er nog enkele follow-ups gedaan, om te kijken of de effecten aanhielden. Het bleek dat de jongens beiden vooruitgingen en dat de positieve gedragingen ook na de interventie aanhielden en zelfs dat deze generaliseerden naar een nieuwe klas met nieuwe docenten. Een nadeel van dit onderzoek is echter dat er naast Social Stories™ ook gebruik is gemaakt van verbale aanwijzingen tijdens de lessen en dat er extra werd geoefend door middel van rollenspel.

In tegenstelling tot de twee bovenstaande studies, gaf het onderzoek van Crozier en Tincani (2008) wisselende resultaten. Zij volgden drie jongens op verschillende activiteiten waarbij ze eerst een baseline instelden, dan een interventieperiode startten en daarna een baseline vaststelden voor een nieuwe activiteit waarbij het gedrag van de eerste activiteit werd gemonitord voor aanhoudende effecten. Bij een van de drie kinderen hadden de Social Stories™ helemaal geen effect, maar bij de andere twee zagen de onderzoekers positief gedrag toenemen en negatief gedrag afnemen. Voor het ene kind hield dit ook aan na de interventie, maar voor het tweede kind slechts deels.

Het niet aanhouden van de effecten vonden ook Ivey, Heflin en Alberto (2004) die elf tot twaalf weken lang drie kinderen met ASS volgden. Tijdens deze weken werd er gekeken naar vier verschillende handelingen in vier nieuwe settings (dus per kind in totaal zestien nieuwe events) en per sessie werd er bovendien naar vijf vaardigheden gekeken. De onderzoekers vonden dat het gedrag bij de events verbeterde in de periode dat ze de corresponderende Social Story™ lazen, maar dat het weer verslechterde in de periode dat deze niet gelezen werd. Wanneer de Social Story™ weer opnieuw werd gelezen, verbeterde het gedrag echter wel weer met 15-30% vanaf baselineniveau.

Delano en Snell (2006) bekeken als laatste de toegevoegde waarde van Social Stories™ ten opzichte van normale verhaaltjes door een baseline vast te stellen door het speelgedrag van een kind met ASS met een normaal ontwikkelend leeftijdsgenootje te observeren nadat het een gewoon verhaaltje had gehoord. Daarna werd er een Social Story™ gelezen en werd er weer gespeeld. Telkens wanneer een kind 40% langer sociaal gedrag vertoonde in de tweede speelsessie, werd het aantal leesmomenten (gewoon verhaal en Social Story™) afgebouwd totdat de interventie helemaal ophield.



Daarbij keken de onderzoekers naar de generaliseerbaarheid van het gedrag door het kind tijdens de sessies met een ander normaal ontwikkelend leeftijdsgenootje te laten spelen dan buiten de sessies. De onderzoekers vonden dat alle drie deelnemende kinderen tijdens de interventieperiode langer sociaal gedrag vertoonden met beide leeftijdsgenootjes en dat twee van hen dit bovendien naar het klaslokaal generaliseerden, maar dat aanhoudende effecten erg wisselden tussen de drie kinderen.

Concluderend kan er dus gesteld worden dat Social Stories™ over het algemeen een positief effect lijken te hebben op het sociale gedrag van kinderen, maar dat het aanhoudende effect fluctueert. Uit het onderzoek van Delano en Snell (2006) blijkt impliciet bovendien dat Social Stories™ meer effect hebben op het gedrag dan gewone verhaaltjes – de leesmomenten werden alleen afgebouwd wanneer het gedrag na het lezen van een Social Story™ beter was dan na het lezen van een gewoon verhaal. Er is echter geen onderzoek gedaan naar een verschil in effect tussen gewone verhalen en Social Stories™. Hierop zal deze scriptie dan ook verder ingaan.

### 1.5 Huidig onderzoek

Uit de voorgaande paragrafen bleek dat er aanwijzingen zijn dat Social Stories™ tot op zekere hoogte effect hebben op het sociale gedrag van kinderen met ASS, al is het bewijs hiervoor vaak slechts anekdotisch. Dit effect kan worden verklaard doordat kinderen met ASS problemen hebben met het begrijpen van sociale regels. Dit onbegrip kan ook leiden tot problemen bij het leesbegrip, aangezien in verhalen ook veel ongeschreven sociale regels worden gevolgd. In de samenleving waar lezen erg belangrijk is, is het dus ook belangrijk dat kinderen goed leren lezen. Wanneer sociale regels het begrip echter in de weg staan, zullen kinderen met ASS minder plezier beleven aan het lezen en dit ook minder doen, waardoor zij een achterstand in leesvaardigheid kunnen oplopen.

In dit onderzoek zal er dan ook op een experimentele wijze gekeken worden of Social Stories™ het leesbegrip van kinderen met ASS bevorderen door de sociale regels te expliciteren. De toegevoegde waarde van dit type verhaaltjes zal worden vergeleken met de effecten van expliciete beschrijvingen van sociale regels. Gezien het verschil tussen het gewone verhaaltje en de Social Story™ in het onderzoek van Delano en Snell (2006) wordt er verwacht dat het lezen van een Social Story™ ervoor zorgt dat een kind de tekst beter begrijpt dan wanneer het slechts een beschrijving van een sociale regel heeft gelezen.

In dit onderzoek is dit bekeken door een leestest af te nemen die bestaat uit drie verhalen: een die wordt voorafgegaan door een Social Story™, een die wordt voorafgegaan

door een beschrijving en een die niet door enige uitleg wordt voorafgegaan . Kinderen beantwoorden over ieder verhaal vijf begripsvragen, waarna er wordt gekeken of het aantal goede antwoorden op de begripsvragen verschilt wanneer het kind eerst een Social Story™ heeft gelezen, slechts een beschrijving van de sociale gebeurtenis heeft gelezen of helemaal geen informatie vooraf heeft gekregen. Verwacht wordt dat de meeste goede antwoorden worden gegeven wanneer het verhaal vooraf wordt gegaan door een Social Story™.

## 2.0 Methode

### 2.1 Participanten

Aan dit onderzoek hebben 8 kinderen met ASS deelgenomen (1 meisje, 7 jongens) van wie er 6 jongens 11 jaar oud waren, 1 jongen 10 jaar oud en 1 meisje 12 jaar oud. Alle kinderen zaten samen in groep 7 van het speciaal onderwijs te Oosterbeek. De docent van de klas heeft aangegeven dat alle kinderen op hetzelfde leesniveau zitten (dat van normaal ontwikkelende 9-jarigen).

Er is één jongen uitgesloten van deelname, aangezien hij na het lezen van de eerste pagina aangaf geen zin meer te hebben om deel te nemen en slechts willekeurige antwoorden zou gaan omcirkelen.

### 2.2 Materiaal

Een oningevulde versie van het materiaal is te vinden in de bijlage (het tekstboekje van versie 1 in bijlage 6.3 en de leesattitudeschaal in bijlage 6.4). In deze eerste versie van het tekstboekje staat de standaardvolgorde van de verhalen, zoals deze in de komende paragraaf zijn beschreven en zoals ze ook in het originele boek voorkwamen. In de overige vijf versies is de volgorde van de verhalen omgedraaid en wordt de combinatie van Social Story™/beschrijving/geen uitleg met het verhaal afgewisseld.

*Te lezen verhaal:* De verhalen die de kinderen lazen waren drie hoofdstukken uit het kinderboek *Ik heet Jan en ik ben niets bijzonders* (Vereecken, 2014). Het eerste verhaal bestaat uit 637 woorden en het tweede en derde verhaal bestaan beide uit 635 woorden. Het eerste verhaal is bovendien samengesteld uit de eerste pagina's van hoofdstuk 1 en de laatste pagina's van het hele boek om een afgerond verhaal te vormen. Dit in tegenstelling tot het tweede en derde verhaal die bestonden uit respectievelijk hoofdstuk 7 en 10 uit het boek.

De verhalen gaan over dezelfde personen, maar verschillen wat betreft onderwerp: het eerste verhaal gaat over Jan wiens familie bijzonder is en die zelf ook bijzonder wil zijn; het

tweede verhaal gaat over Jan die met een vriendin op bezoek gaat bij zijn overgrootvader; en het derde verhaal gaat over Jan die met een vriendin op bezoek gaat bij een man die het wereldrecord getallen typen wil verbreken.

De verhalen kunnen afzonderlijk worden gelezen en worden dan ook in verschillende volgorde aan de kinderen aangeboden om eventuele volgorde-effecten te voorkomen.

*Social Stories™*: De Social Stories™ zijn overgenomen en vertaald uit het handboek van Gray (2015). De gekozen Social Stories™ sloten aan bij het hoofdthema van de drie verhalen. Bij het verhaal waarin Jan verdrietig was omdat hij niet bijzonder was, ging de Social Story™ over ‘Wat kan ik doen als ik verdrietig ben?’; bij het verhaal waarin Jan en Nina naar Jans overgrootvader gingen, ging de Social Story™ over ‘Wat zijn volwassenen?’; en bij het verhaal waarin Jan en Nina naar de man gingen die getallen typte, ging de Social Story™ over ‘Wat is me (niet) fijn voelen?’.

De titels van de Social Stories™ zijn zoals te zien geformuleerd als een vraag om een vraag-antwoordsequentie te vormen en de gehele Social Story™ stond op één pagina weergegeven. Er zijn hierbij geen afbeeldingen gebruikt. Verder is er gebruikgemaakt van descriptieve, perspectieve en directieve zinnen en van controlezinnen. In de Social Story™ ‘Wat kan ik doen als ik verdrietig ben?’ staan 4 descriptieve zinnen, gevolgd door één directieve zin, 4 perspectieve zinnen en hij eindigt met 3 controlezinnen. In totaal bevat deze Social Story™ 166 woorden (inclusief titel). De Social Story™ ‘Wat zijn volwassenen?’ bevat 8 descriptieve zinnen, gevolgd door één directieve zin, 8 perspectieve zinnen en deze eindigt met 2 controlezinnen. Deze Social Story™ bevat in totaal 176 woorden (inclusief titel). De laatste Social Story™ ‘Wat is me (niet) fijn voelen?’ bestaat uit 4 descriptieve zinnen gevolgd door 2 directieve zinnen, weer 4 descriptieve zinnen en 2 directieve zinnen en eindigt met 2 descriptieve zinnen. Het totaal aantal woorden (inclusief titel) van deze Social Story™ is 173 woorden. Een overzicht van de Social Stories™ is te zien in tabel 3.

*Tabel 3: Opbouw van de gebruikte Social Stories(TM). Het aantal woorden, aantal descriptieve zinnen, directieve zinnen, perspectieve zinnen en controlezinnen*

| Social Story™           | Aantal woorden | Descriptieve zinnen | Directieve zinnen | Perspectieve zinnen | Controlezinnen |
|-------------------------|----------------|---------------------|-------------------|---------------------|----------------|
| ‘Wat kan ik doen als ik | 166            | 4                   | 1                 | 4                   | 3              |

---

|                                       |     |    |   |   |   |
|---------------------------------------|-----|----|---|---|---|
| verdrietig<br>ben?’                   | 176 | 8  | 1 | 8 | 2 |
| ‘Wat zijn<br>volwassenen?’            | 173 | 10 | 4 | 0 | 0 |
| ‘Wat is me<br>(niet) fijn<br>voelen?’ |     |    |   |   |   |

---

*Beschrijving:* De beschrijvingen die in dit onderzoek zijn gebruikt, zijn afgeleid van de gebruikte Social Stories™. In deze beschrijvingen wordt echter verteld vanuit een personale vertelinstantie (‘mensen zijn/kunnen’) in plaats van vanuit een ik-verteller. Daarnaast zijn de directieve zinnen en controlezinnen vervangen door meer descriptieve zinnen, waardoor de tekstjes niet meer voldoen aan de richtlijnen voor Social Stories™ van Gray (1994) en nog slechts een situatie beschrijven door middel van descriptieve en perspectieve zinnen. Bovendien zijn de titels niet meer in een vragende vorm weergegeven. In plaats daarvan zijn de beschrijvingen: ‘Verdrietig zijn’ (146 woorden inclusief titel), ‘Volwassenen’ (170 woorden inclusief titel) en ‘Je (niet) fijn voelen’ (175 woorden inclusief titel).

### 2.3 Instrumentarium

Na ieder gelezen hoofdstuk hebben de kinderen vijf meerkeuze-begripsvragen beantwoord: twee vragen waarbij zij tekstexterne inferenties moeten maken met behulp van de gelezen Social Story™ of beschrijving; één vraag waarbij zij tekstexterne inferenties moeten maken zonder hulp van de gelezen Social Story™ of beschrijving; één vraag waarbij zij tekstinterne inferenties moeten maken; en één vraag waarin ze moeten zeggen welke titel het beste boven de tekst past (en waarbij tekstinterne inferenties dus ook een rol spelen). De vragen zijn gebaseerd op de vragen uit de leesbegripstoets van Arnouts (1996). Alle gebruikte teksten met bijbehorende vragen, beschrijvingen en Social Stories™ zijn weergegeven in de bijlage.

Na de drie verhalen met elk vijf begripsvragen, krijgen de kinderen ook een leesattitudeschaal voorgelegd. Hierin werd door middel van 24 ja/nee-vragen nagegaan of de kinderen in hun vrije tijd veel (oefenen met) lezen. Deze leesattitudeschaal is overgenomen uit de begrijpend lezentest van Arnouts (1996) en een voorbeeldvraag hieruit is: “Lees je op school alleen maar omdat het moet?”

## 2.4 Procedure

De kinderen kregen in de klas allemaal een tekstboekje waarin de verhalen met corresponderende Social Story™ en beschrijving opgenomen waren. Op het voorblad stond de instructie, maar deze werd ook door de onderzoeker voorgelezen. Hierbij werd bovendien benadrukt dat de antwoorden die de kinderen gaven, niet per se goed of fout waren, maar dat ze af moesten gaan op wat ze dachten dat goed was.

De kinderen lazen na de instructie het eerste verhaal, waarbij ze de bijbehorende vijf begripsvragen op papier maakten door een cirkel om de juiste letter te zetten. Na dit eerste verhaal lazen de kinderen een Social Story™ of een beschrijving over een sociale situatie in het volgende verhaal waarover ze weer vijf begripsvragen beantwoordden op papier. Als derde heeft elk kind de andere versie (Social Story™ of beschrijving) gelezen van een sociale situatie in het derde verhaal en dit verhaal zelf, waarbij het er ook weer vijf begripsvragen over beantwoordde op papier.

De kinderen hebben de gehele test individueel gemaakt, maar ze mochten vragen stellen als er iets niet duidelijk was. Al snel bleek dat de term ‘Ik-persoon’ niet bekend was bij meerdere kinderen, waarna de onderzoeker deze term dus klassikaal heeft uitgelegd. Verder bleken er geen problemen te bestaan tijdens het lezen. Wel was het zo dat drie van de zeven kinderen zich niet lang genoeg konden concentreren, waardoor zij het een week later pas afgemaakt hebben. Zij hebben tijdens de eerste sessie de eerste tekst gelezen en de bijbehorende vragen beantwoord en hebben toen ook de leesattitudeschaal al ingevuld. Tijdens de tweede sessie hebben zij de overgebleven twee teksten gemaakt.

Aangezien ieder kind drie verhaaltjes heeft gelezen, zijn er zes combinaties van Social Story™/beschrijving/niets met een verhaaltje mogelijk. Aangezien er niet is afgewisseld met de volgorde waarin de kinderen ‘niets vooraf’, een Social Story™ of een beschrijving te lezen krijgen, zijn er dus in totaal ook zes lijsten gemaakt. Door wel de volgorde van de verhalen te veranderen, is er voorkomen dat er volgorde-effecten optreden (bijvoorbeeld dat iedereen verhaal 3 slechter zou maken, doordat ze zich niet meer kunnen concentreren). Daarbij is er zo voorkomen dat eventuele gevonden effecten van Social Stories™ afhankelijk zijn van het thema, aangezien alle drie de verhalen nu los worden aangeboden, voorafgegaan worden door een Social Story™ en door een beschrijving.

Nadat alle kinderen de leestest hadden afgerond, heeft de onderzoeker hun een leesattitudeschaal voorgelegd. De uitleg van de vragen stond op hetzelfde blad, maar de onderzoeker heeft het ook nog uitgelegd bij het uitdelen ervan. De kinderen vulden de lijst individueel in.

### 3.0 Resultaten

Er is in dit onderzoek gebruikgemaakt van een kwantitatieve analyse om te kijken of het type uitleg en/of het vraagtype een significant effect hebben op het aantal goed beantwoorde vragen. Daarnaast is er een kwalitatieve analyse uitgevoerd om een gedetailleerder beeld van de individuele verschillen te geven en zo toch meer structuur in de data te brengen.

#### 3.1 Kwantitatieve analyse

Door middel van *Binary Logistic Regression* analyse is nagegaan of het type uitleg (Social Story™, beschrijving of geen uitleg) invloed had op het aantal goedge maakte vragen en of het vraagtype (tekstinterne inferentie, tekstexterne inferentie met de hulp van de uitleg, tekstexterne inferentie zonder de hulp van de uitleg of titelvoorspelling) hier ook nog invloed op had.

Uit de analyse bleek dat er geen interactie-effect was tussen de uitleg en het vraagtype ( $\chi^2(1)=1.227$ ,  $p=.2268$ ,  $\text{Exp}(B)=.772$ ), maar dat er ook geen hoofdeffect was van uitleg ( $\chi^2(1)=.307$ ,  $p=.580$ ,  $\text{Exp}(B)=1.366$ ) of van vraagtype ( $\chi^2(1)=1.624$ ,  $p=.202$ ,  $\text{Exp}(B)=1.932$ ). Zoals in tabel 4 (volgende pagina) ook te zien is, verschillen het aantal goede en foute antwoorden immers niet significant van de verwachte waarden als er geen samenhang met het type uitleg bestaat, net zoals blijkt uit tabel 5 (volgende pagina) waarin het aantal goede en foute antwoorden niet significant verschillen van de verwachte waarden als er geen samenhang met het vraagtype bestaat. Er is bovendien nog gecontroleerd voor leesattitude, maar ook dit had geen invloed ( $\chi^2(1)=1.266$ ,  $p=.261$ ,  $\text{Exp}(B)=1.660$ ).

Na deze statistische analyse is er nog een kwalitatieve analyse uitgevoerd om te kijken of er wel een patroon is te ontdekken in de antwoorden die de kinderen gaven en om een completer beeld te schetsen van de individuele kinderen.

*Tabel 4: Samenhang tussen de uitleg en het aantal goede antwoorden in absolute en relatieve waarden met het aantal verwachte goede antwoorden als er geen samenhang bestaat*

|        |                 |                 | Antwoord |        | Totaal |
|--------|-----------------|-----------------|----------|--------|--------|
|        |                 |                 | Fout     | Goed   |        |
| Uitleg | Social Story    | Aantal          | 11       | 18     | 29     |
|        |                 | Verwacht aantal | 13,4     | 15,6   | 29,0   |
|        |                 | Relatief aantal | 37,9%    | 62,1%  | 100,0% |
|        | Beschrijving    | Aantal          | 15       | 15     | 30     |
|        |                 | Verwacht aantal | 13,8     | 16,2   | 30,0   |
|        |                 | Relatief aantal | 50,0%    | 50,0%  | 100,0% |
|        | Losse tekst     | Aantal          | 15       | 15     | 30     |
|        |                 | Verwacht aantal | 13,8     | 16,2   | 30,0   |
|        |                 | Relatief aantal | 50,0%    | 50,0%  | 100,0% |
| Totaal | Aantal          | 41              | 48       | 89     |        |
|        | Verwacht aantal | 41,0            | 48,0     | 89,0   |        |
|        | Relatief aantal | 46,1%           | 53,9%    | 100,0% |        |

*Tabel 5: Samenhang tussen het vraagtype en het aantal goede antwoorden in absolute en relatieve waarden met het aantal verwachte goede antwoorden als er geen samenhang bestaat*

|           |   |                 | Antwoord |       | Totaal |
|-----------|---|-----------------|----------|-------|--------|
|           |   |                 | Fout     | Goed  |        |
| Vraagtype | Externe interferentie met behulp van uitleg | Aantal          | 19       | 17    | 36     |
|           |   | Verwacht aantal | 16,6     | 19,4  | 36,0   |
|           |   | Relatief aantal | 52,8%    | 47,2% | 100,0% |
|           | Interne interferentie                       | Aantal          | 6        | 12    | 18     |
|           |   | Verwacht aantal | 8,3      | 9,7   | 18,0   |
|           |   | Relatief aantal | 33,3%    | 66,7% | 100,0% |
|           | Externe interferentie                       | Aantal          | 9        | 8     | 17     |
|           |   | Verwacht aantal | 7,8      | 9,2   | 17,0   |
|           |   | Relatief aantal | 52,9%    | 47,1% | 100,0% |
|           | Titel                                       | Aantal          | 7        | 11    | 18     |
|           |   | Verwacht aantal | 8,3      | 9,7   | 18,0   |
|           |   | Relatief aantal | 38,9%    | 61,1% | 100,0% |
|           | Totaal                                      | Aantal          | 41       | 48    | 89     |
|           |   | Verwacht aantal | 41,0     | 48,0  | 89,0   |
|           |   | Relatief aantal | 46,1%    | 53,9% | 100,0% |

### 3.2 Kwalitatieve analyse

Thomas<sup>4</sup> is een jongen van elf jaar met ASS en gaat zoals alle andere kinderen in dit onderzoek naar dezelfde school van het speciaal basisonderwijs. Hij vertelt van lezen te houden en dat hij het belangrijk vindt, maar tegelijkertijd vindt hij boeken maar saai en leest hij niet graag in zijn vrije tijd. Hij zegt dat hij snel moe wordt van lezen en dus ook niet vaak naar de bibliotheek gaat of graag boeken als verjaardagscadeau krijgt, maar dat hij het wel leuk vindt als anderen veel lezen.

Ondanks dat hij stelt dat hij moe wordt van lezen had hij de leestest wel binnen een halfuur af, terwijl er officieel een heel uur voor stond. Zelfs zonder heel veel fouten te maken. Bij de eerste tekst, zonder verdere uitleg, heeft hij alleen de vraag ‘Waarom kijkt Jan niet vaak in de spiegel?’ verkeerd beantwoord. Hier antwoorde hij ‘Hij vindt zichzelf niet mooi’, terwijl het antwoord in de tekst stond en het moest zijn: ‘Hij vindt dat hij er zo gewoon is’. Dit lijkt op eenzelfde soort fout die hij later ook maakt bij zowel de derde tekst (met beschrijving). Op de vraag waarom Jan niet blij zou zijn op het einde van de tekst, antwoordde Thomas ‘Omdat de man boos op hem was’. Hier lijkt hij ook minder uit te gaan van wat er echt in de tekst staat, maar meer vanuit zijn eigen ervaringen te redeneren. Mensen kijken niet in de spiegel, omdat ze zichzelf niet mooi vinden en je bent niet blij omdat iemand boos op je is. Dit terwijl de gelezen tekst zegt dat Jan niet in de spiegel kijkt omdat hij zichzelf zo gewoon vindt en dat hij zich zorgen maakt om de man.

Tegelijkertijd blijkt uit het antwoord op de vraag ‘Waarom zouden Nina’s wangen rood worden?’ bij tekst 2 dat hij wel in staat is de tekst bij de vragen te betrekken, al pakt dat dit keer niet goed uit. Het antwoord zou moeten zijn ‘Omdat ze zich schaamt’, een antwoord waarvoor je wereldkennis nodig hebt. Thomas antwoordde echter dat dit kwam doordat ze niet van oude mensen houdt. Dit stond wel letterlijk in de tekst, maar niet in relatie tot het verkleuren van Nina’s wangen. Hetzelfde geldt voor de vraag waarom de twee dames zouden schaterlachen. In de tekst stond inderdaad dat ze Nina brutaal vinden (Thomas’ antwoord), maar dat is geen reden om te lachen. Lachen deden ze omdat ze een grapje hadden gemaakt.

Ook Tom is een jongen met ASS op dezelfde school, hij is echter pas tien jaar oud. Hij vindt lezen ook vermoeiend en het gaat hem dan ook al gauw vervelen. Toch vindt hij het wel leuk om een boek te krijgen voor zijn verjaardag of om iedere dag een verhaal te lezen. Veel leest hij in zijn vrije tijd echter niet, ook al vindt hij het belangrijk en bovendien leuk. Bij Tom viel

---

<sup>4</sup> Alle namen in dit deel zijn gefingeerd in verband met de privacy van de kinderen. Bovendien zijn er om dezelfde reden alleen jongensnamen gebruikt, aangezien er slechts één meisje deelnam aan het onderzoek.



wel op dat hij moeite had met het lezen en zich langere tijd concentreren. Hij had twee sessies van beide ongeveer een halfuur nodig om de hele leestest af te maken. Tijdens de eerste sessie had hij de eerste tekst gelezen en de leesattitudeschaal ingevuld, terwijl hij tijdens de tweede sessie de twee andere teksten met bijbehorende uitleg gelezen heeft. In deze tweede sessie ging het dus ook veel vlugger: deze keer vond hij het immers ook leuker om te doen omdat hij apart mocht gaan zitten met een klein groepje en de onderzoeker en zich speciaal voelde.

Bij Tom lijkt het slagen in het beantwoorden van vragen voornamelijk te zitten in zijn woordkennis. Bij de allereerste vraag heeft hij bijvoorbeeld precies het tegenovergestelde van het goede antwoord gegeven: hij dacht dat Jan een sprongetje maakte omdat hij niet bijzonder is, terwijl het moest zijn dat hij niet meer verdrietig is omdat hij júst bijzonder is. Afgaand op wat hij in de tekst zelf heeft aangestreept en zijn antwoord op de derde vraag ('Waarom zou Jan aan het eind van het verhaal niet meer verdrietig zijn?') waarbij zijn antwoord was 'Omdat hij een huppelpas doet') zal het fout beantwoorden van de vraag waarschijnlijk liggen aan het feit dat hij de woorden 'huppelpas' en 'voetzolen' niet kende. Hierdoor raakte hij afgeleid en kon niet meer focussen op wat er verder in de tekst stond. Dit zelfde blijkt ook bij Toms antwoord op de vraag 'Waarom zouden Jan en Nina alleen maar kunnen vermoeden dat de man verder typt?' (tekst 3). Achteraf vertelde hij het woord 'vermoeden' niet te kennen. Hierdoor dacht hij niet eens dat het antwoord kon zijn dat ze hem niet konden horen door het gesloten raam. Hier kon Tom dus alleen afgaan op wat voor hem logisch was: 'Ze denken dat de man nooit ophoudt'.

Wat bij Tom wel opvalt is de (kleine) discrepantie tussen de verschillende soorten uitleg die niet aanwezig was bij Thomas. Zonder uitleg had Tom drie vragen goed beantwoord, met een Social Story™ vooraf vier en met een beschrijving slechts twee. De extra vraag die Tom bij de tweede tekst goed had ging bovendien in op de informatie die in de Social Story™ beschreven stond. Bij de derde tekst heeft hij slechts één van de twee vragen goed die ingaan op de beschrijving en de titel-vraag. De tekstexterne interferentie vraag die hij goed had, was bovendien de vraag waarvan het antwoord het duidelijkst naar voren kwam in de beschrijving.

David is elf jaar oud en houdt eigenlijk helemaal niet zo van lezen. Hij vindt boeken saai, leest op school alleen omdat het moet al vindt hij dat saai, en leest thuis nauwelijks. Hij weet echter niet zeker of lezen nu zo onbelangrijk is als hij zou willen en denkt bovendien dat hij ongeveer evenveel leest als andere kinderen ook al gaat hij helemaal niet vaak naar de bibliotheek en leest ook niet dagelijks een verhaal. Ondanks het feit dat hij lezen dus niet zo

leuk vindt en wel moeilijk en hij bovendien twee sessies nodig had voor de leestest, had hij wel tien van de vijftien vragen goed.

David lijkt net als Thomas moeite te hebben met zijn eigen ervaringen los te koppelen van wat er in de tekst staat. Ook hij lijkt te denken dat het niet in de spiegel kijken ligt aan het feit dat Jan zichzelf niet mooi vindt, in plaats van dat hij zich zo gewoon vindt zoals de tekst zegt. Tegelijkertijd probeert hij het wel op de verkeerde momenten zoals bij de vraag waarom de dames schaterlachen door te verwijzen naar de in de tekst genoemde brutaliteit van Nina in plaats van het grapje dat de dames hebben gemaakt.

Wat bij David echter meer opvalt is dat hij details belangrijker lijkt te vinden dan het gehele verhaal. Zo denkt hij dat de eerste tekst gaat over ‘Jans familie’ en de tweede tekst over het naar Popa gaan, terwijl dit alleen de eerste stukjes van de tekst zijn. Toch weet David gebruik te maken van uitleg en zijn algemene wereldkennis door het rood worden van Nina’s wangen te koppelen aan het feit dat ze zich schaamt (wereldkennis) en het niet blij zijn van Jan omdat hij zich zorgen maakt om de man (Social Story™ over je fijn voelen).

Koen is twaalf jaar oud en erg enthousiast over school in het algemeen. De docent beschreef hem ook als een ijverige, goede leerling. Toch bleef hij onzeker over zichzelf. Zijn ijverig-zijn komt ook naar voren in zijn liefde voor lezen. Koen geeft aan dat hij lezen belangrijk vindt en dat het niet gauw verveelt of vermoeit. Hij leest bovendien veel in zijn vrije tijd – hij denkt zelfs meer dan andere kinderen van zijn leeftijd – en gaat vaak naar de bibliotheek.

Toch heeft hij wel twee sessies nodig gehad om de leestest af te maken. Net zoals bij Tom geldt voor Koen dat hij in de eerste sessie de eerste tekst heeft gelezen en de leesattitudeschaal heeft ingevuld en de andere twee teksten met uitleg in de tweede sessie heeft gedaan. Hij heeft bovendien de meeste fouten gemaakt van alle zes de kinderen (hij had 10 van de 15 vragen fout en één vraag niet ingevuld).

Koen lijkt net als David en Thomas moeite te hebben met zijn eigen ideeën loskoppelen van de informatie in de tekst. Zo beantwoorde hij de vraag ‘Waarom zou Jan denken dat Popa raad zou weten?’ met ‘Omdat Popa dat altijd doet’, terwijl er in de tekst staat dat hij denkt dat Popa slim is. Ook denkt hij dat deze tekst gaat over ‘weglopen’, terwijl er eigenlijk alleen beschreven wordt hoe Jan en Nina oudere mensen tegenkomen. Hetzelfde geldt voor de tweede tekst waarover werd gevraagd waarom Jan en Nina op hun tenen voor het raam gaan staan (‘Omdat het raam te hoog is om doorheen te kijken’) waarover Koen dacht dat ze dit deden om groter te lijken voor de boze man. Hij lijkt hier zijn eigen

ervaringen en ideeën over hoe een overgrootvader is, hoe iemand zich tijdens een tocht gedraagt en hoe je omgaat met angst voor boze volwassenen op het verhaal te projecteren.

Tegelijkertijd probeert hij wel de teksten te gebruiken voor het beantwoorden van de vragen. Zo antwoorde ook hij op de vraag waarom de dames schaterlachten met het antwoord dat ze Nina brutaal vinden. Koen gebruikt de tekst bij meer vragen waar deze niet nodig is, waarbij hij voornamelijk focust op het stuk verhaal waarin de vraag ook terugkomt. Zo antwoordt hij op de vraag ‘Waarom zou Jan een sprongetje maken aan het eind van het verhaal?’ met ‘Omdat de vogels sjilpen’. Dit antwoord stond wel in dezelfde alinea als het sprongetje van Jan, maar het antwoord op de vraag moest worden afgeleid van het feit dat Jan in het begin van het verhaal verdrietig was en aan het eind niet meer. Ditzelfde geldt voor zijn antwoord op de vraag waarom Jan niet meer verdrietig was. Inderdaad werd er gezegd in de tekst dat Jan blij was terwijl hij met Nina over straat liep (Koens antwoord), maar dit was niet de reden van zijn vrolijkheid, daarvoor moest er een tekstexterne interferentie gemaakt worden.

Kevin is een jongen van elf jaar die net als Koen van lezen houdt. Hij zegt veel over lezen te weten, boeken soms te dik te vinden, maar soms ook leuk om als verjaardagscadeau te krijgen en bovendien vaak naar de bibliotheek gaat. Hij zegt dat hij waarschijnlijk ook wel meer leest dan andere kinderen, maar of hij later ook nog steeds veel wil lezen weet hij niet.

Kevin heeft net als David slechts vijf vragen fout beantwoord, maar was ook al binnen een halfuur klaar met de leestest. De fouten die hij maakte, lijken voornamelijk voort te komen door een detailgerichtheid in combinatie met het afgaan op eigen logica. Zo geeft hij twee teksten een titel mee die niet voor de hele tekst gelden, maar voor slechts een klein stukje. De tekst over de typende man noemt hij bijvoorbeeld ‘Een klein steegje’, terwijl dit steegje alleen in de eerste twee alinea’s en de laatste een rol speelt. Hieruit blijkt dus dat hij zich richt op de details in de tekst in plaats van het grote geheel, de rest van het verhaal ging immers over een gesprek met een typende man.

Dat hij daarnaast soms moeite lijkt te hebben met zijn eigen ideeën loskoppelen van de tekst blijkt uit het feit dat hij bij de vraag waarom de kinderen alleen kunnen vermoeden dat de man verder typt antwoordt met ‘Omdat ze hem zien typen’. Dit kan echter ook liggen aan dat hij het woord vermoeden niet kent. Duidelijker komt het naar voren wanneer hij de twee vragen over waarom Jan vrolijk is beantwoordt met ‘Omdat de vogels sjilpen’ en ‘Omdat hij met zijn vriendin Nina over straat loopt’. Dit was voor het personage immers niet de reden

van vrolijkheid, maar kan dit wel voor Kevin zelf zijn. Sjlpende vogels en met vrienden rondwandelen kan er immers voor zorgen dat je jezelf goed voelt.

Luc, elf jaar, is wat inconsistent met het invullen van de leesattitudeschaal. Hij zegt aan de ene kant dat hij een boek een leuk verjaardagscadeau vindt en het leuk vindt om over boeken te praten, maar tegelijkertijd vind hij het wel vervelend om te lezen. Hij zegt bovendien op school alleen te lezen omdat het moet, maar toch ook thuis veel te lezen en hier ook veel over te weten. Luc lijkt niet echt van lezen te houden, maar het desondanks belangrijk te vinden en het toch vaak te doen.

Op de leestest heeft hij erg veel fouten gemaakt; hij had slechts zes vragen goed beantwoord. Hij lijkt net als de andere kinderen te proberen op de verkeerde momenten antwoorden letterlijk uit de tekst of juist zijn eigen ideeën erbij te betrekken wanneer dit niet nodig is. Zo denkt hij dat Jan niet meer verdrietig is omdat de zon schijnt en de vogels sjilpen, wat inderdaad opbeurend kan werken maar niet in de tekst staat. Tegelijkertijd denkt hij dat Jan niet blij is met het einde van de tekst over de typende man omdat hij geen antwoord kreeg op zijn vraag. In de tekst stond inderdaad dat iemand niet blij was om deze reden, maar dat was Nina. Jan was slechts bezorgd om de man. Opvallend is wel dat hij op de vraag waarom de oude dames schaterlachen heeft geantwoord ‘Omdat ze zich vervelen’. Luc is de enige die dit antwoord heeft gegeven. De andere kinderen hadden goed geïnterfereerd dat ze een grapje hadden gemaakt of hadden gekeken naar de opmerking die de dames eerder maakten over de brutaliteit van Nina. Luc daarentegen lijkt zelf nagedacht te hebben over waarom oude mensen zouden lachen en heeft daarbij een eigen logica gevolgd.

Wel lijkt het er achteraf op dat de vraag ‘Waarom zouden Jan en Nina alleen maar kunnen vermoeden dat de man verder typt?’ aan de lastige kant was. Luc heeft hierop ook al geantwoord dat ze dat konden zien en daarmee het woord ‘vermoeden’ verkeerd geïnterpreteerd. In de tekst zelf stond het volgende: “[En hij] klapt zijn raam haastig dicht. We kunnen nu alleen nog maar vermoeden dat er weer tap tap tap weerklinkt binnen.” Kevin en Luc hebben hier het woord vermoeden niet begrepen – of slechts verkeerd geïnterpreteerd – en hebben het gewoon opgevat als weten, terwijl Koen, David en Tom op hun beurt bij deze vraag niet gelet hebben op de tekst: zij zeiden allen dat de kinderen wel zouden denken dat de man door zou gaan. Alleen Thomas had door dat er een verband was tussen het dichtgeklapte raam en het vermoeden dat er verder getyp zou weerklinken.

## 4.0 Conclusie en discussie

In deze scriptie is er gekeken of Social Stories™ helpen bij het begrijpen van een leestekst. Uit de resultaten komt dit echter niet naar voren: er kan dus nog geen definitief antwoord worden gegeven op de vraag of Social Stories™ helpen bij het tekstbegrip. Een Social Story™ voor de leestekst lijkt niet te zorgen voor het beter beantwoorden van begripsvragen bij deze leestekst dan wanneer er een beschrijving of geen uitleg aan vooraf gegaan is. Bovendien lijkt deze uitleg ook geen uitwerking te hebben gehad op welke vragen goed of fout werden gemaakt: een vraag die specifiek over een onderwerp ging dat ook in de Social Story™ werd aangekaart werd niet beter gemaakt wanneer een kind deze Social Story™ echt las dan wanneer het dit niet deed.

Er zijn verschillende verklaringen te bedenken waarom het effect van de Social Stories™ uitbleef. Zo kan het zijn dat Social Stories™ wel effect lijken te hebben op het gedrag van een kind, maar dat het toch niet werkt voor leesbegrip. Een Social Story™ wordt immers vanuit de ik-persoon geschreven en het is de bedoeling dat het kind zichzelf hierin verplaatst. Bij een leestekst is het echter niet de bedoeling om de hoofdpersoon gelijk te stellen aan jezelf. Het kan dus zijn dat de kinderen de inhoud van de Social Story™ niet op de leesteksten hebben toegepast. Dit lijkt plausibel wanneer je kijkt naar de manier van antwoorden die vijf van de zes kinderen hadden. Zij betrokken hun eigen ideeën over de wereld bij het beantwoorden van de vragen waar dit niet had gemogen, maar waren zich er wel van bewust dat de wereld in een verhaal niet ‘echt’ hoeft te zijn. Zo kon een van de leerlingen bijvoorbeeld zijn eigen idee van wat opa’s doen projecteren op de tekst, maar probeerde hij wel de tekst te betrekken bij het bedenken waarom oude dames lachen. Doordat dit verschil tussen ‘eigen leven’ en ‘wereld in de tekst’ soms door elkaar lijken te lopen bij de kinderen, kan het zijn dat de Social Stories™ als losse tekst zijn opgevat – of als manier waarop het kind zelf kan denken – maar niet als extra uitleg bij de te lezen tekst.

Dat deze problemen met het scheiden tussen werkelijkheid en verhaalwerkelijkheid zich voordoen sluit daarentegen wel aan bij de literatuur over narratieve vaardigheden bij kinderen met ASS. Zoals Norbury en Bishop (2002), Nuske en Bavin (2011) en Randi et al. (2012) al zeiden, hebben kinderen met ASS moeite met het scheiden van hun eigen leven van de verhaalwereld, maar focussen ze ook automatisch meer op details dan op de hoofdgedachte (terwijl ze dit wel kunnen als ze er meer energie in steken). De kinderen in het huidige onderzoek vertonen deze problemen ook: ze betrekken hun eigen ideeën bij het beantwoorden van de vragen, maar laten ook zien dat ze wel in staat zijn hun eigen ervaring los te laten en op de tekst te focussen (ook al doen ze dit niet altijd op de goede momenten). Wanneer ze de

tekst betrekken bij het beantwoorden van de vraag, lijken ze bovendien de hoofdgedachte meer uit het oog te verliezen en erg detailgericht te worden. Zo keek een van de leerlingen alleen naar de tekst rondom het woord dat in de vraag genoemd werd (het woord ‘sprongetje’ uit de vraag waarom Jan een sprongetje maakte, stond in de tekst bij zinnen als ‘de vogels sjilpten’ wat de leerling dan als antwoord zag).

Een andere verklaring voor het uitblijven van enig effect van de Social Stories™ is dat het gevonden effect ervan op gedrag eigenlijk ook niet aanwezig was. Zoals uit de inleiding immers al bleek, is ieder bewijs voor de werking van Social Stories™ slechts anekdotisch. Wanneer er wel meerdere kinderen getest werden (toch nooit meer dan drie), werden er bovendien andere hulpmiddelen gebruikt naast de Social Stories™. Doordat er slechts weinig kinderen zijn getest, zijn er ook geen betrouwbare analyses uitgevoerd. Hierdoor kan er dus niet met zekerheid worden gezegd dat Social Stories™ überhaupt een positief effect hebben op het gedrag van kinderen met ASS, laat staan op het tekstbegrip van hen.

Een derde verklaring is dat er wel een effect zou zijn, maar dat dit alleen niet gevonden is door de kleine hoeveelheid participanten en het lage aantal vragen die de kinderen moesten beantwoorden. Deze waren bovendien gesteld in de vorm van meerkeuzevragen, zodat de meting tamelijk grof is. Wel lijkt er bij Tom al een opvallende discrepantie te bestaan tussen het aantal goede antwoorden na een Social Story™, beschrijving of zonder uitleg. Dit is echter slechts een observatie, maar het zou kunnen dat er toch een effect gevonden zou zijn als er meer kinderen deelnamen aan het onderzoek en/of als er meer vragen gesteld zouden zijn. Dit was echter nu geen optie, aangezien de kinderen bij drie keer vijf vragen al erg vermoeid waren van het werk.

Voor vervolgonderzoek is het dan ook belangrijk om meer kinderen te testen zodat er ook generaliserende uitspraken gedaan kunnen worden over het effect van Social Stories™. Dit geldt voor zowel het leesonderzoek dat in deze scriptie is uitgevoerd als voor het onderzoek naar het effect van Social Stories™ op het gedrag van kinderen met ASS. Daarbij is het belangrijk om ook te kijken of gewone beschrijvingen ook kunnen helpen bij het vergroten van het leesbegrip van deze kinderen. Enig effect van beschrijvingen bleef uit in het huidige onderzoek, maar dat kan net zoals het uitblijven van het effect van Social Stories™ liggen aan het kleine participantenaantal. Mocht het echter zo zijn dat beschrijvingen helpen bij het begrijpen van het verhaal, dan kunnen deze worden ingezet om het leesbegrip van kinderen met ASS te vergroten en zo misschien ook hun leesplezier. De onderzochte kinderen in de huidige studie bleken lezen immers niet leuk en bovendien erg moeilijk te vinden. Dit terwijl ze wel inzagen dat het belangrijk is om goed te kunnen lezen en het leuk te vinden als

anderen lezen. Om deze kinderen meer plezier te bieden in het lezen en er dus voor te zorgen dat ze meer oefenen, is het belangrijk dat ze hulp krijgen bij het begrijpen van het verhaal.

Gezien de grote waarde van lezen en narratieven in de huidige samenleving (Bruner, 1986; Mar, 2009, 2011, en Schank en Abelson, 1995), is het van belang om in onderzoek ook te focussen op kinderen die problemen hebben met het begrijpen van de narratieven. In deze scriptie bleek dat kinderen met ASS verschillende leesstrategieën proberen te gebruiken – maar moeite blijven houden met het verhaalbegrip – en dat bij minstens één kind een Social Story™ lijkt te helpen bij het begrijpen van een tekst. Met meer onderzoek naar het effect van Social Stories™ zouden deze kinderen met ASS geholpen kunnen worden om betere lezers te worden en zo ook beter te functioneren in de maatschappij.

## 5.0 Bibliografie

- (American Psychiatric Association) (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th Ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- (American Psychiatric Association) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Aarnoutse, C.A.J., (1996). Begrijpend leestest en leesattitudeschaal. Bestemd voor groep 5 van het basisonderwijs. Lisse: Swets & Zeilinger.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chan, J.M., & O'Reilly, M.F., (2008). A social stories intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of applied behavior analysis*, 41(3), 405-409.
- Crozier, S., & Tincani, M., (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(9), 1803-1804.
- Delano, M., & Snell, M.E., (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of positive behavior interventions*, 8(1), 29-42. DOI: 10.1177/[10983007060080010501](https://doi.org/10.1177/10983007060080010501)
- Diehl, J.J., Bennetto, L. & Young, E.C., (2006). Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of abnormal child psychology*, 34(1), 87-102.
- Frith, U., (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Basil Blackwell.
- Geurts, H.M. & Embrechts, M., (2008). Language Profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1931-143.
- Gray, C., (1994). The social story kit. In: C. Gray (eds.), *The new Social Story book* (215-224). Arlington: Future Horizons.
- Gray, C., (2015). *The New Social Story™ Book. Revised & Expanded*. Arlington: Future Horizons.
- Gray, C.A., & Garand, J.D., (1993). Social stories: improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on autistic behavior*, 8(1), 1-10.
- Green, M.C., & Brock, T.C., (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of personality and social psychology*, 79(5), 701-721.
- Ivey, M.L., Heflin, L.J., & Alberto, P., (2004). The use of social stories to promote independent behaviors in novel events for children with PDD-NOS. *Focus on*



*autism and other developmental disabilities*, 19(3), 164-176. DOI:  
[10.1177/10883576040190030401](https://doi.org/10.1177/10883576040190030401)

- Jansen, M., Geurts, H., & Tilburg, W., van, (2010). Diagnostiek van autismespectrumstoornissen bij volwassenen: een stapsgewijze aanpak. *De psycholoog*, 45(12), 36-43.
- Losh, M., & Gordon, P.C., (2014). Quantifying narrative ability in autism spectrum disorder: a computational linguistic analysis of narrative coherence. *Journal of autism development disorder*, 44(12), 3016-3025.
- Manolitsi, M., & Botting, N., (2011). Language abilities in children with autism and language impairment: using narrative as an additional source of clinical information. *Child language teaching and therapy*, 27(1), 39-55.
- Mar, R. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34, 407-428.
- Mar, R. (2011). The neural bases of social cognition and story comprehension. *Annual Review of Psychology*, 62, 103-134.
- Narratief. (z.d.). In *Kernerman Nederlands Leerdwoordenboek*. Geraadpleegd op 25 maart 2018 van <http://www.woorden.org/woord/narratief>
- Nederlandse Vereniging voor Autisme. (z.d.). *Wat is autisme?* Geraadpleegd op 21 september 2017, van [autisme.nl](http://autisme.nl)
- Norbury, C.F., & Bishop, D.V.M., (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism. *International journal of language and communication disorders*, 37(3), 227-251.
- Nuske, H.J., & Bavin, E.L., (2011). Narrative comprehension in 4-7-year-old children with autism: testing the weak central coherence account. *International journal of language & communication disorders*, 46(1), 108-119.
- Randi, J., Newman, T., & Grigorenko, E.L., (2011). Teaching children with autism to read for meaning: challenges and possibilities. *Journal of autism development disorder*, 40(7), 890-902.
- Rollins, P.R., (2014). Narrative skills in young adults with high-functioning autism spectrum disorders. *Communication disorders quarterly*, 36(1), 21-28.
- Rowe, C., (1999). Do social stories benefit children with autism in mainstream primary schools? *British journal of special education*, 26(1), 12-14.

- Schank, R.C., & Abelson, R.P., (1995). Knowledge and memory: the real story. In: Robert S. Wyer, Jr (ed.) *Knowledge and memory: the real story* (1-85). Hollsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spencer, V.G., Simpson, C.G., & Lynch, S.A., (2008). Using social stories to increase positive behaviors for children with autism spectrum disorders. *Intervention in school and clinic*, 44(1), 58-61. DOI: 10.1177/1053451208318876
- Stirling, S., Douglas, S., Leekam, S., & Carey, L., (2014). The use of narrative in studying communication in Autism Spectrum Disorders In J. Arciuli, & J. Brock (eds.). *Communication in autism* (171-196). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Suh, J., Eigsti, I.M., Naigles, L., Barton, M., Kelley, E., & Fein, D., (2014). Narrative performance of optimal outcome children and adolescents with a history of an autism spectrum disorder (ASD). *Journal of autism development disorder*, 44(7), 1681-1694.
- Valle, P.R. del, McEachern, A.G., & Chabers, H.D., (2001). Using social stories with autistic children. *Journal of poetry therapy*, 14(4), 187-197.
- Vereecken, K. (2014). Ik heet Jan en ik ben niets bijzonders. Houten/Tielt: Lannoo.
- Verhaal. (z.d.). In *Kernerman Nederlands Leederswoordenboek*. Geraadpleegd op 25 maart 2018 van <http://www.woorden.org/woord/verhaal>

## 6.0 Bijlage

### 6.1 Screeningslijsten en testen

(American Psychiatric Association) (2017). *SCID-5-P*. Amsterdam: Boom.

Bosch, R.J. van den, Minderaa, R.B., (2002). *VIS-V*. Groningen: Vakgroep Psychiatric Rijksuniversiteit Groningen.

Brickenkamp, R., (1981). *Test d2: Aufmerksamkeits-Belastungs-Test*. Göttingen: Hogrefe.

Butcher, J.N., Graham, J.R., Ben-Porath, Y.S., Tellegen, A., Dahlstrom, W.G., & Kaemmer, B., (1942). *Minnesota Multiphasic Personality Inventory®-2 (MMPI®-2)*. Minneapolis: University of Minnesota.

Costa, P.T., McCrae, R.R., (2008) The revised NEO Personality Inventory (NEO-PI\_R) (179-198). In: G.J. Boyle, G. Matthews, & D.H. Saklofske (eds.) *The SAGE handbook of personality theory and assessment*. Londen: SAGE publications.

Dewey, M., (1991). Living with Asperger's syndrome. In: U. Frith (ed.) *Autism and Asperger Syndrome* (184-206). Cambridge: University Press.

Hazel E.F., Wilson, C., & Burden, V., (2006). *Behavioural Assessment of the dysexecutive syndrome for children (BADS-C)*. Amsterdam: Harcourt.

Heaton, R.K., (1981). *Wisconsin card sorting test manual*. Odessa: Psychiatric Assessment Resources.

Hoekstra, R.A., Bartels, M., Cath, D.C., & Boomsma, D.I., (2008). Factor structure, reliability and criterion validity of the autism-spectrum quotient (AQ): a study in Dutch population and patient groups. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 1555-1566.

Kooij, A.P., & Dek, J.E., (2012). *WAIS-IV-NL*. Amsterdam: Pearson.

Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E.H. Jr., Leventhal, B.L., Dilavore, P.C., e.a. (2000). The autism diagnostic observation schedule-generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 205 -223.

Murray, H.A., (1943). *Thematic Apperception Test manual*. Cambridge: Harvard University Press.

Nylander, L., Gillberg, C., (2001). Screening for autism spectrum disorders in adult psychiatric out-patients: a preliminary report. *Acta psychiatrica Scandinavica*, 103(6), 428-434.

Rimland, B., (1968). On the objective diagnosis of infantile autism. *Acta Paedopsychiatrica*, 35, 146-161.

- Rutter, M., Le Couteur, A., & Lord, C., (2003). *Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R) manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Simon, H.A., (1975). The functional equivalence of problem-solving skills. *Cognitive psychology*, 7, 268-288.
- Spek, A.A., (2015). Diagnostisch onderzoek naar ASS bij volwassenen. *Wetenschappelijk tijdschrift autisme*, 2, 63-68.
- Vijftigschild, W., Berger, H.J.C., & van Spaendonck, J.A.S., (1969). *Sociale interpretatie Test*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Visser, R.S.H., (1970). *Over het natekenen van de complexe figuur van Rey: een neuropsychologisch onderzoek*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Wing, L., Leekam, S., Libby, S., Gould, J., & Larcombe, M., (2002). Diagnostic interview for social and communication disorders: background, inter-rater reliability and clinical use. *Journal of child psychology and psychiatry*, 43, 307-325.
- Witkin, H.A., Oltman, P.K., Raskin, E., & Karp, S., (1971). *A manual for the embedded figures test*. California: Consulting Psychologists Press.

## 6.2 Ingevulde toestemmingsverklaring

### INFORMATIEDOCUMENT EN TOESTEMMINGSVERKLARING SCHOOL

#### **Uitleg onderzoek**

Met dit onderzoek willen we vaststellen of Social Stories™ een positief effect hebben op het begrip van verhalen.

Een Social Story is een kort verhaal waarin een sociale regel wordt omschreven en verteld wat iemand in een bepaalde situatie zou moeten doen. Een voorbeeld is het volgende:

“Op het pleintje spelen kinderen met een bal.

Als ik de bal neem zonder het te vragen, zullen de kinderen boos zijn.

Als ik met de bal wil spelen, moet ik dit eerst aan de andere kinderen vragen.”

Voor een uitgebreide uitleg (in het Engels) kunt u ook op de volgende site kijken:

<https://carolgraysocialstories.com/social-stories/what-is-it/>

Hiervoor zal elk kind drie verhaaltjes lezen. Deze verhaaltjes worden voorafgegaan door een Social Story (waarin een sociale regel wordt geëxpliciteerd), een beschrijvende uitleg van sociale settings of zij staan op zichzelf. Na ieder verhaaltje zal het kind zes begripsvragen beantwoorden.

#### **Informatievoorziening**

Door middel van het bijgevoegde informatiedocument zullen de ouders/verzorgers worden geïnformeerd over het onderzoek. Hierin vinden zij ook de contactpersoon die zij kunnen benaderen indien zij niet willen dat hun kind deelneemt aan het onderzoek. De kinderen zelf zullen op school uitleg krijgen – van de docent of onderzoeker – over het onderzoek. Zij krijgen geen vergoeding.

#### **Vertrouwelijkheid van de onderzoeksgegevens**

De gegevens die in dit onderzoek worden verzameld, zullen door wetenschappers gebruikt worden voor artikelen en presentaties. Natuurlijk worden deze gegevens volledig anoniem gemaakt en bewaard volgens de aan de Radboud Universiteit geldende richtlijnen. Uitgangspunt is dat de geanonimiseerde data tenminste tien jaar ten behoeve van de wetenschappelijke gemeenschap opvraagbaar zijn.

#### **Nadere inlichtingen**


Voor vragen of verdere informatie over het onderzoek kunt u contact opnemen met Jetske Klatter (e-mail: [j.klatter@let.ru.nl](mailto:j.klatter@let.ru.nl)).

#### **Toestemming**

Ik geef de onderzoeker(s) van de Radboud Universiteit toestemming het onderzoek uit te voeren op mijn school

Naam school/instelling ..... de Brauwerij locatie Ireneweg 50

Naam en functie ..... Jeanette Otten

Handtekening: ..... 

Datum: ..... 12 april 2010

### 6.3 Voorbeeld materiaal: tekstboekje versie 1

Je krijgt een boekje. Hierin staan verhalen en bij ieder verhaal staan ook vragen. Het is de bedoeling dat je de vragen zo goed mogelijk beantwoordt. Hiervoor krijg je zo meteen 50 minuten de tijd.

Het is de bedoeling dat je eerst het verhaal leest en dan de vragen beantwoordt. Iedere vraag heeft vier antwoorden met daarvoor de letters a, b, c en d. één hiervan is goed. Je omcirkelt dan de letter van het antwoord dat jij denkt dat het beste is. Als je de verkeerde letter hebt omcirkelt, zet je daar een kruisje door en omcirkel je de juiste letter.

Er is altijd maar één antwoord goed. Als je het niet weet, ga dan niet te lang zitten nadenken, maar kies het antwoord dat je denkt dat het beste is. Je moet telkens één letter invullen, ook al weet je niet of het helemaal goed is.

Soms worden verhaaltjes voorafgegaan door een extra uitleg. Lees deze dan eerst, want deze kunnen helpen bij het begrijpen van het verhaaltje.

Als je klaar bent, kijk je of je geen vragen hebt overgeslagen. Ben je daarmee klaar, dan leg je het boekje op de rand van je tafel.

Sla je boekje maar open en begin bij het verhaal. Doe goed je best.

## Tekst 1

Ik ben negen en ik ben niks bijzonders.

Alleen mijn naam al. Ik heet Jan. Net als mijn vader. En mijn grootvader en zijn vader. Maar zij zijn wel bijzonder. Mijn vader kan rennen, sneller dan de wind. Als ik ren met vier andere kinderen, dan word ik derde.

Mijn grootvader bouwt bruggen. Ik loop alleen maar over bruggen.

En zijn vader, welja. Ik weet niet zo goed wat die nu nog kan, maar hij is wel bijzonder. Hij valt op, Popa. Hij heeft de langste neusharen die ik ooit heb gezien. Sneeuw wit zijn ze, net als zijn wenkbrauwen. Zijn ogen zitten helemaal verstopt onder die wenkbrauwen. En onder zijn ogen zitten zakjes, zo dik als de borstjes van Helena. Ik kijk graag naar hem. Ik kan wel blijven kijken. 'Jaja', zegt hij altijd. En daarna zwijgt hij. Ik weet zeker dat hij op een dag meer zal zeggen.

Helena is mijn zus. Zij is al dertien en een rekenwonder. Als je haar vraagt hoeveel achtendertig maal zeventien is, dan zegt ze meteen zeshonderdzesenveertig. Nu lijkt het alsof ik dat ook zomaar weet, maar dat is niet zo. Ik heb het snel even nagerekend. Met de rekenmachine nog wel. Helena is zo slim dat ze aan wedstrijden voor slimme kinderen deelneemt. Dichtbij, maar soms ook heel ver van huis. In Amerika, in China, in het Groothertogdom Luxemburg! (Oké, dat is niet zo ver, maar het klinkt wel belangrijk.) Ze wint ze allemaal, die wedstrijden. En later wordt ze astronaut. Dat zegt ze al vanaf dat ze nog een luier droeg, beweert mijn moeder.

Mijn moeder dan. Mijn kleine moeder. Zij is klein, ja. Zo klein dat ik al een stukje boven haar uitsteek. Maar dat is niet alles. Zij speelt viool. En als ze speelt, zwijgt iedereen. Onze kanarie, de kinderen die in de straat spelen. En wijzelf natuurlijk. Ze speelt zo mooi dat mensen er niet alleen stil van worden, maar ook blij. Erg blij. En daar moeten ze van huilen, soms. Als dat niet bijzonder is.

Ten slotte is er mijn broertje Stan. Hij is vijf en maakt alles kapot. De papegaai die ik met lego gemaakt heb, het dagboek van Helena, de nieuwe strijkstok van mijn moeder. En als hij zijn zin niet krijgt, brult hij zo hard dat je het piemeltje achter in zijn keel ziet trillen. Stan is een bijzonder stout ventje. Hoor je het? Bijzonder.

Ik kijk in de spiegel. Dat doe ik niet vaak, want veel is er niet te zien. Als ik mezelf niet was, zou ik niet eens onthouden hoe ik eruitzie. Ik ben niet klein en niet groot. Niet dik en niet dun. Mijn haar is niet blond en niet bruin. Mijn ogen zijn zo grijs als een lucht vol wolken.

Ik ben gewoon. Zo gewoon, dat geloof je niet. Zo gewoon dat ik er bijna van moet huilen!

Het is genoeg geweest. Ik ben het zat. Vanaf morgen zal alles veranderen

Ik word bijzonder!

Maar de volgende dag loop ik met mijn vriendin Nina over straat. Ik kijk naar de boom waar we onderdoor lopen, naar de vogels die sjilpend achter elkaar aan zitten. Ik kijk naar de zon die schijnt (nu ja, niet écht, ik wil niet blind worden natuurlijk). En ik denk na.

Iedereen heeft iets bijzonders. Tja...

Iedereen kan iets bijzonders. Puh...

Iedereen wil iets bijzonders. Pff...

Zucht... En ik niet. Niet meer. Als dat niet bijzonder is!

Ik word zo blij van die gedachte dat ik een sprongetje maak. Zo eentje uit de films, met tegen elkaar tikkende voetzolen. Een mislukt sprongetje, want ik kan maar net overeind blijven.

‘Doe maar GEWOON, Jan’, zegt Nina.

Ik doe een huppelpas. Een heel gewone huppelpas.

Nina rolt met haar ogen en draait haar hoofd weg. Ik weet zeker dat ze stiekem lacht.

### Vragen

- Waarom zou Jan een sprongetje maken aan het eind van het verhaal?
  - a. Omdat hij niet bijzonder is.
  - b. Omdat hij niet meer verdrietig is.
  - c. Omdat hij met zijn vriendin Nina is.
  - d. Omdat de vogels sjilpen.
- Waarom kijkt Jan niet vaak in de spiegel?
  - a. Hij vindt zichzelf niet mooi.
  - b. Hij is niet groot genoeg om in de spiegel te kunnen kijken.
  - c. Hij heeft daar nooit tijd voor.
  - d. Hij vindt dat hij zo gewoon is.
- Waarom zou Jan aan het eind van het verhaal niet meer verdrietig zijn?
  - a. Omdat hij inziet dat zijn probleem toch niet zo groot was.
  - b. Omdat hij een huppelpas doet.
  - c. Omdat hij met zijn vriendin Nina over straat loopt
  - d. Omdat de zon schijnt.
- Waarom zou Jan bijzonder willen zijn?
  - a. Omdat zijn hele familie bijzonder is.
  - b. Omdat hij hard wil kunnen rennen.
  - c. Omdat hij verdrietig is.
  - d. Omdat zijn vader dat wil.



- Welke titel past boven de tekst?
  - a. Hard rennen.
  - b. Ik ben blij.
  - c. Bijzonder zijn.
  - d. Jans familie.

## **Wat zijn volwassenen?**

Veel kinderen leren over volwassenen als ze ouder worden. Volwassenen begrijpen kan het makkelijker maken om met hen te werken of te spelen.

Volwassenen zijn oudere mensen. Ze zijn lang geleden kinderen geweest, zoals ik. Ze zouden nog steeds kinderen zijn als ze niet al zo lang hier waren. Ze kunnen er niets aan doen; ze hebben niet besloten om volwassenen te zijn. Het was geen keuze die ze gemaakt hebben. Ze zijn gewoon ouder geworden.

Het kan mij helpen om van volwassenen te denken dat het hele, hele, hele oude kinderen zijn. Ik houd van plezier maken. Ook volwassenen houden hiervan. Ik houd ervan om mijn favoriete eten te eten. Ook volwassenen houden hiervan. Ik houd van spelen. Ook volwassenen houden hiervan. Ik heb gevoelens. Volwassenen hebben deze ook.

Als ik over volwassenen denk als hele, hele, hele oude kinderen kan ik misschien beter onthouden dat iedere volwassene ooit een kind was zoals ik. Als ik probeer te onthouden dat zij ook ooit kinderen waren, dan kan ik volwassenen misschien beter begrijpen.

## Tekst 2

Popa zit stil voor zich uit te kijken in zijn gemakkelijke stoel. Ik weet niet of hij nadenkt of gewoon maar zit te suffen. De cafetaria ruikt naar koffie en medicijnen.

‘Heeft hij je eigenlijk wel gehoord?’ vraagt Nina.

‘Jaja’, zegt Popa.

Ik trek mijn stoel zo dicht mogelijk bij hem, en toon hem mijn boek. Zijn ogen dwarrelen als blaadjes naar beneden. Eerst kijkt hij naar de deur, dan naar de tafel, daarna naar mijn schouder. Zijn blik glijdt naar mijn handen en het boek. Ik verwacht dat hij iets zal zeggen. Nu. Maar Popa zwijgt.

‘Dit brengt ons geen STAP verder’, zegt Nina. Ze schudt haar haren los en kijkt ongeduldig naar het raam.

‘Popa?’ probeer ik nog eens.

Popa zwijgt en wiebelt heen en weer. Hij slaakt een diepe zucht. De trossen witte haartjes die uit zijn neusgaten steken, trillen zachtjes mee.

‘Knippen ze dat nooit af?’ fluistert Nina, terwijl ze een neusvleugel optrekt.

‘Nee’, zeg ik. ‘Waarom zouden ze? Het is bijzonder.’

‘Het is VIES.’

‘Je bent zelf vies.’

Nina kijkt me vanuit de hoogte aan en zegt niets.

‘Oké, je bent niet vies’, zeg ik, ‘maar je moet zulke dingen niet zeggen over Popa.’

‘Hij begrijpt me toch niet.’

‘Dat weet je niet. En ik begrijp je. Dat is genoeg.’

Popa houdt op met wiebelen en laat zijn ogen weer van de vloer naar omhoog glijden. Tot hij Nina ziet. ‘Jaja’, zegt hij.

Nina rilt en gaat nog wat rechter staan. ‘Kunnen we dan nu weg?’ zegt ze zachtjes in mijn oor. ‘Ik hou niet van oude mensen.’

Even later lopen we over het grindpad naar de uitgang.

Nina loopt snel, alsof ze precies weet waar we nu heen moeten. Ik probeer trager te lopen. Had ze maar niet zo lelijk moeten doen over Popa. Maar het lukte niet. Het lijkt wel alsof we samen op een tandem zitten, en alleen maar tegelijk kunnen bewegen.

Op een bank zitten twee oude vrouwtjes te praten. Ze zijn klein. De ene is mager, de andere is dik. Wanneer wij langslopen, zwijgen ze. Ze glimlachen lief, alsof we kleine kindjes zijn. Ik glimlach een beetje aarzelend terug, maar Nina geeft geen krimp.

‘Heb je dat meisje gezien?’ klinkt het achter ons.

‘Die haren? Echt knalrood, hé.’

Nina's wangen kleuren rood. Bijna even rood als haar haren. Maar ze geeft nog steeds geen krimp. Typisch dat ze haar wél opmerken.

'Nee, ik bedoel dat brutale gezicht van haar,' klinkt de eerste weer, 'voelt zich te goed om dag te zeggen.'

Knalrood is Nina nu, een vuurbal. 'Ik hou ECHT niet van oude mensen', sist ze.

'Mijn oren zijn nog goed, hoor', zegt de magere vrouw.

'En ooit ben je zelf oud', voegt de andere eraan toe.

'Puh', zegt Nina, terwijl ze zich half omdraait.

'Geen zin in?' vraagt de magere vrouw weer. 'Tja. Het is oud worden of jong sterven. Kies maar, liefje.'

En dan glimlachen ze allebei naar haar, met lichtjes in hun ogen. Ze glimlachen zo breed dat het lijkt alsof ze liever zouden schaterlachen. Ik krijg een knipoog.

Nina kijkt naar de grond. Ze haalt haar schouders op en we lopen verder. Haar pas is iets trager geworden. We lopen de poort door en staan op straat. Ze staat stil en kijkt naar mij.

'Wat had je dan gedacht?' vroeg Nina.

'Waarover heb je het?'

'Over je grootvader.'

'Overgrootvader.'

'Om het even. Wat had je gedacht?'

Dat Popa eindelijk meer zou zeggen dan jaja. Dat hij zou spreken. Dat hij raad zou weten. Hij lijkt op een gekke professor of een opa uit een film. Een slimme, grijze man, een beetje getikt, met wie je op avontuur kunt gaan. Dat had ik gedacht. Maar ik zeg het niet.

Popa is gewoon Popa.

Een grijze man, die alleen maar jaja kan zeggen.

## Vragen

- Waarom zou de ik-persoon denken dat Popa raad zou weten? (tekstexterne inferentie met behulp van Social Story)
  - a. Omdat Popa dat altijd doet.
  - b. Omdat hij vindt dat Popa oud is.
  - c. Omdat Popa al lang op deze wereld is.
  - d. Omdat hij denkt dat Popa heel slim is.
- Waarom brengt Popa de kinderen geen stap verder? (tekstinterne inferentie)
  - a. Omdat hij veel vertelt over vroeger.
  - b. Omdat Nina niet van oude mensen houdt.

- c. Omdat zijn neusharen niet geknipt worden.
- d. Omdat Popa niets nuttigs zegt.
- Waarom zouden de twee dames willen schaterlachen? (tekstexterne inferentie met behulp van Social Story)
  - a. Omdat ze Nina brutaal vinden.
  - b. Omdat ze oud zijn.
  - c. Omdat ze een grapje hebben gemaakt.
  - d. Omdat ze zich vervelen.
- Waarom zouden Nina's wangen rood worden? (tekstexterne inferentie zonder hulp)
  - a. Omdat ze zich schaamt.
  - b. Omdat ze brutaal is.
  - c. Omdat ze niet van oude mensen houdt.
  - d. Omdat ze de oude dames grappig vindt.
- Welke titel past het best boven de tekst?
  - a. Naar Popa.
  - b. Weglopen.
  - c. Oude mensen.
  - d. Grapjes.

## **Je (niet) fijn voelen**

Je fijn voelen zijn is een goed, veilig gevoel

Je fijn voelen kan betekenen dat iemand zich goed voelt. Iemand maakt zich geen zorgen, iemand is niet bang, iemand is niet verdrietig. Zich niet zenuwachtig of verward voelen is ook fijn.

Voor veel mensen is het fijn om te weten wat en hoe ze iets moeten doen. Veel mensen voelen zich ook fijn als ze afmaken waar ze aan begonnen zijn, zonder te worden gestoord.

Je niet fijn voelen is een slecht, soms onveilig gevoel.

Je niet fijn voelen kan betekenen dat iemand zich zorgen maakt. Iemand is bang, iemand is boos, iemand is verdrietig of iemand voelt zich slecht. Zich zenuwachtig of verward voelen is ook niet fijn.

Voor veel mensen is het niet fijn als ze niet weten wat en hoe ze iets moeten doen. Voor veel mensen is het ook niet fijn om gestoord te worden tijdens het werken.

Je fijn voelen is een goed, veilig gevoel. En je niet fijn voelen is een slecht, soms onveilig gevoel.

### Tekst 3

We staan in een klein steegje. De ramen van de huizen staan bijna allemaal open. Het steegje ruikt naar sigaretten, naar waspoeder, naar braadworst, naar koffie. En af en toe ook een beetje naar oud en muf.

De lucht zit vol geluiden. Een huilende baby, een blaffende hond, een gillend paar, een lachend meisje, pratende mannen, deuren die dichtslaan.

En dan horen we een ander geluid.

Tap tap tap tap tap.

‘Hier woont hij’, zegt Nina.

Het raam begint hoog vanaf de grond. We gaan op onze tenen staan en komen maar net met onze neus boven de vensterbank uit.

‘Hoe weet jij dat?’

‘Zoek jij dan nooit eens iet OP?’ vraagt Nina.

‘Natuurlijk wel’, werp ik tegen.

Ik probeer wat hoger op mijn tenen te gaan staan.

De kamer waar we binnenkijken is nogal donker. Het duurt even voor mijn ogen gewend zijn. Het zwart wordt stilaan grijs en er komen vormen tevoorschijn. Meubels, schilderijen en ene klein lichtje in de hoek. In die hoek zie ik ook de gebogen rug van een man.

Tap tap tap tap, klinkt het de hele tijd. En daarna: ting, urrr, klak.

‘Wat doet hij?’ fluister ik.

‘Hij typt. Op een ouderwetse typemachine.’

‘En dat vind jij bijzonder?’

‘Ja, bij hem wel. Wacht maar.’

Nina kucht even en klopt op het houten raamwerk. De rug blijft onverstoorbaar zitten en het tap tap tap gaat maar door.

‘Meneer?’ probeer ik.

Nog steeds geen reactie. Pas bij het ‘HALLO’ van Nina draait de man langzaam zijn hoofd om. Er kruipt een vermoeide frons tussen zijn wenkbrauwen. ‘Wat willen jullie van me? Zien jullie niet dat ik druk bezig ben?’

‘HEEL even, meneer’, zegt Nina.

‘Alstublieft?’ voeg ik eraan toe.

Met een kreun hijst de man zich overeind en sloft tot bij het raam. Hij ziet er moe uit, oneindig moe. ‘Zeg het dan snel, want ik heb zeker nog een jaar werk voor de boeg’, zucht hij.

‘Waarmee dan?’ vraag ik.

‘Getallen typen. Van één tot één miljoen. Onder elkaar op een blad. Enkele interlinie. Mooi uitgelijnd in één kolom.’

Ik kijk weer de kamer in en zie een enorme stapel papieren op de grond, naast zijn bureau met de typemachine. Hij volgt mijn blik.

‘Ja, daar staan getallen op. 18.927 vellen heb ik al. En nog zeker vijfduizend getallen te gaan.’

En weer zucht hij diep, alsof iemand hem gevraagd heeft die papierstapel op zijn rug te binden en er rondjes mee te lopen.

‘Waarom DOET u dat eigenlijk?’ vraagt Nina.

Hij kijkt haar verward aan.

‘Wat bedoel je?’

‘Gewoon, wat ik zeg. Waarom DOET u dat, al die getallen typen? Waarvoor dient het?’

Zijn frons wordt dieper. ‘Weet ik veel waarom ik het doe. Omdat ik het wil doen, daarom.’

‘Maar WAAROM?’

Hij kent Nina nog niet zoals ik haar ken. Ik houd mijn adem in.

Zijn kin trilt een beetje. ‘Ik heb me dat ooit voorgenomen, ben eraan begonnen en ik wil het nu afmaken.’

Nina rolt met haar ogen. ‘Jaja, maar dat is nog GEEN antwoord op mijn vraag. Ik vroeg...’

‘Zwijg!’ roept de man plots.

Hij ziet er ineens niet alleen moe, maar ook bang en triest uit. En zelfs een beetje boos. ‘Daarom, hoor je? Daarom! Met al je stomme vragen ga ik nadenken. En ik heb geen tijd om na te denken. Ik moet typen, of ik haal het nooit!’

Hij geeft ons een onzachte duw, zodat we midden in het steegje komen te staan, en klapt zijn raam haastig dicht. We kunnen nu alleen nog maar vermoeden dat er weer tap tap tap weerklinkt binnen. Misschien nog wel een jaar aan een stuk. Of nog langer.

‘Ik word hier NIET blij van’, zegt Nina.

‘Ik ook niet. Arme man’, zeg ik.

‘Arme man? En IK dan? Ik heb geen antwoord gekregen op mijn vraag.’

## Vragen

- Waarom zou Jan niet blij zijn op het einde van de tekst? (tekstexterne inferentie met behulp van Social Story)
  - a. Omdat hij zich zorgen maakt om de man.
  - b. Omdat ze geen antwoord hebben gekregen op hun vraag.
  - c. Omdat hij ook moet gaan typen.
  - d. Omdat de man boos op hem was.



- Waarom gaan Jan en Nina op hun tenen voor het ramen staan? (tekstinterne inferentie)
  - a. Omdat ze dan groter lijken voor de man.
  - b. Zomaar.
  - c. Omdat het raam te hoog zit om er doorheen te kijken.
  - d. Omdat ze niet gezien willen worden.
- Waarom zou de man boos worden? (tekstexterne inferentie met behulp van Social Story)
  - a. Omdat hij het leuk vindt om getallen te typen.
  - b. Omdat hij denkt dat kinderen irritant zijn.
  - c. Omdat hij een boze man is.
  - d. Omdat de kinderen hem storen.
- Waarom zouden Jan en Nina alleen maar kunnen vermoeden dat de man verder typt? (tekstexterne inferentie zonder hulp)
  - a. Omdat ze het niet meer kunnen horen door het gesloten raam.
  - b. Omdat ze denken dat de man nooit ophoudt.
  - c. Ze denken juist dat het is opgehouden.
  - d. Omdat ze hem zien typen.
- Welke titel past het best boven de tekst?
  - a. Door het raam kijken.
  - b. Één miljoen getallen.
  - c. De typende man.
  - d. Een klein steegje.

**Dit is het einde van de test. Je mag het boekje op de hoek van je tafel leggen.**

#### 6.4 Voorbeeld materiaal: leesattitudeschaal

Voor je ligt een antwoordblad. Hierop staan een aantal vragen over lezen en boeken. Die gaan jullie maken. Het is geen proefwerk en je krijgt er geen cijfer voor. Het enige wat je moet doen is zo eerlijk mogelijk antwoorden.

Het is niet erg als je iets niet fijn vindt. Ben maar eerlijk, dat is het belangrijkste. Als je het fijn vindt, zet je een kruisje bij 'ja'. Als je het niet fijn vindt, zet je een kruisje bij 'nee'.

Bij het invullen moet je niet te lang nadenken. Als je een antwoord niet weet, geef dan het antwoord dat jou het beste lijkt.

Je mag bij iedere vraag maar één vakje aankruisen. Dus geen twee. Sla ook geen vragen over. Heb je een verkeerd hokje aangekruist? Zet er dan een streep door en kruis dan het juiste hokje aan.

Vul eerst het versienummer van je vragenboekjes in door het juiste cijfer te omcirkelen. Maak dan de vragen. Lees ze goed, je hebt tijd genoeg. Doe je best.

Ik had versie nummer: 

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

#### Wat vind jij van lezen?

| Vraag   | Ja | Nee |
|---|----|-----|
| 1 Lees je op school alleen maar omdat het moet?       |    |     |
| 2 Lees je veel als je vrij hebt?                      |    |     |
| 3 Hou je veel van lezen?                              |    |     |
| 4 Lees je thuis veel?                                 |    |     |
| 5 Vind je boeken saai?                                |    |     |
| 6 Vind je het stom om in je vrije tijd te lezen?      |    |     |
| 7 Vind je het leuk om over boeken te praten?          |    |     |
| 8 Lees je een verhaal vaak helemaal uit?              |    |     |
| 9 Vind je lezen belangrijk?                           |    |     |
| 10 Gaat lezen je gauw vervelen?                       |    |     |
| 11 Vind je de meeste boeken te dik?                   |    |     |
| 12 Wil je later veel boeken lezen?                    |    |     |
| 13 Vind je lezen in de vakantie saai?                 |    |     |
| 14 Vind je het leuk als iemand veel leest?            |    |     |
| 15 Vind je lezen vervelend?                           |    |     |
| 16 Word je van lezen gauw moe?                        |    |     |
| 17 Lees je meer dan veel andere kinderen?             |    |     |
| 18 Vind je een boek een leuk verjaardagscadeau?       |    |     |
| 19 Vind je het leuk om elke dag een verhaal te lezen? |    |     |
| 20 Vind je lezen vaak eng?                            |    |     |
| 21 Begint lezen na een tijdje te vervelen?            |    |     |
| 22 Weet je veel dingen om over te lezen?              |    |     |
| 23 Vind je vrij lezen in de klas saai?                |    |     |
| 24 Ga je vaak naar de bieb?                           |    |     |