

Communicatie (-2,5) en communicatieve fundamenteën

Inhoud

1	Communicatie (-2,5).....	2
1.1	Communicatie staat nooit op zichzelf	2
1.2	Verschillende onderwijs- en ondersteuningsbehoeften komen samen	3
1.3	Begrijpen en begrepen worden, opmerken en opgemerkt worden	3
1.4	Op.stap maakt de verschillende draden zichtbaar	4
1.5	De specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoefte bepaalt waar we in het netwerk kijken	4
2	Communicatieve fundamenteën	5
2.1	Inleiding	5
2.2	De grote samenhang binnen het domein.....	5
2.3	Sociale aandacht: de relationele basis	6
2.3.1	Wederkerigheid.....	6
2.3.2	Gedeelde aandacht	6
2.3.3	Intentionaliteit	7
2.3.4	Functionaliteit.....	7
2.3.5	Koppeling zien-horen	7
2.4	Betekenisverlening: wanneer wordt een signaal een boodschap?	7
2.4.1	Sensatieniveau.....	8
2.4.2	Presentatieniveau	8
2.4.3	Representatieniveau.....	9
2.5	Communicatievormen: hoe komt een boodschap binnen en hoe gaat ze naar buiten?	9
2.5.1	Communicatievormen op sensatieniveau	9
2.5.2	Communicatievormen op presentatieniveau	9
2.5.3	Communicatievormen op representatieniveau.....	10
2.6	Hoe alle onderdelen elkaar dragen	10
2.7	De ontwikkelingslogica over de fasen heen	10
2.8	Wat betekent dit voor het handelen van de leraar?	11
2.9	Afbakening: wat dit domein wel en niet doet	11
2.10	Begrippen in één oogopslag.....	12
2.11	Bronnen.....	12

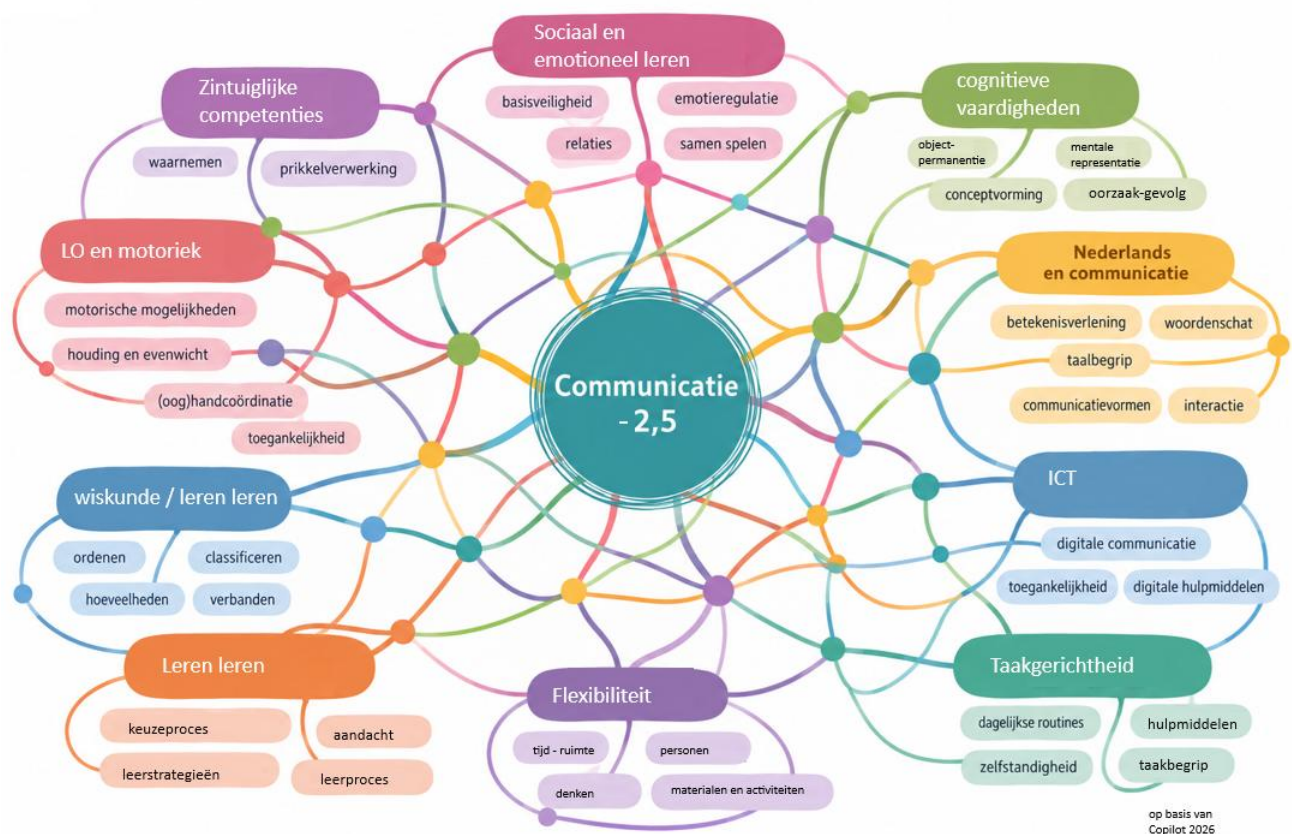
1 Communicatie (-2.5)

1.1 Communicatie staat nooit op zichzelf

Communicatie ontwikkelt zich niet als een afzonderlijke vaardigheid. Ze ontstaat en groeit in de wisselwerking tussen de leerling, de ander en de omgeving. Wat een leerling waarneemt, begrijpt, voelt en kan, beïnvloedt hoe hij/zij contact maakt, signalen interpreteert en zichzelf uitdrukt. Omgekeerd beïnvloeden communicatieve mogelijkheden ook hoe een leerling kan leren, relaties kan aangaan, keuzes kan maken en kan deelnemen aan het dagelijkse leven.

We kunnen communicatie daarom voorstellen als een **netwerk van draden**. Elke draad staat voor een ontwikkelingsgebied dat meebepaalt hoe communicatie mogelijk wordt. Sommige draden zijn stevig ontwikkeld, andere zijn kwetsbaar of vragen ondersteuning. Ze lopen niet naast elkaar, maar zijn met elkaar verweven. Wanneer er aan één draad iets verandert, kan dat ook beweging brengen in andere delen van het netwerk.

Bij een leerling met een jonge ontwikkeling zijn bijvoorbeeld waarneming en zintuiglijke verwerking, motorische mogelijkheden, aandacht, basisveiligheid, emotieregulatie, conceptvorming, taalbegrip en mogelijkheden om zelf signalen te geven en digitale vaardigheden voortdurend met elkaar verbonden. Communicatie krijgt vorm binnen dat geheel.



1.2 Verschillende onderwijs- en ondersteuningsbehoeften komen samen

Een communicatieve moeilijkheid heeft dan ook niet noodzakelijk één communicatieve oorzaak. Wanneer een leerling niet reageert op een vraag, weinig initiatief neemt, wegstijgt, protesteert of een activiteit afbreekt, vertelt het zichtbare gedrag slechts een deel van het verhaal.

Misschien werd de boodschap niet waargenomen. Misschien is de betekenis niet duidelijk. De leerling kan meer verwerkingstijd nodig hebben, de communicatieve vorm niet begrijpen of onvoldoende mogelijkheden hebben om zelf een antwoord te geven. Ook spanning, vermoeidheid, motorische mogelijkheden, prikkelverwerking, onveiligheid of een te hoge cognitieve belasting kunnen de interactie beïnvloeden.

Daarom nodigt communicatie leraren en andere onderwijsprofessionals uit om verder te kijken dan het gedrag dat zichtbaar is. Niet alleen “*Wat doet deze leerling?*”, maar ook:

- *Wat probeert de leerling ons duidelijk te maken?*
- *Wat heeft hij begrepen van wat wij duidelijk proberen te maken?*
- *Wat maakt contact, begrijpen of uiten op dit moment moeilijk?*
- *Welke ondersteuning kan ervoor zorgen dat leerling en omgeving elkaar beter begrijpen?*

Zo wordt een communicatieve ondersteuningsbehoefte niet automatisch herleid tot “meer taal aanbieden” of “een communicatiehulpmiddel inzetten”. Soms ligt een belangrijke ingang bij voorspelbaarheid en basisveiligheid, soms bij gedeelde aandacht, motorische toegankelijkheid, betekenisverlening, verwerkingstijd of het leren herkennen en beantwoorden van de signalen van de leerling.

1.3 Begrijpen en begrepen worden, opmerken en opgemerkt worden

Midden in dat netwerk staat de leerling. Ongeacht zijn ontwikkelingsniveau of manier van communiceren heeft hij bewust of onbewust behoefte aan contact en verbinding: opmerken en opgemerkt worden, de ander kunnen begrijpen en door de ander begrepen worden.

Voor leerlingen met een jonge ontwikkeling begint dat niet noodzakelijk met woorden of symbolen. Een verandering in spierspanning, blikrichting, beweging, mimiek, geluid, toenadering of afwending kan betekenis krijgen wanneer een vertrouwde communicatiepartner die signalen opmerkt, interpreteert en er consequent op reageert. In de eerste fase van de communicatieve fundamenteen beschrijft Op.stap precies die vroege wisselwerking: de leerling merkt zintuiglijke signalen van de volwassene op en reageert, terwijl de volwassene betekenis geeft aan de reacties van de leerling en daarop antwoordt. Zo ontstaan eerste bouwstenen van wederkerigheid.

Betekenis opbouwen begint al vóór woorden. Vanuit terugkerende ervaringen, handelingen en interacties leert de leerling verwachtingen opbouwen, verschillen herkennen en betekenis verbinden aan wat hij ervaart. Die vroege betekenisverlening vormt mee de basis waarop later begrippen en woordenschat kunnen groeien. [In het woordenschatdossier](#), en specifiek in het deel over leerlingen met een jonge ontwikkeling, wordt deze ontwikkeling verder uitgediept. Daar ligt de focus op hoe woordenschatontwikkeling verbonden is met ervaringen, conceptvorming, communicatie en de betekenisvolle context waarin taal wordt aangeboden.

1.4 Op.stap maakt de verschillende draden zichtbaar

Die brede kijk op communicatie vinden we terug in verschillende disciplines van **Op.stap, leerroutes voor iedereen**. De communicatieve fundamenteën binnen *Nederlands en communicatie* brengen een aantal essentiële draden expliciet samen, zoals wederkerigheid, gedeelde aandacht, intentionaliteit, functionaliteit, betekenisverlening en verschillende communicatievormen.

Maar het netwerk stopt niet aan de grens van deze discipline. Ook doelen uit andere disciplines kunnen voorwaarden scheppen voor communicatie of er rechtstreeks mee verweven zijn. Denk bijvoorbeeld aan motorische mogelijkheden om te kijken, reiken of wijzen of gezichtsmotoriek om te kunnen praten; cognitieve processen zoals aandacht, oorzaak-gevolg en conceptvorming; sociaal-emotionele fundamenteën zoals basisveiligheid en emotieregulatie; redzaamheid in dagelijkse routines; of het gebruiken van digitale middelen om contact te maken en zich uit te drukken.

Het leerplan deelt doelen in om richting en overzicht te geven; de ontwikkeling van de leerling laat zich niet in afzonderlijke vakjes opdelen. Hij/zij daagt ons uit om vanuit een sensitief-responsieve houding (Wat heeft de leerling nodig en hoe beantwoord ik die nood), communicatie mogelijk te maken.

1.5 De specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoefte bepaalt waar we in het netwerk kijken

De samenhangende kennis en de onderzoekende houding is nodig om binnen handelingsplanmatig werken het kunnen en aankunnen van de leerling in kaart te brengen. We hoeven niet voor iedere leerling alle draden van het netwerk even sterk naar voren te halen. De specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften (SOOB) helpen bepalen waar de focus komt te liggen.

Bij de ene leerling kan de centrale vraag zijn hoe hij zijn behoeften duidelijker kan uiten. Bij een andere leerling moeten we eerst zorgen dat signalen van anderen worden opgemerkt en betekenis krijgen. Nog een andere leerling beschikt over communicatieve vormen, maar kan ze moeilijk inzetten wanneer spanning oploopt of wanneer de situatie onvoldoende voorspelbaar is.

De vraag wordt dan:

“Welke kennis en vaardigheden moeten we versterken, verbinden of ondersteunen zodat deze leerling meer mogelijkheden krijgt om te begrijpen, begrepen te worden, te leren en participeren?”

Het is een manier van kijken naar de samenhang tussen doelen en van zoeken naar de plaats waar onderwijs en ondersteuning voor deze leerling het meeste verschil kunnen maken.

2 Communicatieve fundamenteën

2.1 Inleiding

Als we willen werken aan communicatie bij leerlingen met een jonge ontwikkeling, hebben de **communicatieve fundamenteën** een bijzondere plaats. Ze beschrijven bouwstenen die nodig zijn om communicatie steeds doelgerichter en functioneler te kunnen inzetten. Sociale aandacht en wederkerigheid, betekenis kunnen geven aan wat een boodschap en passende communicatievormen kunnen begrijpen en gebruiken, ontwikkelen daarbij in samenhang.

Het uiteindelijke streven is niet dat een leerling zoveel mogelijk communicatievormen beheerst. Het gaat erom dat hij/zij binnen eigen mogelijkheden invloed kan uitoefenen op de omgeving, contacten kan aangaan, duidelijk kan maken wat hij/zij nodig heeft, anderen beter kan begrijpen en zo volwaardiger kan deelnemen aan betekenisvolle situaties.

Zo leiden communicatieve fundamenteën stap voor stap naar meer communicatieve redzaamheid.

In de literatuur wordt communicatieve redzaamheid doorgaans breed opgevat als ‘in een concrete sociale situatie kunnen begrijpen én begrepen worden’. Voor leerlingen met complexe of meervoudige ondersteuningsnoden vraagt dit meer dan gesproken taal: ook blik, lichaam, beweging, voorwerpen, gebaren, afbeeldingen, tactiele signalen en technologische ondersteunde communicatie kunnen drager van een boodschap zijn (naar Oskam & Scheres, 2016; Heim, 2014).

2.2 De grote samenhang binnen het domein

De inhoud kan gelezen worden als drie samenhangende vragen:

1. Sociale aandacht	2. Betekenisverlening	3. Vormen
Kan ik me op een ander richten, contact maken en afstemmen?	Begrijp ik waar een boodschap naar verwijst?	Via welk kanaal kan ik een boodschap opnemen of uiten?
Wederkerigheid • gedeelde aandacht • intentionaliteit • functionaliteit	Sensatieniveau Presentatieniveau Representatieniveau	Lichaamsgebonden • motorisch • akoestisch • concreet • visueel • tactiel • gebaren • gesproken taal • ondersteunde communicatie

Die drie vragen mogen niet los van elkaar worden gelezen. Een communicatievorm is pas bruikbaar als de leerling er betekenis aan kan geven. Een betekenisvol symbool leidt nog niet automatisch tot functionele communicatie als er geen wederkerige partner is die de signalen ziet, wacht, interpreteert en beantwoordt.

2.3 Sociale aandacht: de relationele basis

Sociale aandacht gaat over de groeiende gerichtheid op een ander als betekenisvolle communicatiepartner. Voor sommige leerlingen begint dat bij het opmerken van stem, aanraking, nabijheid of beweging. Pas later ontstaat het besef dat een signaal op hém gericht is, dat de ander reageert op zijn gedrag en dat contact doelgericht kan worden gestart of volgehouden. Deze basis is essentieel: communicatie ontstaat niet alleen in de leerling, maar in een interactie waarin de ander betekenis geeft, antwoordt en ruimte laat voor een volgende beurt.

2.3.1 Wederkerigheid

Wederkerigheid betekent dat communicatie heen en weer gaat. In de vroegste ontwikkeling is dit nog geen bewust gesprek. De leerling reageert op prikkels van een vertrouwde volwassene; de volwassene leest veranderingen in blik, beweging, spierspanning, geluid of ademhaling als mogelijke signalen en antwoordt daarop. Door herhaling kan de leerling gaan ervaren: mijn gedrag lokt een reactie uit. Daarna groeit beurtwisseling: reageren, even wachten, anticiperen en opnieuw handelen.

De leerlijn verschuift dus van ‘door de partner geïnterpreteerde reacties’ naar ‘steeds duidelijker afgestemde en zelf geïnitieerde contactsignalen’. De rol van de leraar verandert mee: vooral eerst observeren, vertragen en betrouwbaar antwoorden; later ook beurtwisseling uitlokken, wachttijd geven en de leerling uitnodigen zelf initiatief te nemen.

2.3.2 Gedeelde aandacht

Bij gedeelde aandacht zijn niet alleen leerling en partner betrokken, maar ook een derde focus: een voorwerp, activiteit, persoon of gebeurtenis. De leerling leert de aandacht van zichzelf, de ander en iets in de wereld met elkaar te verbinden. Eerst gaat het om het volgen van bewegingen en herkenbare gezamenlijke patronen. Vervolgens kan de leerling blik of aandacht wisselen tussen partner en voorwerp, de aandachtsrichting van de ander volgen en uiteindelijk zelf de aandacht van de ander richten op iets wat hij wil tonen of delen.

Gedeelde aandacht is daarom meer dan ‘kijken naar hetzelfde’. Het gaat om het besef dat we samen aandacht hebben voor iets. Dat vormt een belangrijke voedingsbodem voor woordleren, sociaal leren, spel en instructie. In Op.stap groeit dit verder naar het functioneel gebruiken van gedeelde aandacht binnen spel, communicatie en leren.



2.3.3 *Intentionaliteit*

Intentionaliteit gaat over de overgang van gedrag dat door de omgeving communicatief wordt geïnterpreteerd naar gedrag dat steeds doelgerichter wordt ingezet om een effect bij een ander te bereiken. Een vroege uiting van ongemak, plezier of behoefte hoeft nog niet bewust als boodschap bedoeld te zijn. Wanneer een vertrouwde volwassene zulke signalen consequent opmerkt en beantwoordt, kan de leerling ervaren dat uitingen effect hebben. Daaruit kan doelgerichte communicatie groeien.

Belangrijk is dat intentionaliteit niet wordt verward met een bepaalde communicatievorm. Een leerling kan zeer intentioneel communiceren zonder woorden: bijvoorbeeld door iemand aan te raken, een voorwerp aan te reiken, naar een symbool te kijken, een gebaar te maken of een praatknop te activeren. De kernvraag is niet 'spreekt de leerling?', maar 'probeert de leerling via een signaal een partner te betrekken of iets te veranderen?'

2.3.4 *Functionaliteit*

Functionaliteit verbindt communicatie met participatie in het dagelijkse leven. De leerling gebruikt communicatie niet alleen om een vorm te oefenen, maar om iets gedaan te krijgen, te weigeren, te kiezen, hulp te vragen, gevoelens of behoeften te uiten, contact te maken, een routine te begrijpen of een taak mee te sturen. De communicatieve functies lopen van aandacht voor de gesprekspartner, stemming uiten en beurt nemen tot kiezen, protesteren, hulp of informatie vragen en informatie delen (Heim, 2014).

Voor onderwijs betekent dit dat communicatieve redzaamheid vooral groeit in echte situaties: eten, verzorgen, spelen, overgangen, instructie, samenwerken, pauze en conflict. De context geeft betekenis én een reden om te communiceren. Een aangeleerd pictogram of gebaar is pas communicatief relevant wanneer de leerling ermee invloed kan uitoefenen of betekenisvol kan deelnemen.

2.3.5 *Koppeling zien-horen*

Deze cluster focust op het combineren van visuele en auditieve informatie tijdens communicatie. Voor leerlingen die baat hebben bij spraakafzien of visuele ondersteuning begint dit bij aandacht voor het gezicht en de mond van de spreker. Later worden mondbeeld, mimiek, stem en context samen gebruikt om een boodschap te begrijpen. In hogere fasen verschuift de nadruk naar bewust gekozen luister- en kijkstrategieën, zoals gericht kijken, context benutten en om verduidelijking vragen.

De cluster staat inhoudelijk naast de algemene sociale aandacht, maar heeft een specifiek doel: de leerling leert meerdere informatiebronnen combineren. Het mondbeeld is daarbij nooit vanzelfsprekend een zelfstandig communicatiesysteem; het krijgt betekenis in samenhang met context, voorkennis en andere ondersteunde vormen.

2.4 Betekenisverlening: wanneer wordt een signaal een boodschap?

Betekenisverlening beschrijft niet welke communicatievorm wordt aangeboden, maar hoe de leerling begrijpt waar die vorm naar verwijst. Dat onderscheid is cruciaal. Een foto, pictogram of voorwerp kan voor de ene leerling een symbool zijn en voor een andere leerling slechts een interessante visuele of tactiele prikkel. ComVoor-2 maakt daarom expliciet onderscheid tussen de vorm van ondersteunde communicatie en het niveau waarop iemand betekenis verleent (Verpoorten et al., 2016).

In het leerplan wordt een ontwikkelingslijn zichtbaar van sensatie naar presentatie en representatie. Die termen helpen om de ondersteuning af te stemmen, maar zijn geen starre etiketten voor een leerling. Betekenisverlening kan verschillen per context en per communicatievorm.

De ontwikkeling van betekenisverlening van sensatie over presentatie naar representatie, raakt rechtstreeks aan de ontwikkeling van begrippen en woordenschat. Een woord krijgt immers pas betekenis wanneer de leerling het kan verbinden met ervaringen, personen, voorwerpen, handelingen of concepten. Voor een verdere uitwerking van deze samenhang verwijzen we naar het [woordenschatdossier - deel jonge ontwikkeling](#).

2.4.1 Sensatieniveau

Op sensatieniveau staat de directe zintuiglijke ervaring centraal. Een prikkel wordt beleefd via tast, beweging, trilling, geluid, zicht, geur, lichaamsspanning of nabijheid. Door herhaling kunnen vertrouwde sensaties gekoppeld raken aan verwachting, veiligheid of een gebeurtenis. De leerling hoeft nog niet te begrijpen dat een signaal 'staat voor' iets anders. De betekenis zit in de ervaring zelf en in het terugkerende patroon.

De leraar maakt ervaringen voorspelbaar: eenzelfde aanraking vóór het verplaatsen, een herkenbare trilling vóór een activiteit, een vaste stem of een terugkerend lichaamscontactpatroon. Afstemmen op tempo, spanning en verwerking is hier belangrijker dan snel meer symbolische communicatie aanbieden.

2.4.2 Presentatieniveau

Op presentatieniveau krijgt iets betekenis doordat het concrete en actuele informatie geeft in het hier en nu. Een beker kan betekenen dat er nu gedronken wordt; een jas kan de overgang naar buiten aankondigen. De leerling herkent wat letterlijk aanwezig is, wat bij elkaar hoort of welke handeling volgt. Matchen, inpuzzelen, vaste cues en concrete verwijzers kunnen daarbij houvast bieden.



Matchen

Inpuzzelen

Het belangrijke onderscheid met representatie is dat de verwijzing nog sterk gebonden is aan de actuele situatie en concrete overeenkomst. Verschillende exemplaren met dezelfde functie leren herkennen is een belangrijke stap: niet alleen dé eigen beker, maar verschillende bekertjes kunnen 'drinken' oproepen. Zo wordt betekenis geleidelijk minder afhankelijk van één exact voorwerp.

2.4.3 Representatieniveau

Op representatieniveau begrijpt de leerling dat een woord, gebaar, foto, pictogram, tactiel symbool of ander teken kan verwijzen naar iets dat niet letterlijk aanwezig is. De communicatie kan daardoor loskomen van het hier en nu. Het woord 'jas' kan begrepen worden zonder dat de jas zichtbaar is; een pictogram kan verwijzen naar een activiteit die pas later volgt. ComVoor beschrijft dit als het begrijpen van de verwijzende of symbolische betekenis (Verpoorten et al., 2016).

Representatie maakt communicatie over afwezige personen, plaatsen, activiteiten en toekomstige gebeurtenissen mogelijk. Ook combinaties en volgordes worden mogelijk: meerdere pictogrammen, een voorwerpschema, een korte gesproken zin of een tactiele reeks. Dit vergroot de zelfstandigheid, maar vraagt dat de gebruikte symbolen daadwerkelijk betekenis dragen voor de leerling.

2.4.3.1 Geen ladder die de leerling zo snel mogelijk moet beklimmen

De niveaus mogen niet gelezen worden als 'lager' versus 'beter'. Het doel is passende communicatie. Ook een leerling die representaties begrijpt, heeft in stress, vermoeidheid of een onbekende situatie soms meer aan concrete, zintuiglijke of contextgebonden ondersteuning. Omgekeerd is het niet zinvol om pictogrammen symbolisch in te zetten wanneer de leerling de verwijzende betekenis nog niet begrijpt. De gekozen ondersteuning moet dus aansluiten bij wat de leerling op dat moment kan betekenis geven (Verpoorten et al., 2016).

2.5 Communicatievormen: hoe komt een boodschap binnen en hoe gaat ze naar buiten?

Communicatievormen zijn de middelen of kanalen waarmee een boodschap wordt opgenomen of geuit. Totale Communicatie vertrekt van het principe dat de omgeving zich aanpast aan het communicatieniveau en verschillende middelen combineert wanneer dat het begrip en de expressie ondersteunt (Oskam & Scheres, 2016).

In Op.stap wordt die multimodaliteit breed ingevuld: lichaamsgebonden signalen, houding en beweging, oog- en spiersignalen, aanraking, voorwerpen, concrete en visuele verwijzers, foto's en pictogrammen, gebaren en gebarensystemen, tactiele symbolen, auditieve signalen, gesproken taal, audiovisuele of lichtsignalen en ondersteunde communicatiestrategieën.

2.5.1 Communicatievormen op sensatieniveau

In fase 1 ligt de nadruk op lichaamsgebonden en zintuiglijke signalen. De leerling communiceert via veranderingen in spanning, ademhaling, mimiek, beweging, geluid, blik, aanraking of houding. Sommige signalen zijn nog niet intentioneel; hun communicatieve waarde ontstaat doordat de leraar ze opmerkt, interpreteert en betekenisvol beantwoordt. De partner is hier dus niet alleen ontvanger, maar mede-opbouwer van het communicatiesysteem.

Ook sensorische signalen die de leraar aanbiedt – tactiele exploratie, co-actieve aanraking, vibratie, visuele of auditieve cues – kunnen voorspelbaarheid opbouwen. De kern is consistentie: dezelfde signalen op vergelijkbare momenten, voldoende verwerkingstijd en nauwkeurig observeren hoe de leerling reageert.

2.5.2 Communicatievormen op presentatieniveau

In fase 2 worden boodschappen concreter en herkenbaarder in het hier en nu. De leerling kan informatie opnemen via voorwerpen, foto's, pictogrammen, gebaren, lichaamsexpressie, geluiden, woorden, tactiele symbolen, ruimtelijke ondersteuning, lichtsignalen of fysieke begeleiding.

Diezelfde modaliteiten kunnen ook expressief worden ingezet: iets aanreiken, wijzen, een gebaar maken, een klank gebruiken, een voorwerp manipuleren of via blik en spierspanning kiezen.

De didactische aandacht ligt niet op het ‘aanleren van de betekenis van elke drager van communicatie’ maar van het gebruik in het hier en nu via matchen, inpuzzelen, routine of via conditionering, tot een bruikbaar repertoire. Een vorm moet waarneembaar en motorisch toegankelijk zijn, betekenis hebben voor de leerling en in het hier en nu van de dagelijkse context beschikbaar zijn. Daarom kan voor de ene leerling een tastbaar voorwerp passend zijn en voor een andere leerling een foto, SMOG-gebaar, woord of ooggestuurde keuze.

2.5.3 Communicatievormen op representatieniveau

In fase 3 kunnen communicatievormen verwijzend en combineerbaar worden gebruikt. De leerling begrijpt of gebruikt bijvoorbeeld symbolen, gebaren, korte gesproken structuren, tactiele codes, visuele zinnen of combinaties van meerdere modaliteiten. Ook ondersteunde keuzesystemen kunnen communicatieve toegang bieden wanneer wijzen of spreken motorisch niet haalbaar is.

De ontwikkeling zit hier niet uitsluitend in een ‘moeilijkere vorm’, maar ook in complexere inhoud: buiten het hier en nu communiceren, meerdere elementen combineren, volgordes begrijpen, voorkeuren verfijnen en boodschappen zelfstandiger formuleren.

2.6 Hoe alle onderdelen elkaar dragen

Een bruikbaar denkmodel is:

- Sociale aandacht maakt een partner beschikbaar: er is iemand met wie iets gedeeld kan worden.
- Intentionaliteit geeft de communicatie richting: de leerling ontdekt dat een signaal iets bij de ander kan teweegbrengen.
- Functionaliteit geeft de communicatie een reden: vragen, weigeren, kiezen, delen, deelnemen, hulp krijgen, emoties uiten.
- Betekenisverlening bepaalt wat de leerling uit een signaal kan begrijpen.
- Communicatievormen bepalen via welke toegankelijke kanalen de boodschap kan worden ontvangen en geuit.
- De communicatiepartner verbindt alles: hij observeert, wacht, modelt, bevestigt, verduidelijkt en zorgt dat passende vormen beschikbaar zijn.

Een voorbeeld: een leerling duwt tijdens het eten zijn bord weg. De leraar ziet het signaal en wacht (wederkerigheid), interpreteert het voorlopig als ‘genoeg/stop’ (intentionaliteit en functie), benoemt en bevestigt die betekenis, en biedt vervolgens een passend stopgebaar of symbool aan (communicatievorm). Door herhaling kan de leerling het verband tussen signaal, betekenis en effect steeds doelgerichter gaan gebruiken. Het leerdoel ligt dan niet alleen in het correcte symbool, maar in de groeiende communicatieve redzaamheid.

2.7 De ontwikkelingslogica over de fasen heen

Fase	Sociale aandacht	Betekenisverlening	Communicatievormen
F1	Van zintuiglijk opmerken en reageren naar beginnende wederkerigheid en verwachting.	Sensatie: betekenis groeit in herhaalde zintuiglijke ervaringen en patronen.	Lichaamsgebonden, zintuiglijk, tactiel, beweging, blik, geluid; partner interpreteert en antwoordt.
F2	Bewuster afstemmen, contact initiëren, beurtgedrag, beginnende gedeelde	Presentatie: concrete betekenis in het hier en nu; matchen, cues, voorwerpen en actuele context.	Concrete/visuele/tactiele vormen, gebaren, woorden, oog- en aanraakgedrag;

	aandacht en doelgerichte signalen.		boodschappen opnemen én uiten.
F3	Doelgericht delen, communiceren i.f.v. zelfredzaamheid, sociale interactie, taak en emotie.	Representatie: symbolen verwijzen ook naar wat niet aanwezig is; combinaties en volgordes worden mogelijk.	Symbolische en gecombineerde vormen: woorden, pictogrammen, gebaren, tactiele symbolen, ondersteunde strategieën.

2.8 Wat betekent dit voor het handelen van de leraar?

De communicatieve fundamenteën dragen bij aan meer communicatieve redzaamheid. Die ontstaat niet enkel door een communicatiemiddel te kiezen. De leraar moet tegelijk kijken naar de bedoeling van het gedrag, het niveau van betekenisverlening, de toegankelijke vorm en de kwaliteit van de interactie. Daarom is observeren in natuurlijke situaties essentieel.

- Vertrek van wat de leerling al doet. Zoek welke signalen betrouwbaar terugkeren bij willen, niet willen, plezier, ongemak, hulp, aandacht of keuze.
- Maak communicatie consequent betekenisvol. Reageer op een signaal, benoem wat je denkt dat het betekent en controleer via de reactie van de leerling of die interpretatie klopt.
- Geef wachttijd. Een volwassene die te snel reageert of ingrijpt, neemt onbedoeld de beurt van de leerling over.
- Zorg ervoor dat communicatievormen permanent beschikbaar zijn in de situaties waarin ze nodig zijn; niet alleen tijdens een apart communicatiemoment.
- Combineer vormen waar dat helpt, maar overlaad niet. Meer symbolen of modaliteiten zijn niet automatisch duidelijker.
- Stem de abstractiegraad af op betekenisverlening. Gebruik concrete of zintuiglijke ondersteuning wanneer symbolische verwijzing nog onvoldoende betekenis draagt.
- Werk partnerbreed. Leraren, ondersteuners, therapeuten en ouders gebruiken waar mogelijk herkenbare betekenissen, signalen en responsstrategieën.
- Evalueer functioneel: lukt het de leerling beter om te begrijpen, begrepen te worden en invloed uit te oefenen in echte situaties?

2.9 Afbakening: wat dit domein wel en niet doet

Communicatieve fundamenteën vormen de onderbouw voor verdere doelen binnen Nederlands en communicatie. Ze beschrijven voorwaarden en functionele vaardigheden die maken dat taal, gebaren, symbolen en interactie daadwerkelijk bruikbaar worden. Ze vervangen daarom niet de leerlijnen rond woordenschat, taalstructuren, luisteren, spreken, lezen of schrijven. Ze maken die leerlijnen toegankelijker voor leerlingen bij wie de communicatieve basis niet vanzelfsprekend ontwikkeld is.

Evenmin is elk gedrag automatisch een eenduidige boodschap. Vooral bij vroege communicatie blijft interpretatie een hypothese. Professionals moeten signalen over tijd en context observeren, interpretaties met elkaar afstemmen en nagaan of de reactie van de leerling de veronderstelde betekenis ondersteunt. Dat voorkomt dat de omgeving betekenis invult zonder voldoende grond.

2.10 Begrippen in één oogopslag

Begrip	Werkdefinitie
Communicatieve redzaamheid	In concrete situaties kunnen begrijpen, begrepen worden en communicatief deelnemen met de vormen die voor de leerling toegankelijk zijn.
Wederkerigheid	Het heen-en-weer van signalen en reacties tussen communicatiepartners.
Gedeelde aandacht	Samen met een ander aandacht hebben voor hetzelfde voorwerp, dezelfde activiteit of gebeurtenis, met besef van die gedeeldheid.
Intentionaliteit	Een signaal steeds doelgerichter inzetten om een effect bij een communicatiepartner te bereiken.
Functionaliteit	Communicatie gebruiken voor een betekenisvol doel in het dagelijks handelen en participeren.
Betekenisverlening	De manier waarop een leerling begrijpt waar een ervaring, signaal, voorwerp, woord of symbool naar verwijst.
Sensatie	Betekenis in de directe zintuiglijke ervaring en herkenning van terugkerende patronen.
Presentatie	Concrete betekenis in het hier en nu; wat aanwezig is of rechtstreeks bij de actuele situatie hoort.
Representatie	Begrijpen dat een teken, woord, gebaar of symbool kan verwijzen naar iets dat niet aanwezig is.
Communicatievorm	De modaliteit of het middel waarmee een boodschap wordt opgenomen of geuit.
Communicatieve functie	De bedoeling van communicatie: bijvoorbeeld aandacht vragen, weigeren, kiezen, hulp vragen, delen of informeren.
Partnerstrategie	Handelen van de communicatiepartner dat kansen, toegang, begrip en wederkerigheid ondersteunt.

2.11 Bronnen

- Heim, M. (2001). Communicatie en interactie van niet-sprekende kinderen en hun communicatiepartners [Proefschrift, Universiteit van Amsterdam].
- Heim, M. (2014). Communicatieve ontwikkeling van niet-sprekende personen en hun communicatiepartners. In B. Twint & J. de Bruijn (red.), Handboek verstandelijke beperking: 24 succesvolle methoden (pp. 147-163). Boom.
- Oskam, E., & Scheres, W. (2016). Totale communicatie (3e ongewijzigde druk). Bohn Stafleu van Loghum.
- Timmers-Huigens, D. (2016). Ervaringsordening: Zorg, welzijn, onderwijs. Van Tricht Uitgeverij.
- Verpoorten, R., Noens, I., Maljaars, J., & Van Berckelaer-Onnes, I. (2016). ComVoor-2: Voorlopers in Communicatie - vernieuwde editie. Handleiding. Hogrefe.
- Vlaamse overheid. (1998). Ontwikkelingsdoelen buitengewoon basisonderwijs type 2: leergebied communicatie en taal. Vlaamse Gemeenschap.