

Kennis over taal- en spraakproblemen en leesproblemen bij toekomstige leerkrachten

**Onderzoek naar de kennis en kunde van toekomstige leerkrachten op het
gebied van taal en lezen**

Rachèl Harmsen

Onderzoek in het kader van de masteropleiding Communicatief Gehandicapten aan het
Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies, Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie.

Eerste examiner/begeleider: Dr. Annemiek Hammer

Tweede examiner: Dr. Jan Nijen Twilhaar

Augustus 2019

Samenvatting

Door de Wet Passend Onderwijs die in 2014 van kracht is geworden, neemt de diversiteit in het onderwijs toe. Deze wet verplicht het regulier onderwijs kinderen te ondersteunen in hun onderwijsbehoeften (Maassen van den Brink & van der Rest, 2016). Kinderen die eerder naar het speciaal onderwijs zouden gaan, blijven nu op het regulier onderwijs. Het is niet ondenkbaar dat kinderen met matige problemen in hun spraak-taalontwikkeling, die eerst doorstroomden naar het cluster-2-onderwijs¹, nu op een reguliere basisschool blijven. Leerkrachten binnen dit type onderwijs hebben daarom kennis nodig over hoe ze het beste kinderen met spraak-taalmoeilijkheden kunnen begeleiden.

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de kennis en kunde van toekomstige leerkrachten op het gebied van taal en lezen. Het onderzoek kan bijdragen aan het aanscherpen van het onderwijs en/of beleid voor leerkrachten op het gebied van taal- en leesproblemen. Moet het Pabo-onderwijs in het curriculum meer aandacht besteden aan taal en lezen? Moet er in stages meer aandacht uitgaan naar leerlingen met taal- en leesproblemen? Moet er misschien op overheidsniveau een bijdrage komen om leerkracht en logopedist beter te laten samenwerken?

Het onderzoek kan eveneens bijdragen aan een antwoord op de vraag hoe we om moeten gaan met de diversiteit in de klas. Taal- en leesproblemen komen veelvuldig voor, en dit kan, als zij onopgemerkt blijven, consequenties hebben op de verdere ontwikkeling van de leerlingen. Tijdige herkenning en passende ondersteuning bij deze doelgroep kan nadelige invloed in de toekomst beperken. Het lijkt daarom van groot belang dat leerkrachten kennis van taal- en leesproblemen hebben om te kunnen achterhalen waar mogelijke oplossingen liggen.

Deze masterproef is als volgt opgebouwd: na dit inleidende hoofdstuk wordt eerst het theoretische kader behandeld; ik beschrijf de verschillende taal- en leesproblemen. Daarna beschrijf ik de kennis en vaardigheden die een leerkracht, die werkt met kinderen met taal- en leesproblemen, nodig heeft en kijk ik naar de samenwerking tussen leerkracht en logopedist. Vervolgens bespreek ik de methode van dit onderzoek in het methodehoofdstuk; ik beschrijf de procedure, gebruikte instrumenten en de data-analyse. Hierna bespreek ik de resultaten van het onderzoek en geef ik een conclusie. Tenslotte bediscussieer ik wat we kunnen leren van de vragenlijst en eindig ik met aanbevelingen voor de praktijk.

¹ Cluster 2 onderwijs is onderwijs voor leerlingen die doof of slechthorend zijn, of ernstige spraak-taalmoeilijkheden hebben.

Inhoudsopgave

Woord vooraf	5
Hoofdstuk 1. Inleiding	6
1.2 Leeswijzer.....	7
Hoofdstuk 2. Theoretisch kader	8
2.1 Inleiding.....	8
2.2 Taalproblemen.....	8
2.2.1 Definitie van taalproblemen en oorzaken	8
2.2.2 Mogelijke problemen in de taalontwikkeling	10
2.2.3 Verschillende doelgroepen binnen secundaire taalstoornissen.....	12
2.2.4 Belang van tijdige herkenning taalproblemen.....	15
2.2.5 Meertaligheid	16
2.3 Leesproblemen	17
2.4 Kennis van leerkrachten.....	18
2.4.1 Doelen voor taalonderwijs van leerlingen PO	19
2.4.2 Competenties voor taalonderwijs van leerlingen PO.....	19
2.5 Interprofessionele samenwerking.....	25
2.5.1 Het effect van samenwerken met de logopedist	26
2.5.2 Samenwerken met de logopedist in de praktijk.....	27
2.5.3 Hoe kan er beter worden samengewerkt?	27
Hoofdstuk 3. Methodehoofdstuk	28
3.1 Participanten.....	28
3.2 Methode	30
3.3 Procedure.....	31
Hoofdstuk 4. Resultaten van het onderzoek	33
4.1 Kennispeiling van spraak- en taalproblemen	33
4.2 Competentie en verwachtingen van de leerkracht over (omgang met) leerlingen met taal-en/of spraakproblemen	39
4.3 Samenwerking met de logopedist	47
Hoofdstuk 5. Conclusies	59

5.1 Inleiding.....	59
5.2 Theoretisch kader	59
5.3 Methodiek.....	60
5.4 Resultaten Onderzoeksvraag 1: a. Kennis/kunde.....	60
5.5 Resultaten Onderzoeksvraag 1: b. Houding toekomstige leraren PO ten opzichte van leerlingen met spraak-taalproblemen.....	61
5.6 Resultaten Onderzoeksvraag 2: Verwachtingen ten aanzien van samenwerking.....	61
Hoofdstuk 6. Discussie	63
6.1 Kennis/kunde	63
6.2 Houding.....	64
6.3 Verwachtingen ten aanzien van samenwerking	65
Hoofdstuk 7. Aanbevelingen	69
7.1 Aanbevelingen voor de lange en korte termijn voor de praktijk	69
7.2 Suggesties voor verder onderzoek	70
Bibliografie.....	71
Bijlage 1. Vragenlijst.....	80

Woord vooraf

In september 2014 begon ik aan de master SEN Communicatief Gehandicapten. In september 2019 hoop ik deze master te kunnen afronden. Ondertussen is er veel gebeurd. Ik heb 1,5 jaar in Nepal gewoond, ik heb daar les gegeven op een internationale school en ben getrouwd. Terug in Nederland kreeg ik een kindje en werkte ik in het onderwijs. In oktober 2019 verwacht ik mijn tweede kind. In die vijf jaar, tussen alle bedrijven door heb ik hard aan deze masterproef gewerkt.

Dat ik de richting master SEN Communicatief Gehandicapten gekozen heb, komt doordat ik zelf slechthorend ben en mijn broertje autisme heeft. Ik heb mij altijd graag in autisme en communicatie verdiept. Als kunstdocent en pedagogisch medewerker wilde ik op een dagbesteding voor mensen met een beperking werken en daarmee een positieve bijdrage leveren aan de kwaliteit van het leven van mensen met een beperking. Nu werk ik al sinds een half jaar op een dagopvang voor kinderen met o.a. een communicatieve beperking. Ik ben er van overtuigd dat het werk aan deze master mij daar veel bij geholpen heeft.

Ik wil heel graag mijn vader Henk en mijn broer Benjamin bedanken voor het lezen en feedback geven van deze masterproef (en ook de andere verslagen tijdens de studie). Ook wil ik heel graag mijn moeder Lieselotte voor het oppassen en de aanmoediging bedanken en mijn broer Jonah voor zijn grote hulp bij Google forms, de lay-out en bij het maken van de figuren bij de methode, toen deze niet meer leesbaar bleken. Ook wil ik mijn vriendin Hanneke voor de aanmoediging bedanken en mijn broertje David voor het begrip dat ik heel veel moest typen. Ook mijn man Ritesh en natuurlijk ons zoontje Ravi wil ik bedanken voor het begrip dat ik zo veel aan deze Masterproef moest werken. Ik hoop nu weer meer tijd voor iedereen te hebben!

Ik wil natuurlijk ook heel graag mijn masterproef begeleider dr. Annemiek Hammer bedanken voor het begeleiden en voor al haar vele feedback en advies.

Daarnaast wil ik de 36 studenten van de Pabo's Inholland Haarlem, Hogeschool Utrecht, HAN Arnhem, Windesheim Zwolle, Marnix Academie en Driestar Educatief hartelijk danken voor het invullen van de vragenlijst. Ook wil ik Inge de Bruijn bedanken omdat de vragenlijst is begonnen met vragen uit haar masterproef vragenlijst. Ten slotte een dank aan de Pabo hogeschooldocenten Mirjam Snel en Anton Boonen voor het uitproberen (pilot) van de vragenlijst en hun feedback hierop.

Ede, augustus 2019

Rachèl Harmsen

Hoofdstuk 1. Inleiding

1.1 Aanleiding, onderzoeksvraag en relevantie

Naar schatting heeft ongeveer 25% van de leerlingen in de klas van het basisonderwijs problemen op het gebied van taal en lezen (Ninkeula, 2011). Deze problemen worden niet altijd herkend door de leerkracht, of wanneer de problemen wel herkend worden weet de leerkracht niet altijd hoe passende ondersteuning te bieden. Bij deze problematiek is vaak niet alleen basale kennis over taal en lezen van de leerkracht essentieel, soms dient de leerkracht ook samen te werken met taalexperts, zoals logopedisten en is een dergelijke samenwerking vaak onbekend terrein.

Het is daarom belangrijk om te peilen in hoeverre toekomstige leerkrachten op de hoogte zijn van problemen die kunnen voorkomen in de taal- en leesontwikkeling. Kunnen zij deze herkennen? Weten zij vervolgens wat ze moeten doen? Daarnaast is het van belang om te weten in hoeverre zij mogelijkheden zien in de samenwerking met een logopedist: kennen zij deze expertise? Weten zij wat logopedisten aan ondersteuning kunnen bieden? Dit onderzoek gaat enerzijds over de vraag of toekomstige leerkrachten vinden dat zijzelf voldoende kennis en vaardigheden hebben op het gebied van taal- en leesontwikkeling inclusief de problemen op deze gebieden en anderzijds hoe toekomstige leerkrachten aankijken tegen interprofessionele samenwerking, specifiek op de samenwerking met logopedisten.

De volgende onderzoeksvragen zijn gesteld:

Onderzoeksvraag 1:

- a. *Wat is de kennis van toekomstige leraren PO (primair onderwijs) over taal- en leesproblemen?*
- b. *Wat is de houding ten opzichte van leerlingen met spraak-taalproblemen bij toekomstige leraren PO?*

Onderzoeksvraag 2:

Welke verwachtingen hebben toekomstige leraren PO over de samenwerking met logopedisten?

Wanneer leerkrachten ondersteuning nodig hebben, kan deze ondersteuning onder meer komen door samen te werken met andere professionals. Hierdoor kan men profiteren van elkaars deskundigheid. Er is binnen het Hbo-onderwijs toenemende aandacht voor interprofessionele samenwerking. Over je eigen disciplinegrenzen heen kijken is een belangrijke competentie voor de

professionals die nu worden opgeleid. Dit onderzoek wil bijdragen aan een antwoord op de vraag in hoeverre die competentie daadwerkelijk wordt ingezet om aan te sluiten bij leerling behoeftes.

1.2 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 begint met het theoretische kader van deze studie. Er wordt ingegaan op taalproblemen, en definitie van taalproblemen en oorzaken. Hierna worden de mogelijke problemen in de taalontwikkeling behandeld en kijken we naar de verschillende doelgroepen binnen de secundaire taalstoornissen. Dan wordt ingegaan op het belang van tijdige herkenning taalproblemen en de invloed van meertaligheid. Daarna worden de leesproblemen omschreven en, in het licht hiervan, de kennis van leerkrachten. Hierna behandel ik de doelen voor taalonderwijs van leerlingen PO en de competenties voor taalonderwijs van leerlingen PO. Tot slot ga ik in op de interprofessionele samenwerking, het effect van samenwerking tussen leerkracht en logopedist en hoe deze samenwerking er in de praktijk uit ziet. Tenslotte beantwoord ik de vraag hoe er beter kan worden samengewerkt.

In hoofdstuk 3 schrijf ik over welke methode gebruikt is om antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen. In hoofdstuk 4 zijn de resultaten hiervan te zien middels tabellen en diagrammen met toelichting. Daarna zijn de conclusies in hoofdstuk 5 te zien en bespreek ik in hoofdstuk 6 de discussie op het onderzoek. Ten slotte worden in hoofdstuk 7 aanbevelingen voor de korte en de lange termijn en wordt er een suggestie gedaan voor een vervolgonderzoek.

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk geef ik een theoretisch kader voor het onderwerp van mijn masterproef. Ik ga in op wat taal- en leesproblemen zijn, wat de oorzaken van deze problemen zijn en welke problemen kunnen voorkomen bij kinderen in de basisschoolleeftijd. Vervolgens vertel ik meer over de verschillende doelgroepen binnen secundaire taalstoornissen. Daarna beschrijf ik de kennis en vaardigheden die een leerkracht, die werkt met kinderen met spraak, taal- en leesproblemen, nodig heeft. Ik besluit met een beschouwing op de interprofessionele samenwerking en wat er vanuit de literatuur inmiddels bekend is over de samenwerking tussen leerkracht en logopedist.

2.2 Taalproblemen

Het ontwikkelen van taal gaat voor veel kinderen ogenschijnlijk vanzelf. Echter, het ontwikkelen van taal is zeer moeilijk en complex. Er zijn een heleboel factoren betrokken bij deze ontwikkeling, zoals cognitieve processen (geheugen, aandacht), genen en omgevingsfactoren (bijv. taalaanbod). Tussen kinderen onderling is er veel variatie in hoe snel zij taal ontwikkelen. Sommige kinderen bereiken linguïstische mijlpalen (doorbraken in hun taalontwikkeling) snel en anderen doen er juist lang over. Door de grote variatie is het moeilijk om vast te stellen wanneer de taalontwikkeling zich te langzaam ontvouwt. Het is dan ook niet voor niets dat ernstige achterstanden in de taalontwikkeling relatief laat worden ontdekt, namelijk wanneer kinderen naar de basisschool gaan.

De kinderen die ernstige achterstanden laten zien in de taalontwikkeling worden aangeduid als kinderen met taalontwikkelingsstoornissen (afgekort TOS). Dit zijn kinderen die, wanneer TOS is vastgesteld, worden opgevangen in het cluster 2-onderwijs. Indicatie is echter moeilijk, omdat kinderen net beneden of net boven de drempel op de taaltesten kunnen scoren, waardoor de diagnose TOS soms wel of soms niet gegeven wordt. Hierdoor dreigt er een 'grijze' groep te ontstaan van kinderen die problemen hebben op het gebied van taal, maar geen diagnose TOS krijgen. Zij blijven daarom in het regulier onderwijs, soms met een onderwijsarrangement vanuit het speciaal onderwijs cluster 2.

De groep TOS is veel bestudeerd in de literatuur. We gaan eerst kijken wat de kenmerken zijn van deze groep.

2.2.1 Definitie van taalproblemen en oorzaken

Bij kinderen met TOS lopen de verbindingen tussen hersengebieden anders dan bij kinderen zonder TOS. Daardoor hebben ze bijvoorbeeld moeite met het onthouden en leren van woorden of klanken. Nog te vaak wordt TOS verward met dyslexie, stotteren, een algemene taalachterstand of met autisme ("Wat is TOS?", 2019). Gemiddeld zitten er in een klas (op een reguliere school) van dertig leerlingen, twee kinderen met een TOS. TOS (7%) komt in een klas meer voor dan autisme (1%) en ADHD (5%) maar desondanks is de stoornis nog altijd vrij onbekend terwijl autisme en ADHD meestal bekender zijn bij de leerkrachten (Sanders, 2017). Deze kinderen hebben vaak ook problemen in leren in het algemeen, leesvaardigheid, de sociaal-emotionele ontwikkeling, gedrag, de conceptontwikkeling en de opvoedingsrelatie (Weerdenburg, 2009).

Er bestaan verschillende definities van TOS. De meest algemene en meest beknopte definitie van TOS is: *"Een TOS wordt gedefinieerd als een beperking in taalbegrip en/of taalproductie waarbij de taalproblemen niet kunnen worden verklaard door aantoonbaar hersenletsel, intelligentieproblemen, gehoorverlies, lichamelijke problemen of sociaal-emotionele problemen."* (Kamphuis & Hermsen, 2015; Sanders, 2017, p.18)

Vanuit de logopedie worden er twee typen problemen onderscheiden als het gaat om taal. Er zijn leerlingen met een *productiestoornis* in de taal. Dat betekent dat deze kinderen moeite hebben in het uiten van gesproken taal; ze hebben moeite om te vertellen wat ze willen zeggen. Over het algemeen is het taalbegrip goed ontwikkeld, maar door de moeilijkheden in het zich uiten worden de kinderen vaak niet goed begrepen. Leerlingen met een *receptiestoornis* in de taal daarentegen hebben ernstige problemen met het begrijpen van taal. Hierdoor wordt taal niet of minder gebruikt als communicatiemiddel, waardoor de totale ontwikkeling van het kind in gevaar komt. Met name receptieproblemen hebben een negatieve invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling en de cognitieve ontwikkeling van kinderen (Weerdenburg, 2009).

Spraak- en taalproblemen kunnen worden onderverdeeld in primaire en secundaire spraak- en taalproblemen (Janson, 2003). Bij primaire spraak- en taalproblemen hebben we te maken met kinderen die uitsluitend problemen hebben in de taalontwikkeling ("Wat is een taalontwikkelingsstoornis?", 2019). Bij secundaire spraak-taalproblemen zijn de taalproblemen het gevolg van een andere stoornis, zoals een zintuiglijke (e.g. slechthorendheid), anatomische (bijv. schisis) of intellectuele stoornis. Of er zijn ontwikkelingsstoornissen op het gebied van neurologie, motoriek of emotie waardoor taalproblemen ontstaan. Een voorbeeld van een emotionele ontwikkelingsstoornis is bijvoorbeeld autisme. Daarnaast kan de oorzaak bij secundaire spraak- en taalproblemen een sociaal-educatieve stoornis zijn. Hierbij kunnen we denken aan bijvoorbeeld

kinderen die worden verwaarloosd (Janson, 2003). Bij taalstoornissen die mogelijk een uiting zijn van een neurologische stoornis kunnen we denken aan taalproblemen in relatie tot diverse afwijkingen van het spier- en/of zenuwstelsel (Maassen, 2019).

Kinderen kunnen problemen ondervinden op het gebied van auditieve verwerking van spraak, waardoor het ontwikkelen van taal moeilijk wordt. Er zijn kinderen met spraakproblemen, fonologische en articulatiestoornissen. Dit leidt tot onverstaanbaarheid. Kinderen met grammaticale problemen maken opvallend veel fouten in de productie van morfologie (zie 2.2.2), bijvoorbeeld functiewoorden (bijvoorbeeld voegwoorden of voorzetsels) worden, net als in krantenkoppen, weggelaten en werkwoorden blijven onvervoegd. Deze kinderen hebben moeite in het maken van zinnen, waardoor het vertellen erg moeilijk wordt. Als laatste zijn er kinderen die lexicaal-semantiche problemen hebben. Zij hebben een kleinere woordenschat (receptief en/of productief) waardoor zij zich minder goed kunnen uitdrukken (Janson, 2003). Kinderen met lexicaal-semantiche problemen onderkennen de woordbetekenis niet of gedeeltelijk. Dit kan het begrijpen en de productie van geschreven en gesproken taal beïnvloeden. Zo vatten deze kinderen bijvoorbeeld 'tram' als 'bus' op en 'lepel' als 'vork' (Visch-Brink & Bajema, 2000). Er zijn ook mengvormen mogelijk, bijvoorbeeld kinderen met zowel een stoornis in de auditieve verwerking als grammaticale problemen. Het onderscheiden van subgroepen binnen de groep kinderen met TOS lijkt in de praktijk erg lastig te zijn.

2.2.2 Mogelijke problemen in de taalontwikkeling

Logopedie maakt onderscheid tussen problemen in de productie (het zelf produceren van taal) en receptie (het begrijpen van taal).

In deze paragraaf wil ik nader ingaan op deze taalproblemen aan de hand van de taalniveaus zoals deze binnen de taalwetenschap gebruikelijk zijn. Er zijn verschillende taalniveaus te onderscheiden: fonologie, syntaxis, morfologie, semantiek, pragmatiek en orthografie.

- *Fonologie* heeft betrekking op de klanken en volgorde van klanken in woorden en de uitspraak daarvan.
- *Morfologie* gaat over hoe woorden worden opgebouwd.
- *Syntaxis* heeft betrekking op de regels van taal – over hoe woorden op een grammaticale manier tot zinnen worden gevormd.
- *Semantiek* heeft betrekking op de betekenisverwerving van woorden.
- *Pragmatiek* heeft betrekking op de manier waarop de taal op een gepaste manier gebruikt wordt in het dagelijkse leven (Sanders, 2017).
- *Orthografie* heeft betrekking op de spelling van de geschreven taal ("Taalniveaus- Een duidelijke uitleg", 2019).

Als het niveau van de klankvorming niet past bij het taalontwikkelingsniveau fonologie, wordt dit een spraakstoornis of articulatiestoornis genoemd. Dit is het niet of verkeerd uitspreken van één of meerdere klanken. Bij een afwijkende fonologische ontwikkeling kan men, door op de spraak van het kind in te gaan en diens acties in eenvoudige taal te verwoorden, bijdragen aan de ontwikkeling. Hierdoor maakt men voor hun kind het leerproces makkelijker en gaat de communicatie beter (Donker-Gimbrere, 2000).

Als ze ongeveer vijf jaar zijn, hebben kinderen, die een typische taalontwikkeling volgen, hun fonologische ontwikkeling² in de moedertaal redelijk afgerond. De fonologische ontwikkeling van kinderen met een TOS daarentegen is vaak vertraagd of afwijkend. Deze kinderen leren klanken en klankcombinaties later dan hun leeftijdgenootjes. Het kan zijn dat ze soms een klankontwikkeling laten zien die niet voorkomt bij jongere kinderen (“Meertaligheid en taalstoornissen”, 2018).

Leerlingen met een TOS hebben over het algemeen een te lage woordenschat en problemen met taalbegrip. Wanneer leerlingen met leesproblemen veel energie moeten steken in leesstrategieën, zoals het decoderen van woorden oftewel het ‘ontsleutelen’ van woorden, heeft dit invloed op het begrip. Deze kinderen vergeten wat ze gelezen hebben en verliezen het overzicht. Leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis weten vaak niet meer wat ze op de vorige bladzijde gelezen hebben, omdat veel leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis problemen ondervinden met het verbale werkgeheugen, de informatieverwerking of met het technisch lezen (“TOS een taalontwikkelingsstoornis op het gebied van de communicatieve redzaamheid”, 2018).

Bij kinderen met een TOS is de morfosyntaxis³ het meest aangetast van alle taalniveaus (“Meertaligheid en taalstoornissen”, 2018). Fouten in de zinsvolgorde, bijvoorbeeld ‘tijdschriften van treinen we hebben verloot iemand’ of het weglaten van verplichte elementen in een zin zijn specifieke fouten die kinderen met TOS blijven maken (“Meertaligheid en taalstoornissen”, 2018; Scheltema et al., 2015).

Bij kinderen met een taalstoornis lijkt alsof het leren praten, het proces van spraak-taal verwerving maar niet op gang komt en als de spraak-taal verwerving op gang komt, verloopt het vervolgens niet zoals het hoort. Met anderhalf, twee jaar gaat een dreumes normaal gesproken kleine zinnestelsels maken. Bij een kind met een TOS gebeurt dit niet en huult het kind veel, brabbelt het eigenlijk nooit en zijn er problemen met eten en drinken. Hoewel de drang naar communiceren groot is, kan het kind met een TOS niet met andere peuters meepraten (Grauwels, 2003).

² Fonologisch bewustzijn is ‘het vermogen om de betekenis van woorden te negeren en zich te concentreren op de klankstructuur’ (Elen, 2004; Magnusson en Naucler, 1990).

³ Morfosyntaxis beschrijft de taalstructuren van zinnen (“Audiologieboek”, 2019)

2.2.3 Verschillende doelgroepen binnen secundaire taalstoornissen

Zoals ik in paragraaf 2.2.1 schreef, zijn secundaire taalstoornissen altijd het gevolg van een andere stoornis, zoals een zintuigelijke (e.g. slechthorendheid), anatomische (bijv. schisis) of intellectuele stoornis. Hieronder zal ik verder in gaan op enkele doelgroepen binnen de groep kinderen die secundaire taalstoornissen hebben.

Doof en slechthorend

Leraren kunnen te maken krijgen met slechthorende of dove kinderen. Mensen in het algemeen communiceren voornamelijk door mondelinge taal en deze taal moet men kunnen horen; hierdoor gaat een auditieve beperking ook vaak samen met een communicatieve beperking (Janson, 2003). De beperkingen op auditief gebied en in de taalontwikkeling hebben grote invloed op de persoonlijke ontwikkeling, vaak is er sprake van onzekerheid en weinig zelfvertrouwen (“Kerndoelen speciaal onderwijs”, 2018). Kinderen die doof zijn en een cochleair implantaat dragen hebben vaak mildere problemen in de ontwikkeling van morfologie dan kinderen met TOS (Hammer et al., 2014).

Een op de 90 pasgeboren kinderen is slechthorend. De oorzaak is bij de helft erfelijk. Kinderen met een aangeboren gehoorstoornis moeten ook naar de oogarts omdat ze een grotere kans hebben op een afwijking aan de ogen (“Slechthorendheid bij kinderen”, 2019).

De taalspraakontwikkeling heeft bij slechthorende peuters een ander verloop omdat ze de gesproken taal in hun omgeving minder goed horen. Als ze iets duidelijk willen maken zullen ze vaak aanwijzen, trekken of duwen aan speelgenootjes. Daarnaast kunnen slechthorende peuters schreeuwen als manier om zich te uiten, maar vaak zijn ze onopvallend en stil omdat ze graag alleen spelen omdat hun taalbegrip, door het missen van informatie vaak nog te kort schiet. Door het minder horen en de beperkte taal heeft het kind tijd nodig om informatie op te vangen en te verwerken, daardoor kan het lijken als of het kind achter is in zijn ontwikkeling (Fenac, 2012).

Het is belangrijk voor een leerkracht om te beseffen dat een slechthorend kind met gehoorapparaten dus geen goed horend kind is. De leerkracht dient daarom aandacht aan de slechthorendheid van het kind te schenken, maar het kind niet in een uitzonderingspositie te plaatsen. Het is van belang om het ‘hoorprobleem’ met de andere kinderen in de klas te bespreken. Door gordijnen en kleden in de speelhoek en door het plakken van viltjes onder stoelen kan de akoestiek in de klas verbeterd worden (Fenac, 2012).

De docent kan de aandacht van het kind vragen door het licht aan te tikken of zijn naam nadrukkelijk te noemen. Daarnaast is het voor spraakafzien belangrijk om het gezicht op ooghoogte van het kind te hebben. Als een docent rondloopt is het voor het slechthorende kind heel moeilijk om

de docent te volgen. Een slechthorend kind moet in de kring niet naast de leerkracht zitten maar er tegenover, met de rug naar het licht. Het is belangrijk om rustig en duidelijk te spreken maar niet overdreven. Tot slot kan het handig zijn om teksten en gebaren van liedjes mee naar huis te geven zodat ouders hun kind sneller begrijpen en mee kunnen zingen (Fenac, 2012).

Autisme

Wat steeds vaker voor komt is kinderen met autisme in de klas. In 2018 bevestigden de Centres for Disease Control and Prevention (CDC) dat 1 op de 59 8-jarige kinderen in de VS autisme heeft ("Autism prevalence slightly higher in CDC's ADDM Network", 2018). In 2014 was dit 1 op de 69 kinderen en in 2000 had 1 op de 150 kinderen autisme (Falco, 2018). Terwijl autisme in 1980 nog maar bij 1 op de 10.000 werd vastgesteld ("How Common is Autism?", 2018). In Nederland hebben ongeveer 40.000 kinderen tussen de 4 en 12 jaar autisme ("Autisme, cijfers", 2019).

Autisme is een ontwikkelingsstoornis die zich kenmerkt door een contactstoornis, een communicatiestoornis en beperkte stereotype gedrag patronen en interesses. Mensen met autisme kunnen moeite hebben met het aanknopen van een gesprek en het taalgebruik is vaak minder of helemaal niet gericht op de communicatie met anderen. (Munnik & Burger, 2016).

Kinderen met autisme hebben moeite met het begrijpen van de context (Horeweg, 2015; Vermeulen, 2009). Als je bijvoorbeeld zegt: "We lopen twee aan twee naar de gym", kan dit voor veel verwarring zorgen daarom is het belangrijk om concrete gedragsinstructies te geven. Bijvoorbeeld: "Pak elkaars hand en ga achter elkaar staan in de rij. Houdt elkaars hand vast tot de klas." (Horeweg, 2015). Soms lijken kinderen met autisme druk en hyperactief, maar in feite doen ze aan stressreductie doordat beweging stresshormonen afvoert. Waarschijnlijk is er, als het kind drukker wordt, wat aan de hand met het kind met autisme. De zo kenmerkende rituelen en obsessies zijn eigenlijk bedoeld om rust te creëren en angst te verminderen (Horeweg, 2015).

Een leerkracht dient positieve verwachtingen van het kind met autisme te hebben. Daarnaast is het belangrijk om goed op te letten of het kind niet gepest wordt. Ook hoort de leerkracht kalm te blijven en niet boos te worden omdat dit voor extra prikkels zorgt voor het kind. Ten slotte is het goed als de leerkracht zijn spreeknelheid vertraagt, simpel en kort spreekt en een verwerkingstijd geeft van 5 a 10 seconden (Horeweg, 2015).

Bij het lesgeven aan kinderen met autisme, is het belangrijk om rekening te houden met de abnormale prikkelgevoeligheid van deze kinderen. Aaltje van Zweden – van Buuren geeft in haar literatuuronderzoek voor de master Kunsteducatie enkele suggesties voor het werken met kinderen met autisme (Zweden-van Buuren, 2007):

- Zie het gedrag als onmacht niet als onwil;

- Benut interesse om iets nieuws te leren;
- Gebruik concrete taal;
- Zorg voor een heldere en duidelijke structuur;
- Controleer of de leerling het begrepen heeft;
- Bereid de leerling voor op veranderingen;
- Geef uitleg over gevoelens en vriendschap;
- Voorkom probleemgedrag, regels blijven herhalen want de leerling leert niet van straf;
- Gebruik de positieve spreekvorm. Zeg niet wat het kind niet mag doen, maar geef concreet aan wat wel van hem verwacht wordt;
- Gebruik bij complexe, samengestelde opdrachten handelingsschema's, waarin precies de stapjes visueel aangegeven staan die achtereenvolgens uitgevoerd moeten worden;
- Vermijd dubbelzinnigheden in taal en abstracte tijd- en graad bepalingen zoals 'straks', 'even', 'enigszins', 'niet helemaal'. Kinderen met autisme kunnen zich bij dergelijke begrippen geen enkele voorstelling maken;

Stotteren

Het verschil met kinderen met TOS en kinderen die stotteren, is dat een stotterende leerling opvalt (Sanders, 2017). In Nederland zijn er ongeveer 175.000 mensen die stotteren (1%) en in de EU ongeveer 3,4 miljoen ("Hoeveel mensen stotteren?", 2019).

Het is belangrijk dat stotterende kinderen geholpen worden om meer zelfvertrouwen te krijgen door hen te leren zeggen wat ze willen zeggen, hen te ondersteunen en hun op angst gebaseerde gedrag, die hun vermogen om met andere mensen in contact te komen, te beperken. Daarnaast moeten stotterende kinderen begeleid worden in het gemakkelijker leren praten met minder fysieke inspanning (Yaruss, 2012).

Trauma's

Kinderen in de kleuterschool die aan traumatiserend geweld zijn blootgesteld, hebben, in tegenstelling tot kinderen die daar niet aan zijn blootgesteld, een verhoogde kans om te worden doorverwezen naar spraak/taal-pedagogische diensten (Kernic et al., 2002). In Nederland hebben in 2017 tussen de 90.000 en 127.000 kinderen en jongeren van 0 tot 18 jaar te maken gehad met een vorm van kindermishandeling ("Kindermishandeling, cijfers", 2019). Vluchtelingkinderen hebben te maken gehad met o.a. mensensmokkelaars die geweld kunnen hebben gebruikt, onderkoeling op de boot, honger en gebrek aan hygiëne tijdens hun vlucht, gemis aan onderwijs en ontspanning, doodsangst bij hunzelf en hun ouders (Oudheusden, 2016).

Getraumatiseerde kinderen hebben vaak vertragingen opgelopen in grammatica en woordenschatbegrip en –productie, gespreksvaardigheden, waaronder moeilijkheden met meerdere woord- en zinsbetekenissen (Hyter et al., 2003). Moeilijkheden in de sociale communicatievaardigheden komen ook vaak voor, inclusief de vaardigheden die nodig zijn om informatie uit te wisselen, sociale relaties aangaan en ontwikkelen, iemands behoeften, verlangens en voorkeuren te begrijpen (Coggins, Friet, Morgan, & Wikstrom, 1998). Vertragingen in de ontwikkeling van taalfuncties, gedragscontrole en emotionele regulering vertalen zich in slechte academische en sociale ervaringen (Cohn, Miller, & Tickle-Degnen, 2000).

Kinderen met trauma's hebben een volwassene nodig als co-regulator. De leerkracht kan dit in de klas doen door bijvoorbeeld met kalme stem te zeggen: *“Ik zag dat je daar erg van schrok; laten we even samen rustig worden.”* Er dient extra aandacht aan de sociale veiligheid van het kind te worden besteed, door te bespreken wat het kind helpt om zich zo veilig mogelijk te voelen. Het is daarnaast belangrijk om grenzen te stellen, omdat grenzen het gevoel van veiligheid vergroten. Ten slotte is het belangrijk om positiviteit en vertrouwen uit te stralen en de sterke kanten en talenten van het kind te benoemen (Coppens, 2017).

2.2.4 Belang van tijdige herkenning taalproblemen

Kentalis, een landelijke organisatie met audiologische centra, zorglocaties, en cluster 2 scholen, is een campagne begonnen om kinderen, jongeren en volwassenen centraal te stellen die slechthorend of doof zijn of een taalontwikkelingsstoornis, doof blindheid of autisme hebben. Op speciale posters en flyers vertelt deze doelgroep vol trots over hun leven en hun dromen maar ook over hun obstakels in een wereld die hen soms niet begrijpt. Het signaal dat deze campagne vooral wil afgeven is dat vroeg signalering en vroeg behandeling heel belangrijk zijn. Daarom heeft Kentalis ook posters ontwikkeld waardoor je TOS kunt signaleren (*“Kentalis Promotiecampagne”*, 2018).

Het is dus van groot belang dat spraak- en taalproblemen vroegtijdig onderkend en behandeld worden om te voorkomen dat de achterstand steeds groter wordt. Hoe jonger het kind, hoe meer mogelijkheden er zijn om de spraak- en taalproblemen te behandelen. Als bij een kind met een TOS niet op de juiste manier wordt ingegrepen, kan er veel kostbare tijd om het kind te helpen verloren gaan. TOS is een veel te weinig onderkende stoornis en de gevolgen van een TOS zijn vaak heel ingrijpend voor het functioneren van het kind op school en later in de maatschappij. Wanneer spraak- en taalproblemen bij kinderen niet op tijd worden herkend, kunnen kinderen gedragsproblemen gaan vertonen zoals boosheid, het weigeren om te antwoorden of het negeren van vragen (Janson, 2003). Het kan gebeuren dat kinderen met TOS vanuit frustratie vanwege hun ontwikkelingsstoornis, voor de leraar negatief gedrag vertonen. Het is belangrijk dat men erkent dat

deze kinderen specifieke hulp nodig hebben (Sanders, 2017). Passend onderwijs betekent hier: zo vroeg mogelijk ontdekken wat de leerlingen nodig hebben om te voorkomen dat de ontwikkeling negatief beïnvloed wordt door onvermogen (Sanders, 2017).

Het Nederlands Centrum Jeugdgezondheid (NCJ) ontwikkelde in samenwerking met de Nederlandse Stichting voor het Dove en Slechthorende Kind (NSDSK) 'Uniforme signalering van taalachterstanden bij jonge kinderen.' Bij dit instrument vindt de screening plaats op 2-jarige leeftijd en bij twijfel vindt er herbeoordeling plaats op 2,5-jarige leeftijd. Men wil hiermee professionals in de JGZ ondersteunen bij een eenduidige manier van werken, zodat TOS bij jonge kinderen zo vroeg mogelijk gesignaleerd, gediagnosticeerd en behandeld kan worden (Bruijn, 2017; Carmiggelt et al. 2013; Postma, 2009).

2.2.5 Meertaligheid

In Nederland zullen we steeds meer te maken krijgen met meertalige kinderen. Ook meertalige kinderen kunnen een taalstoornis hebben. Het is belangrijk om te zien of er sprake is van een taalstoornis of taalachterstand. De taalstoornis moet worden onderzocht in alle talen die het kind leert ("Nieuwe richtlijn diagnosticeren meertalige kinderen", 2011).

Opgroeien met meer dan een taal is alleen voordelig als de omstandigheden goed zijn, dit betekent dat de verschillende talen goed worden aangeboden, als het kind een normaal verstand heeft, als het goed hoort, als het verder geen ontwikkelingsproblemen of beperkingen heeft en als de omgeving stimulerend en veilig voor de ontwikkeling is (Donker-Gimbrere, 2000). Tweetaligheid is geen probleem maar het aanbod in beide talen moet kwalitatief goed zijn en gebalanceerd. Men kent simultane (twee talen aangeboden vanaf de geboorte) en successieve (een tweede taal wordt aangeboden nadat de moedertaal is verworven) meertaligheid. Doordat door het taalaanbod vanuit de omgeving, hersencellen zich ontwikkelen, ontstaat het eerste spraak- en taalverwervingsproces, de ontwikkeling van één of twee moedertalen. De hersencellen gaan verbindingen aan met andere hersencellen en daardoor ontstaan er belangrijke functionele hersengebieden die de basis vormen voor taalgebruik. Voor dit proces wordt een kritische en gevoelige leerperiode aangenomen van 0 – 7 jaar en de hersengebieden overlappen elkaar bij een tweetalige opvoeding (Goorhuis, 2014).

Sociaaleconomische milieus

De relatie tussen woordenschatontwikkeling en sociaaleconomische milieus kan al op jonge leeftijd worden aangetoond. Zo hebben 4-jarigen in de leeftijdsgroep van 2 tot 4 jaar, kinderen uit gezinnen met een hogere sociaal economische status en kinderen met Nederlands als thuistaal ook een grotere woordenschat (Druten-Frietman, 2015). Tussen 7 en 13 jaar vindt de sterkste groei in woordenschat

plaats, met een piek rond het achtste, negende jaar. Kinderen uit gezinnen met een hogere sociaaleconomische status en kinderen met Nederlands als thuistaal hebben een grotere woordenschat dan andere kinderen in de voorschoolse leeftijd (Goorhuis, 2014).

2.3 Leesproblemen

In de vorige paragrafen heb ik het voornamelijk gehad over taalproblemen. Deze paragraaf gaat over leesproblemen. Vanaf 2001 ontwikkelt het Expertisecentrum Nederlands *Protocolen Leesproblemen en Dyslexie* (Wentink, 2001) om het onderwijs aan leerlingen met leesproblemen in het basisonderwijs te verbeteren. Tussen 2008 - 2011 zijn de protocollen herzien in afzonderlijke, leerkrachtgerichte jaargroep katernen; ook wel Mastplan Dyslexie genoemd. Al deze verzamelde kennis en informatie zal worden opgenomen in het nieuwe Stimuleringsprogramma Dyslexie ('Masterplan Dyslexie opgenomen in Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie', 2019).

"Dyslexie is een specifieke leerstoornis die zich kenmerkt door een hardnekkig probleem in het aanleren van accuraat en vlot lezen en/of spellen op woordniveau, dat niet het gevolg is van omgevingsfactoren en/of een lichamelijke, neurologische of algemene verstandelijke beperking" ("Dyslexie", 2019; Stichting Dyslexie Nederland, 2016).

Het verschil tussen kinderen met dyslexie en zwakke lezers is dat men zwakke lezers met intensieve begeleiding en oefening met het lezen binnen 3 tot 6 maanden op niveau kunt krijgen, terwijl bij dit met kinderen met dyslexie niet het geval is (Lo, 2019). In veel klassen zitten kinderen met dyslexie, en de leesstoornis is toegenomen; van 2001-2009 had 6% van de kinderen tussen de 7 en 12 jaar dyslexie. Tussen 2009 en 2016 is dit 8% ("Lichte toename kinderen met dyslexie", 2016). De meeste kinderen met dyslexie leren uiteindelijk wel lezen maar blijven trager lezen. Deze kinderen moeten meer energie steken in het lezen en zijn sneller afgeleid dan de gemiddelde lezer. Dat gaat vaak ten koste van het begrip van wat gelezen is. Ongeveer 3,6% van de leerlingen heeft ernstige enkelvoudige dyslexie. 'Enkelvoudig' betekent dat er bij de leerling naast dyslexie geen sprake is van een of meer andere (leer)stoornissen ("Wat is dyslexie?", 2018). Dyslexiezorg wordt vergoed als het kind ernstig dyslectisch is, op de basisschool zit en geen 'meervoudige dyslexie' heeft (bijvoorbeeld dyslexie gecombineerd met ADHD) ("Vergoeding", 2019).

Er wordt binnen het onderwijs onderscheid gemaakt tussen technisch lezen en begrijpend lezen. *Technisch lezen* is de vaardigheid van het omzetten van letters in klanken ("Technisch lezen", 2018). *Begrijpend lezen* betekent dat je begrijpt wat je leest ("Begrijpend lezen oefenen", 2018). Leerlingen die een achterstand hebben in begrijpend lezen en luistervaardigheid, samenhangend met een

gebreekte woord- en wereldkennis hebben een begripsachterstand. Ze hebben grote moeite met het begrijpend lezen van teksten en het schrijven van begrijpelijke teksten. Deze leerlingen laten, wanneer er gerichte training wordt gegeven, in hun verbale leervermogen positieve mogelijkheden zien. Dit betekent dat hun achterstand komt door gebrek aan stimulering door de omgeving (Van der Leij, 2013).

Een kind met leesproblemen heeft vaak ook moeite met spelling omdat tijdens het spellen, het kind een klank aan een letter moet kunnen koppelen (Janson, 2003). Daarnaast is het bekend dat de mondelinge taalontwikkeling de basis vormt voor leesprestaties (Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 1999; NICHD Early Child Care Research Network, 2005).

Kinderen met een typische taalontwikkeling ontwikkelen over het algemeen een normale leesprestatie, terwijl de kinderen met spraak en -taalproblemen vaak aanzienlijke problemen ondervinden bij het leren lezen (Catts, 2008). In de afgelopen twintig jaar hebben talrijke studies het matige leesresultaat van kinderen met spraak en -taalproblemen gedocumenteerd (Bishop & Adams, 1990; Botting, Simkin, & Conti-Ramsden, 2006; Catts, 1993; Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002; Menyuk et al., 1991; Naucler & Magnusson, 1998; Roth, Cooper, & Speece, 2002; Silva, McGee, & Williams, 1987; Tallal, Curtis, & Kaplan, 1989). Onderzoek toont aan dat veel van de kinderen die op 5,5 jaar verbale tekorten hadden, later leesproblemen en aanhoudende taalproblemen hadden (Bishop & Adams, 1990).

2.4 Kennis van leerkrachten

Naarmate leerkrachten in toenemende mate worden verondersteld om wetenschappelijk onderbouwde instructies in te voeren om kinderen te leren lezen en taalvaardig te maken, kan men zich afvragen of leerkrachten voldoende kennis en vaardigheden hebben van de instructie- en interventiepraktijken die waarschijnlijk effectief zijn bij alle leerlingen, vooral bij de kinderen die moeite hebben om te leren lezen (Spencer, 2008). Het wordt algemeen erkend dat het aanpakken van diverse leerbehoeften bij kinderen de medewerking vereist van teams van groepsleerkrachten, leesdocenten, leraren en logopedisten in het bijzonder onderwijs. Het waarderen van elkaar, is belangrijk om als team de leerbehoeften van kinderen aan te pakken, vooral diegenen die het risico lopen om leesproblemen te hebben (Spencer, 2008).

Onderzoek laat zien dat kinderen met een laag non-verbaal cognitief vermogen⁴ over het algemeen een lager aanvankelijk leesresultaat hadden dan degenen met normale non-verbale

⁴ Non-verbaal geheugen is het vermogen om informatie over gezichten, vormen, beelden, liedjes, geluiden, geuren, smaken en gevoelens te coderen, op te slaan en terug te halen ("Non-verbaal geheugen", 2019).

cognitieve vaardigheden, maar het onderzoek liet geen verschil zien in de groei van de leesprestaties over de schooljaren (Catts, 2008).

2.4.1 Doelen voor taalonderwijs aan leerlingen PO

Het is belangrijk dat de leerkracht leerlingen leert lezen en taalvaardig maakt. Maar wat zijn de doelen voor het taalonderwijs van leerlingen PO? Er zijn drie niveaus van doelen voor het taalonderwijs; kerndoelen, tussendoelen en lesdoelen. Bij de kerndoelen wordt aangegeven wat kinderen aan het eind van de basisschool moeten kennen, terwijl tussendoelen worden omschreven als de gemarkeerde momenten op weg naar de kerndoelen. Leraren zullen vaak naast taalonderwijs uit boeken, ook zelf taalonderwijs ontwerpen en lesdoelen formuleren (“Doelstellingen en leerstofordening”, 2018).

2.4.2 Competenties voor taalonderwijs aan leerlingen PO

Welke competenties hebben leerkrachten nodig om goed taalonderwijs te geven? De eigen professionele taalvaardigheid is een belangrijke voorwaarde. Zonder een goede taalvaardigheid is de leraar niet in staat vragen te stellen, interactief voor te lezen, een voorbeeld te zijn, etc. (Leeuw van der, 2009).

De Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) heeft landelijk zeven competenties vastgesteld, die de aspecten van lerarenbekwaamheid in het reguliere onderwijs in kaart brengen. Deze zijn weergegeven in de eerste kolom van tabel 1 (“SBL Competenties”, 2019; Radema, 2016). In de tweede kolom worden de overeenkomstige competenties beschreven van leraren in het speciaal onderwijs.

Tabel 1. SBL Competenties

Regulier onderwijs	Speciaal onderwijs
<i>(De SBL-competenties leerkracht primair onderwijs, 2019)</i>	<i>(Competentieprofiel leerkracht speciaal onderwijs, 2016)</i>
Competentie 1: INTERPERSOONLIJK COMPETENT	
Doel	
De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat er in zijn groep een prettig leef- en werkklimaat heerst.	De leraar moet bewerkstelligen dat er in de groep een goede basis is voor onderlinge verstandhouding en communicatie.
Bekwaamheidseis	

De leraar is zich bewust van zijn eigen houding en gedrag en van de invloed daarvan op de kinderen.	De leraar is zich nadrukkelijk bewust van de eigen houding en gedrag en de invloed daarvan op de leerlingen. Dit vergt extra oplettendheid en nauwgezetheid in de interactie met de leerlingen en overzicht over gedragingen en gevolgen daarvan.
Competentie 2: (ORTHO-)PEDAGOGISCH COMPETENT	
Pedagogisch competent	Orthopedagogisch competent
Doel	
De leraar primair onderwijs moet de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de kinderen bevorderen.	De leraar zorgt voor een leef- en leeromgeving met een bij de leerlingen en bij de groep passende verhouding tussen veiligheid en uitdaging.
Bekwaamheidseis	
De leraar heeft voldoende pedagogische kennis en vaardigheid om een veilige leeromgeving tot stand te brengen waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon.	De leraar heeft de juiste orthopedagogische kennis, inzicht en vaardigheden in huis. Deze zijn noodzakelijk om het evenwicht tussen veiligheid en uitdaging in de leeromgeving tot stand te brengen; zowel voor afzonderlijke leerlingen als voor de hele groep.
Competentie 3: VAKINHOUDELIJK EN (ORTHO-)DIDACTISCH COMPETENT	
Vakinhoudelijk en didactisch competent	Orthodidactisch competent
Doel	
De leraar primair onderwijs moet de kinderen helpen zich de culturele bagage eigen te maken die is samengevat in de kerndoelen voor het primair onderwijs en die elke deelnemer aan de samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren.	De leraar zet een krachtige leeromgeving in de klas en de lessen neer. Hij ontwerpt deze krachtige leeromgeving, stemt leerinhoud en eigen handelen af op de leerlingen en houdt daarbij rekening met individuele verschillen.
Bekwaamheidseis	
De leraar heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van de onderwijsinhouden en de didactiek om een krachtige leeromgeving tot stand te brengen waarin de kinderen zich de culturele bagage eigen kunnen maken die de maatschappij vereist.	De leraar heeft de juiste orthodidactische kennis en vaardigheden in huis om die krachtige leeromgeving tot stand te brengen. Dit moet hij kunnen doen op een eigentijdse, creatieve en planmatige manier.
Competentie 4: ORGANISATORISCH COMPETENT	

Doel	
De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat er in zijn groep een prettig leef- en werkklimaat heerst.	De leraar moet bewerkstelligen dat er in de groep een goede basis is voor onderlinge verstandhouding en communicatie.
Bekwaamheidseis	
De leraar heeft voldoende organisatorische kennis en vaardigheid om in zijn klas en zijn lessen een goed leef- en werkklimaat tot stand te brengen.	De leraar heeft de organisatorische kennis en vaardigheden in huis om een goed leef- en werkklimaat tot stand te brengen in zijn klas en zijn lessen: voor alle leerlingen, voor zichzelf en voor zijn collega's.
Competentie 5: COMPETENT IN HET SAMENWERKEN MET COLLEGA'S	
Doel	
De leraar zorgt ervoor dat zijn werk en dat van zijn collega's op school goed op elkaar zijn afgestemd.	De leraar draagt bij aan het pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan onderlinge samenwerking en aan de schoolorganisatie. Hij draagt de werkwijze in het omgaan met deze doelgroep uit aan collega's. Ook stimuleert hij hun betrokkenheid.
Bekwaamheidseis	
De leraar heeft voldoende kennis en vaardigheden om een professionele bijdrage te leveren aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan goede werkverhoudingen en een goede schoolorganisatie.	De leraar beschikt over een collegiale houding. Hij moet de kennis en vaardigheden hebben om een professionele bijdrage te leveren aan het pedagogisch en didactisch klimaat van de school, aan de werkverhoudingen en de schoolorganisatie.
Competentie 6: COMPETENT IN HET SAMENWERKEN MET DE OMGEVING	
Doel	
De leraar onderhoudt contacten met de ouders of verzorgers van de kinderen	De leraar werkt aan een eenduidige en op elkaar aansluitende omgeving voor de leerling en levert een constructieve bijdrage aan een goede samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school.
Bekwaamheidseis	
De leraar zorgt ervoor dat zijn professionele handelen en dat van anderen buiten de school goed op elkaar zijn afgestemd.	De leraar heeft de kennis en vaardigheden in huis om goed te kunnen samenwerken met mensen en instellingen. Deze zijn allen

	betrokken bij de leerlingen en de school.
Competentie 7: COMPETENT IN REFLECTIE EN ONTWIKKELING	
Doel	
De leraar moet zich voortdurend verder ontwikkelen en professionaliseren.	De leraar ontwikkelt zichzelf en zijn onderwijs planmatig en breidt zijn handelingsrepertoire.
Bekwaamheidseis	
De leraar onderzoekt, expliciteert en ontwikkelt zijn opvattingen over het leraarschap en zijn bekwaamheid als leraar.	De leraar moet voldoende kennis en vaardigheden in huis hebben om zijn opvattingen over zijn functie als leerkracht, zijn gedrag in de omgang met de leerlingen en zijn eigen bekwaamheid te expliciteren en te ontwikkelen. Daarbij is hij in staat om collega's in te schakelen die hem helpen te reflecteren op situaties. Hij onderzoekt steeds zijn professioneel handelen in relatie tot de doelgroep. Hij ontwikkelt dit voortdurend door zijn handelen aan te passen en bij te stellen.

In de tabel 1 is te zien dat de bekwaamheden van het regulier onderwijs algemeen zijn en die van het speciaal onderwijs gedetailleerder. In het bijzonder onderwijs is veel meer nadruk op een interprofessionele samenwerking dan in het reguliere onderwijs (zie 2.5). Twee competenties heten anders; namelijk *didactisch* in het regulier heet *orthodidactisch* in het speciaal onderwijs. En de competentie *pedagogisch* heet *orthopedagogisch* in het speciaal onderwijs. Het Griekse woord 'ortho' betekend 'recht' en 'pedagogie' betekent 'opvoeding'. Letterlijk vertaald is een orthopedagoog iemand die de opvoeding probeert 'recht' te zetten. Orthopedagogiek is een specialisatie in de pedagogiek die zich richt op het behandelen en onderzoeken van kinderen met een bepaalde stoornis/beperking of kinderen die zich in een problematische leer- of opvoedingssituatie bevinden (Smeulders, 2019).

Een leerkracht moet drie vaardigheden inzetten wil hij interactie in de taalontwikkeling van kinderen stimuleren:

- *taalaanbod realiseren*; de leraar zorgt met zijn eigen taalaanbod voor betrokkenheid van de leerlingen. Zijn taalaanbod is begrijpelijk, maar wel net iets boven het niveau van de kinderen;

- taalproductie stimuleren of taalruimte scheppen; de leraar zorgt ervoor dat de leerlingen voldoende gelegenheid tot spreken krijgen bij zowel de beurt-ruimte als de inbreng van onderwerpen;
- feedback geven; de leraar schenkt in zijn reactie op leerlingen aandacht aan verbeteren, bijvoorbeeld door mondeling of positief bevestigen (“Uitwerking kennisbasis Nederlands”, 2019)

Voor het beschrijven van bijzonderheden in kennis, inzicht en vaardigheden bij leerkrachten op het gebied van spraak- en taalproblemen kan men gebruik maken van de kennis en vaardigheden van docenten in het cluster 2-onderwijs. Zij hebben voldoende expertise over de taalontwikkeling van leerlingen die zij kunnen overdragen op leerkrachten van een reguliere school (Verschoor, 2016). In tabel 2 staat aangegeven hoe een leerkracht beter kan aansluiten bij het taalvermogen van leerlingen. En in tabel 3 is een overzicht te zien van wat een leerkracht kan doen voor een leerling met een TOS of leesproblemen.

Tabel 2. Hoe kan een leerkracht beter aansluiten bij het taalvermogen van leerlingen? (Weerdenburg 2009).

Hoe kan een leerkracht beter aansluiten bij het taalvermogen van leerlingen?
De leerkracht;
- praat langzamer en laat meer ruimte tussen woorden vallen.
- maakt effectief gebruik van visuele ondersteuning bij het communiceren en stimuleert zelfstandigheid bij de leerlingen.
- creëert interactie momenten en benut deze om de taalontwikkeling en communicatie met en tussen leerlingen te stimuleren.
- is in staat door middel van observatie, toetsen en testen een individueel handelingsplan op te stellen.
- kan denk stimulerende gesprekstechnieken toepassen (DGM) om de kinderen te stimuleren om te communiceren, hen aan het denken te zetten en leren vragen te stellen.

Tabel 3. Wat kan een leerkracht doen voor een kind met een TOS of met leesproblemen?

Wat kan de leerkracht doen voor een kind met een TOS?
Een leerkracht kan;
- een kind met een TOS helpt met het opstarten van de les (Grauwels, 2003).
- het kind helpen met het ontwerpen van een strategie hoe hij iets zoals een lesje of spreekbeurt kan aanpakken (Grauwels, 2003).

<ul style="list-style-type: none"> - het kind dichtbij de leerkracht of ondersteuner zetten, zonder afleiding van andere kinderen (Grauwels, 2003).
<ul style="list-style-type: none"> - een persoonlijke coach voor het kind met een TOS zijn, die als zijn tolk optreedt en zijn gedachten verwoordt, extra uitleg geeft en hem zijn werk goed leert aan te pakken (Grauwels, 2003).
<ul style="list-style-type: none"> - meer herhalen, heel duidelijk spreken en veel geduld hebben. Het is belangrijk dat de leraar een sensitieve grondhouding heeft, wat betekent dat hij het kind de ruimte moet laten om het te laten zeggen wat het wil zeggen, zodat de leerkracht het kind kan helpen met woordvinding en zinsopbouw. Wanneer het kind meer zelfvertrouwen krijgt zal het kind het makkelijker vinden om gesprekken te voeren (Janson, 2003).
<ul style="list-style-type: none"> - zorgen dat schriftelijke toetsen voor kinderen met leesproblemen voorgelezen worden, op audio worden gegeven of mondeling worden getoetst (Janson, 2003).
<ul style="list-style-type: none"> - bij de instructie, trefwoorden of symbolen, die de leerling kent op het bord schrijven en in duidelijke, korte zinnen spreken (Janson, 2003).
<ul style="list-style-type: none"> - de leerstof in delen aan bieden en controlerende vragen stellen of het kind de leerstof wel goed heeft begrepen. Ja-Nee vragen geven niet de juiste informatie, open vragen zoals wie, wat, waar, doen dit wel (Janson, 2003).
<ul style="list-style-type: none"> - zoveel mogelijk herhalen en als iets niet wordt begrepen, dit met andere woorden zeggen. Beeldspraak, grapjes, bijzinnen en losse opmerkingen worden vaak niet door leerlingen met spraak-taalproblemen begrepen; deze worden vaak letterlijk genomen (Janson, 2003).
<ul style="list-style-type: none"> - als een leerling een tekst leest, het eerst naar de buitenkant van de tekst, de illustraties en hoofdkoppen leren kijken. Daarna kan het kind naar de tussenkopjes en de vet of cursief gedrukte woorden kijken en vervolgens kan de leerling bedenken waar de tekst over gaat. Per alinea kan het kind een kernwoord zoeken en hiervan een kernzin maken, samen vormen de kernzinnen van alle alinea's een samenvatting (Janson, 2003).
<ul style="list-style-type: none"> - de leerlingen een kopietje te geven omdat het voor de leerling lastig is aantekeningen te maken (Janson, 2003).
<ul style="list-style-type: none"> - momenten van ontspanning in lassen of een andere communicatievorm te gebruiken zodat leerlingen niet vermoeid of onrustig worden door vermoeidheid (Janson, 2003).
<ul style="list-style-type: none"> - bij de instructie, trefwoorden of symbolen, die de leerling kent op het bord schrijven en in duidelijke, korte zinnen spreken (Janson, 2003).
<ul style="list-style-type: none"> - het kind helpen met het ontwerpen van een strategie hoe hij iets zoals een lesje of spreekbeurt kan aanpakken (Grauwels, 2003).

2.5 Interprofessionele samenwerking

Binnen de HBO-opleidingen voor zorg en onderwijs is er in toenemende mate aandacht voor interprofessionele samenwerking. Het is een belangrijke competentie om over je eigen discipline grenzen heen te kijken. Ik hoop in dit onderzoek bij te dragen aan een antwoord op de vraag in hoeverre die competentie daadwerkelijk wordt ingezet om aan te sluiten bij de behoeftes van de leerling.

Een belangrijk kenmerk van interprofessioneel samenwerken is één zorgplan dat de zorgprofessionals gezamenlijk met de cliënt opstellen ("Bronnen interprofessionele samenwerking", 2019; Cobben, van Dongen, van Bokhoven & Daniëls, 2016). Op school kan dit worden vormgegeven doordat bijvoorbeeld onderwijsinspectie, medewerkers en ouders het zorgplan schrijven ("Zorgplan 2015-2016", 2019). Daarbij dient in het schoolteam voldoende tijd aan samenwerking te worden besteed, zoals rollen verduidelijken en gezinnen en leraren betrekken. Daardoor kan de kracht van elkaars vaardigheden worden toegepast op manieren die er echt toe doen. Samenwerking in teamverband waarbij de input van (ouders van) leerlingen met een handicap, hun families en leraren geïntegreerd is met de gespecialiseerde kennis en vaardigheden van verschillende disciplines kan ervoor te zorgen dat leerlingen met een handicap gepast en zinvol onderwijs krijgen (Giangreco, 2000). Uiteindelijk gaat het er natuurlijk om dat de samenwerking een positieve bijdrage aan het leven van de leerling heeft geleverd.

Professionals die het meest worden gewaardeerd door hun collega's en familieleden zijn vaak degenen die zowel bekwaam in hun vakgebied als goede teamleden zijn. Een belangrijk kenmerk van deze teamleden is, dat ze hun werk voortdurend lerend benaderen. Ze staan open voor de mogelijkheid dat, in sommige gevallen, mensen uit andere disciplines misschien meer nodig zijn bij de uitvoering van diensten dan mensen uit hun eigen discipline. Nog belangrijker is hun bereidheid om bepaalde soorten expertise te herkennen in teamleden die vaak niet als specialisten worden beschouwd, zoals ouders, leerkrachten in het algemeen onderwijs, en paraprofessionals (Giangreco, 2000). Dit opent nieuwe mogelijkheden voor de inbreng van specialisten die voorzien moeten worden via meer typische (in plaats van gespecialiseerde) activiteiten met behulp van meer natuurlijke ondersteuning (Nisbet, 1992).

De meerderheid van de logopedisten (94%) en leerkrachten (90%) ziet samenwerking als een proces dat hen beïnvloedt op een individueel niveau (o.a. hun begeleiding verbeteren, het toenemen van zelfbewustzijn), op het niveau van de leerlingen (het ondersteunen van leerlingen en hun families) en op professioneel niveau (o.a. klassenmanagement, verbeteren van de professionele praktijk, het testen van nieuwe manieren van professionele ontwikkeling). Ook ziet men dat de

samenwerking effect heeft op het schoolbestuur. Vormen van samenwerking die mogelijk zijn, zijn o.a. verbeteren van het imago van de school en het stimuleren van veranderingen in organisatorische structuren (Hartas, 2004).

Voor dit onderzoek van Hartas hebben 25 leerkrachten en 17 logopedisten van dezelfde speciale basisschool voor leerlingen met spraak-taalstoornissen en autisme, een vragenlijst ingevuld. Ze kregen vragen over de manier waarop de school intercollegialiteit en samenwerking tussen docenten en logopedisten ondersteunt; de factoren die volgens hen de samenwerking bevorderen of belemmeren; de voor en nadelen die ze ervaren als gevolg van samenwerking met elkaar; de mate waarin de waarden, chemie en persoonlijkheid van mensen van invloed zijn op de samenwerking; op welke manier ze zich hebben aangepast aan de samenwerkingscultuur van de school; en ten slotte welke eventuele toekomstige uitdagingen ze denken te ervaren in het samenwerken (Hartas, 2004).

2.5.1 Het effect van samenwerken met de logopedist

Een samenwerking tussen de leraar en de logopedist kan een verbetering voor de kinderen betekenen (Spencer, 2008). Logopedisten lijken wat betreft fonemisch bewustzijn⁵ specifieke vaardigheden te bezitten. Deze vaardigheid biedt hen een belangrijke kans om samen te werken met andere opvoeders om effectieve instructies en verbeteringen voor dit fonologisch bewustzijn te bieden die voldoen aan de behoeften van alle leerlingen (Spencer, 2008).

Als de logopedist de leerkracht bijvoorbeeld op de hoogte houdt van de oefeningen van de leerling, kan de leerkracht hierop inspelen in de klas. Deze samenwerking zou bijvoorbeeld vorm kunnen krijgen door het overleggen, het schrijven van een gezamenlijk schriftje, samen oefeningen doen met de leerling.

Logopedisten zouden studiegroepen op hun scholen kunnen leiden om de kennis en vaardigheden van alle docenten op het gebied van fonemisch bewustzijn te vergroten. Logopedisten kunnen met docenten in de klas samenwerken om de huidige belemmeringen tot effectieve fonologische bewustzijnsinstructies te minimaliseren. Activiteiten kunnen bijvoorbeeld het volgende omvatten: een beoordeling van de basale lezingsreeks om eventuele fouten in de lessen of de handleiding van de docent te identificeren die moeten worden gecorrigeerd; een beoordeling van instructieve stimuli om ervoor te zorgen dat de klasleraar woorden correct kan indelen; woorden groeperen met dezelfde geluiden, enzovoort; en een beoordeling van het curriculum om lessen te organiseren in een logische volgorde van instructie, geschikte onderwijsvoorbeelden te selecteren en extra oefeningen te ontwikkelen (Spencer, 2008).

⁵ Het fonemisch bewustzijn is een specifieke gevorderde fase waarbij kinderen in staat zijn eenlettergrepige woorden in afzonderlijke klanken op te delen ("Fonemisch bewustzijn", 2019)

Logopedisten zouden kunnen samenwerken met een leraar in de klas om communicatiemogelijkheden in te bedden in typische schoolactiviteiten om zo educatieve participatie te bevorderen en interacties tussen een student met een handicap met zijn of haar klasgenoten te vergemakkelijken (Giangreco, 2000).

2.5.2 Samenwerken met de logopedist in de praktijk

Dockrell (2001) ziet een verschil in opvattingen van leraren in het speciaal- en in het regulieronderwijs. Ze meent dat de sterke verschillen in samenwerking etc. tot in zekere mate de behoeften van het kind weerspiegelen. Eén leraar in het regulieronderwijs meldde bijvoorbeeld dat de logopedist had geschreven de leraar te vragen om de het kind te helpen met bepaalde geluiden. Dit werd door de leraar als passend beschouwd, omdat de ontwikkeling van spraak tot op dat moment als een lagere prioriteit werd beschouwd dan andere aspecten van ontwikkeling. In veel gevallen waren leraren in het regulieronderwijs echter ontevreden over de hoeveelheid en het soort contact. Veel leraren reageerden negatief op gebrek aan contact en samenwerking. Leerkrachten meldden dat het hun aan expertise ontbrak, die ze als de rol van de logopedist zagen. In één geval bezocht de logopedist de school wekelijks, maar de docenten vonden dat ze niet langer de nodige ondersteuning konden geven, want “we zijn geen experts” (Dockrell, 2001).

2.5.3 Hoe kan er beter worden samengewerkt?

De leerkrachten lijken niet happig op samen werken te zijn, dit kan komen doordat de leerkrachten het al erg druk hebben en denken dat samenwerken met logopedisten hen nog meer tijd gaat kosten. Het organiseren van de samenwerking tussen de logopedist en de leraar zou kunnen worden georganiseerd door de intern begeleider, teammanager of de orthopedagoog. Deze zou het belang van de samenwerking tussen de logopedist en leerkracht meer prioriteit kunnen geven, en andere taken van de leerkracht bijvoorbeeld kunnen overnemen of delegeren, zodat de leerkracht niet nog meer werkdruk krijgt.

Hoofdstuk 3. Methode

In dit methodehoofdstuk geef ik allereerst een toelichting over de participanten die aan mijn onderzoek hebben deelgenomen. Daarna beschrijf ik over de methode die ik heb gebruikt om data te verzamelen. Ten slotte geef ik aan hoe de procedure van het onderzoek is verlopen.

3.1 Participanten

Er hebben 36 studenten van verschillende Pabo's in Nederland deelgenomen aan mijn studie. Alle studenten bevonden zich in het laatste jaar van hun opleiding. De gemiddelde leeftijd van de studenten was 22 jaar, met een spreiding van 20 tot en met 45 jaar. Van de participanten is 91,7% vrouw (N=33) en 8,3% is man (N=3). De studenten zijn afkomstig van verschillende hogescholen in Nederland, namelijk Inholland Haarlem, Hogeschool Utrecht, HAN Arnhem, Windesheim Zwolle, Marnix Academie en Driestar Educatief. Voor een overzicht van aantal participanten per hogeschool, zie tabel 4. De meeste participanten (N=22) zijn hun studie gestart in 2014. De nominale studiejaar is 4 jaar en dus waren deze studenten in het studiejaar 2017-2018 in hun laatste jaar. Er zijn 5 participanten in 2013 begonnen, 22 participanten in 2014 begonnen en 7 participanten in 2015. Door respectievelijk vertraging of versnelling zijn deze studenten later of eerder in het laatste studiejaar gekomen. De meeste participanten volgen opleiding fulltime (76,8%). Studenten is gevraagd naar hun vooropleiding. De helft van de studenten heeft deze vraag niet ingevuld. De studenten die dit wel hebben gedaan, daarvan heeft het merendeel mbo als vooropleiding. Een detailoverzicht is te vinden in tabel 5.

Tabel 4. Aantal participanten per hogeschool

Studenten	Inholland Haarlem	HU	HAN Arnhem	Windesheim Zwolle	Marnix Academie	Driestar Educatief
Man						3
Vrouw	2	11	1	1	10	8

Tabel 5. Vooropleiding

Vooropleiding	Man	Vrouw
HAVO		3
VWO		1

MBO	1	6
Docent NGT		1
Kunstacademie		1
HBO Orthopedagogiek		1
Master Kinder- & jeugdpsychologie		1
Onbekend	2	19

Er zijn enkele achtergrondgegevens gevraagd specifiek over hun opleiding. Zo is er gevraagd naar het aantal stages die de participanten hebben gevolgd, omdat dit aangeeft in welke mate men ervaring heeft kunnen opdoen met kinderen met taal- en leesproblemen. Dit verschilt, zoals in tabel 3 te zien is, aanzienlijk; 1 student geeft aan 15 stages te hebben gelopen, terwijl 4 studenten aangeven 3 stages te hebben gelopen. Dit verschil kan mogelijk verklaard worden door het feit dat hogescholen andere curricula hebben, waarin het aantal stages en duur van de stages kan verschillen. In tabel 6 is een overzicht gegeven van de stages.

Tabel 6. Aantal stages

Aantal stages	
2	1
2 jaar: 4 periodes van 2 weken en 1 jaar	1
3	3
4	4
5	2
6	4
7	6
8	6
9	1
11	1
12	1
15	1
4 jaar: 4 verschillende scholen	1
Dit is mijn 5 ^e stage school	1

Ieder studiejaar 2 dagen per week	1
Pabo 1-2 en Pabo 3	1
Tijdens de 4 jaar stage heb ik 6 verschillende scholen.	1

Er is eveneens gevraagd naar de ambities van de participanten. Een kleine meerderheid (57.1%) geeft aan dat men na afstuderen het liefst fulltime aan de slag gaat, de overige 42.9% (N=15) wil parttime werken. Op de vraag of men zich na afstuderen wil specialiseren gaf de meerderheid (66,7%) (N=24) aan zich te willen specialiseren. Daarbij geeft 5,6% (N=2) van de studenten de voorkeur aan de master SEN het jonge kind, 11,11% (N=4) van de studenten wil verder gaan in het bewegingsonderwijs en 33,33% (N=12) van de studenten is geïnteresseerd in de specialisatie gedragsproblemen, master SEN of orthopedagogiek. Tweemaal is aangegeven dat men zich wilde specialiseren in TOS of leek Logopedie een mooi vervolg.

Alle participanten hebben schriftelijke toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek.

3.2 Methode

Om een grote doelgroep te kunnen bereiken is er gekozen voor het opstellen en verzenden van een digitale vragenlijst. De vragenlijst bevat zowel open als gesloten vragen en stellingen. De vragenlijst is ontwikkeld samen met dr. Annemiek Hammer, op basis van de masterproef van Inge de Bruijn (2017). Acht van de tien vragen uit het kennisgedeelte komen uit haar vragenlijst.

De vragenlijst bestaat uit vier thema's: achtergrondinformatie, kennispeiling van spraak- en taalproblemen, competentie en verwachtingen van de leerkracht over (omgang met) leerlingen met taal- en/of spraakproblemen en samenwerken met de logopedist. De resultaten van het eerste thema zijn gebruikt om inzicht te krijgen in de steekproef.

In het eerste gedeelte wordt naar de achtergrond informatie van de participanten gevraagd; hun leeftijd, geslacht, in welk jaar ze zijn gestart met de Pabo-opleiding, de vooropleiding, het aantal stages op de Pabo, wensen na het afstuderen, naam en vestiging van de hogeschool en of de Pabo deeltijd of voltijd is gevolgd.

Het tweede gedeelte gaat over kennispeiling van spraak- en taalproblemen. Er wordt gevraagd naar de kennis van afkortingen bij spraak- en taalstoornissen (Bruijn, 2017), hoeveel % van alle kinderen een TOS heeft (Goorhuis & Schaerlaekens, 2000; Bruijn, 2017), stellingen over TOS

(Bruijn, 2017) en de verstaanbaarheid van kleuters in groep 0 (Bruijn, 2017). Er wordt gevraagd wanneer het raadzaam is om naar de logopedist te gaan bij aanhoudend stotteren (Bruijn, 2017) en er is een meerkeuzevraag gesteld over kleuters met een stoornis in de auditieve verwerking (Bruijn, 2017). Tenslotte zijn er nog vragen over een signaal van problemen in de taalproductie (Bruijn 2017; Van den Dungen & Verboog, 2011), over andere problemen in de taalproductie (Bruijn, 2017), of kinderen over spraak-en taalproblemen heen groeien en over passieve woorden beheersing van Nederlandse kinderen van vier jaar en zes maanden.

Het derde gedeelte gaat over competentie en verwachtingen van de leerkracht en over (omgang met) leerlingen met taal- en spraakproblemen. Er wordt gevraagd of er op de opleiding genoeg aandacht is voor spraak- en taalontwikkeling en spraak-en taalproblemen, of de participanten denken meer kennis nodig te hebben op het gebied van spraak- en taalproblemen en of ze deze goed herkennen bij leerlingen. Er wordt gevraagd of de participanten spraak-en taalproblemen minder ernstig dan gedragsproblemen vinden, of ze weten wat ze moeten doen als ze leerlingen met spraak- en taalproblemen in de klas hebben, of ze het moeilijk vinden als er leerlingen met spraak- en taalproblemen in de klas zitten en of de participanten weten waar ze op moeten letten bij het signaleren van spraak- en taalproblemen, of de participanten spraak- en taalproblemen urgent vinden en of ze weten hoe ze leerlingen met spraak- en taalproblemen moeten begeleiden, of de participanten denken meer kennis/kunde nodig te hebben in het begeleiden van leerlingen met spraak- en taalproblemen en of ze het domein leerlingen met spraak- en taalproblemen 'een probleem genoeg' (een van de antwoordmogelijkheden bij de vragenlijst) vinden.

Het laatste gedeelte gaat over samenwerken met de logopedist. De participanten wordt gevraagd of ze tijdens hun studie iets geleerd hebben over samenwerken met de logopedist (Wilson, 2015) en welke rollen ze passend vinden voor een logopedist die leerlingen met taal- en spraakproblemen begeleidt. Er worden een aantal stellingen aangereikt over wanneer de participant als leerkracht contact zoekt met een logopedist en de vragenlijst eindigt met de vraag hoe de participant het vond om de vragenlijst in te vullen.

Op basis van de vragenlijst heb ik veel contact gehad met Annemiek Hammer, die mij voorzien heeft van veel uitgebreide feedback.

Een eerste versie van de vragenlijst is uitgetoetst (pilot) door dr. Annemiek Hammer en de Pabo hogeschooldocenten Mirjam Snel en Anton Boonen. Op basis van hun opmerkingen is de vragenlijst bijgesteld.

3.3 Procedure

De vragenlijst is juli 2017 uitgezet bij verschillende hogescholen. Er is contact gezocht met de opleiding via persoonlijk contact, email en Linked In. Zodra opleidingen akkoord waren met deelname, is de vragenlijst naar de studenten verstuurd door de opleiding. De onderzoeker heeft geen persoonsgegevens ontvangen van de studenten.

In juli 2017 hebben 4 studenten gereageerd; vandaar dat besloten is na de zomervakantie van 2017 verder te gaan met de vragenlijst. Ik heb geprobeerd een afspraak met de HU Pabo docenten te maken om de vragenlijst uit te delen maar dit was niet mogelijk. In mei 2018 waren er, na het versturen van de vragenlijst naar Windesheim en InHolland, nog maar 17 responsen. Via de begeleider van deze masterproef kon er contact worden gelegd met de Marnix Academie. Ook is de vragenlijst bij de HAN en Driestar college uitgezet. Tenslotte zijn er in juli 2018, 36 responsen op de vragenlijst en is besloten dat steekproef voldoende is voor verdere analyse.

De vragenlijst is geëvalueerd door de participanten. Uit hun antwoorden is op te maken dat de vragenlijst lang was en dat de formulering bij enkele vragen ingewikkeld was. Over het algemeen is de vragenlijst positief beoordeeld en heeft het bijgedragen aan de bewustwording over dit onderwerp en vond met het interessant en zinvol.

Hoofdstuk 4. Resultaten van het onderzoek

In dit hoofdstuk bespreek ik eerst de resultaten van het gedeelte 'Kennispeiling van spraak- en taalproblemen' van de vragenlijst. Vervolgens bespreek ik het gedeelte 'Competentie en verwachtingen van de leerkracht over (omgang met) leerlingen met taal-en/of spraakproblemen' en eindig ik met de resultaten van het gedeelte 'Samenwerking met de logopedist'.

Een aantal figuren heeft een geringer aantal responsen dan 36; dit komt doordat niet alle participanten alle vragen hebben ingevuld.

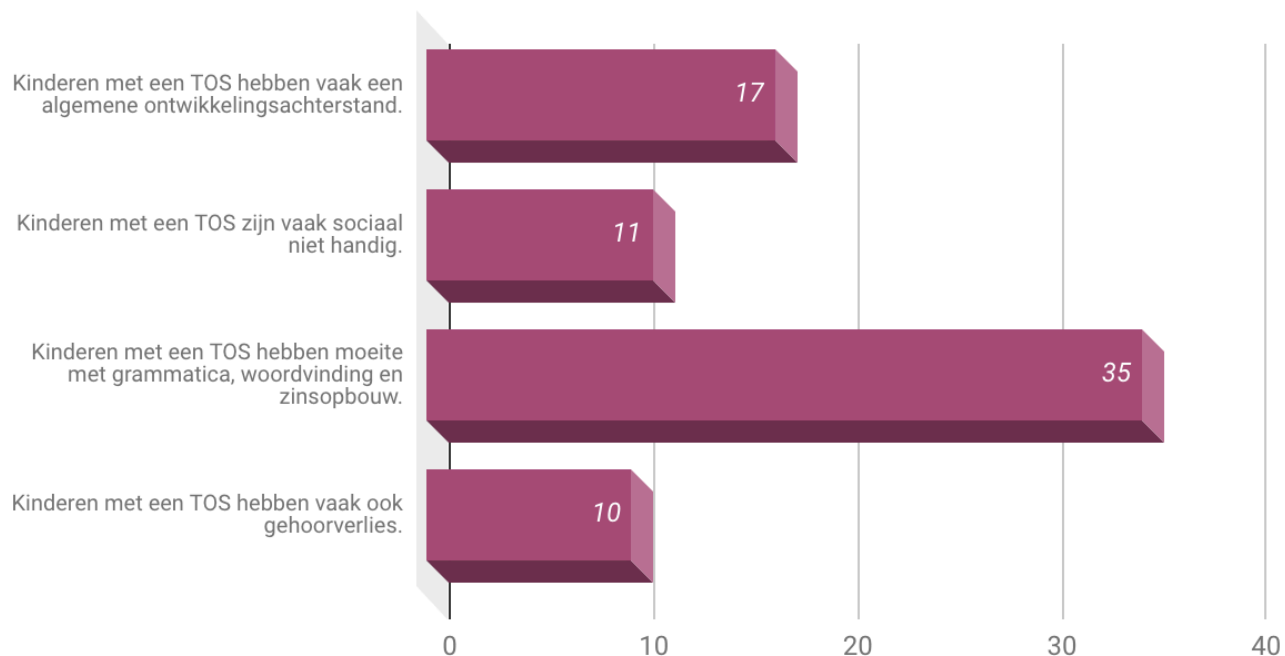
4.1 Kennispeiling van spraak- en taalproblemen

In deze sectie van de vragenlijst zijn een aantal kennisvragen voorgelegd aan de participanten. Het doel hiervan was om te peilen welke kennis participanten hebben over taalproblemen en taalontwikkeling. Als eerste is gevraagd naar welke afkortingen voor taalproblemen (TOS, ESM, DO en SLI) bekend zijn. Ruim 96% kent de afkorting TOS. Veel minder bekend zijn de afkortingen ESM (34,4%), DO (15,6%) en SLI (12,5%). Schattingen over het aantal kinderen met TOS lopen uiteen van 2% (N=2) tot 60% (N=1). Slechts 8 participanten geven een schatting van 5-7%, die conform de literatuur is. Het merendeel van de participanten schat het percentage kinderen met TOS te hoog in.

Er zijn een aantal stellingen voorgelegd aan participanten over kinderen met TOS. De stellingen en bijbehorende antwoorden zijn weergegeven in figuur 9. Hier is te zien dat 47,2% (N=17) van de participanten denkt dat kinderen met een TOS ook een algemene ontwikkelingsachterstand hebben. 27,8% (N=10) van de participanten denkt dat kinderen met TOS vaak ook gehoorverlies hebben. Daarnaast denkt 30,6% (N=11) van de participanten dat kinderen met TOS vaak sociaal niet handig zijn. Ten slotte gelooft 97,2% (N=35) van de participanten dat kinderen met TOS moeite hebben met grammatica, woordvinding en zinsopbouw. De laatste stelling is zeker waar, en ook sociaal onhandigheid is in zeker zin waar. Opvallend is dat TOS voor bijna de helft van de participanten geassocieerd lijkt met een ontwikkelingsachterstand.

Figuur 9.

9. Welke van onderstaande stellingen is volgens jou waar? (meerdere antwoorden mogelijk)

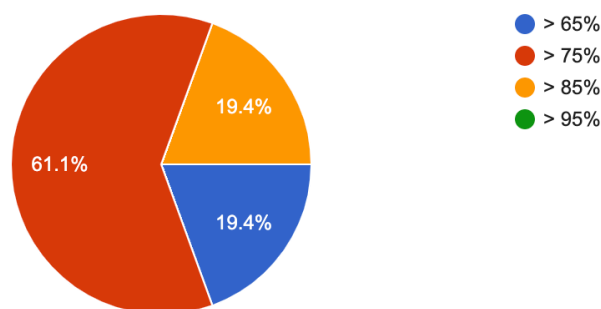


Er zijn een aantal vragen gesteld over mijlpalen in de taalontwikkeling. In figuur 10 is te zien dat bij de vraag welk percentage verstaanbaarheid gewenst wordt voor kleuters in groep 0 (vierjarigen) de meerderheid aangaf dat dit >75% moest zijn (61.1% N=22). Andere suggesties waren >85% of >65% (beide 19.4% N=7). Het antwoord dat hier gewenst was door de onderzoeker was >75%.

Figuur 10.

10. Kleuters in groep 0 hoeven nog niet perfect te articuleren als ze maar voor een bepaald percentage verstaanbaar zijn voor derden. Welk percentage is dit?

36 responses

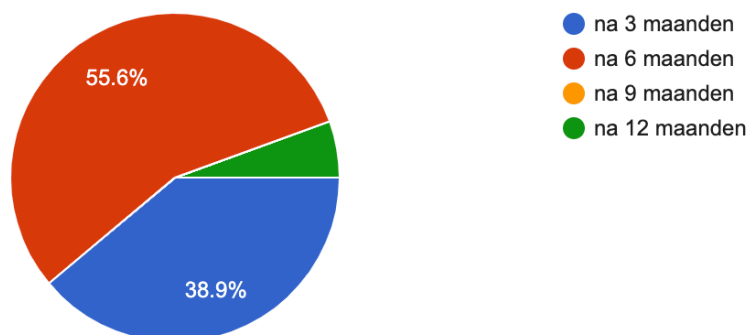


Op de vraag wanneer een logopedist wordt ingeschakeld bij 2-5 jarige kinderen die haperen in hun spreken was het meest gekozen antwoord 6 maanden (55.6% N=20). Een ander deel (38.9% N=14) zou dit eerder doen, namelijk na 3 maanden. In klein percentages zou 12 maanden wachten. Het antwoord conform de literatuur is na 6 maanden.

Figuur 11.

11. Veel kinderen tussen de 2 en 5 jaar haperen wel eens. Vaak gaat dit vanzelf weer over, maar bij sommige kinderen houdt dit aan en gaat het over in stotteren. Na hoeveel maanden aanhoudend stotteren is het raadzaam om een logopedist in te schakelen?

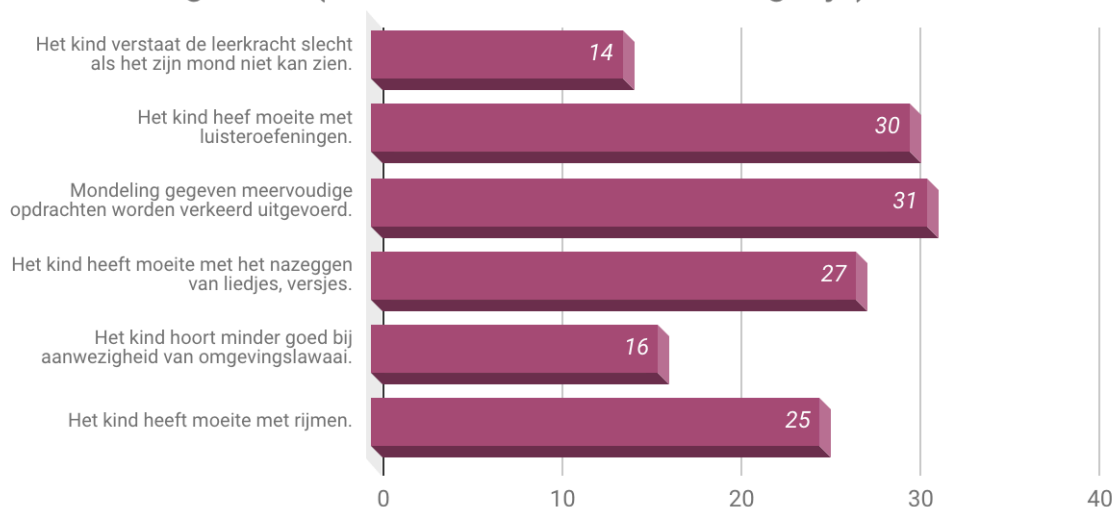
36 responses



In figuur 12 zijn de antwoorden die zien op de vraag welke signalen kinderen laten zien wanneer zij moeite hebben met de auditieve verwerking. Hieruit is op te maken dat 83,3% (N=30) van de participanten gelooft dat als een kleuter moeite heeft met luisteroefeningen, dit een signaal is dat het een stoornis in de auditieve verwerking heeft. Daarnaast gelooft 86,1% (N=31) van de participanten dat als een kleuter mondeling gegeven meervoudige opdrachten verkeerd uitgevoerd, moeite hebben met de auditieve verwerking. Ook denkt 75% (N=27) van de participanten dat dit ook het geval is als een kleuter moeite heeft met het nazeggen van liedjes en versjes. Ten slotte gelooft 69,9% (N=25) van de participanten aan, zoals in figuur 12 te zien is, dat dit ook zo is als een kleuter moeite met rijmen heeft. 38,9% (N=14) van de participanten kozen voor: ‘Het kind verstaat de leerkracht slecht als het zijn mond niet kan zien.’

Figuur 12.

12. Kritisch kunnen luisteren is een voorwaarde voor het taalbegrip en het kunnen onderscheiden van klanken. Welke signalen laat een kleuter met een stoornis in de auditieve verwerking zien? (meerdere antwoorden mogelijk)

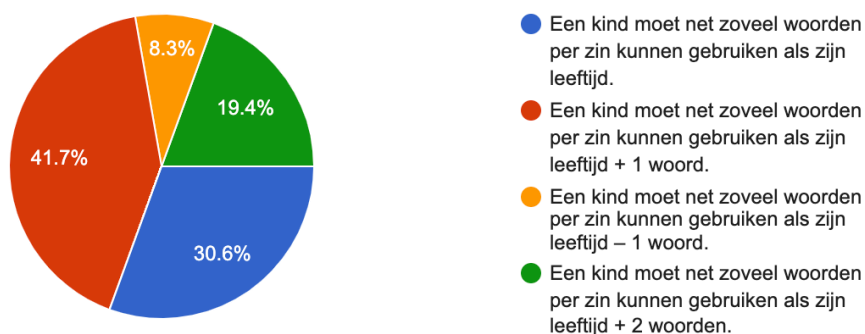


In figuur 13 is te zien dat 41,7% (N=15) van de participanten denkt dat je de stelregel ‘Een kind moet net zoveel woorden per zin kunnen gebruiken als zijn leeftijd + 1 woord’ als standaard kan aanhouden bij kleuters. Het juiste antwoord is echter ‘Een kind moet net zoveel woorden per zin kunnen gebruiken als zijn leeftijd.’ Dit was door 30,6% (N=11) van de participanten als juiste antwoord gekozen.

Figuur 13.

13. Problemen in de taalproductie vallen doorgaans eerder op dan problemen in het taalbegrip. Toch is er bijna altijd sprake van samenhang, wanneer er problemen zijn in de taalproductie is er dikwijls ook sprake van een stoornis in het taalbegrip (Van den Dungen & Verboog, 2011). Een signaal van problemen in de taalproductie is het maken van te korte zinnen. Maar wat zijn te korte zinnen? Welke stelregel kun je aanhouden als standaard bij kleuters?

36 responses

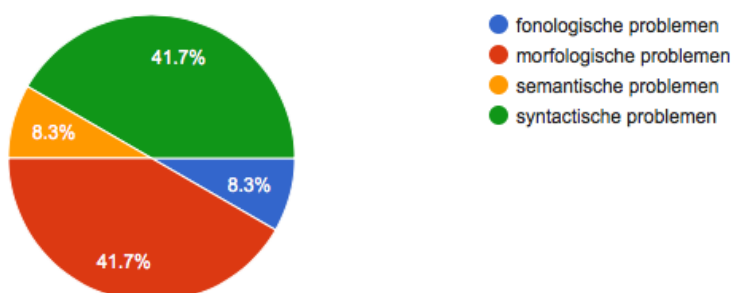


In figuur 14 is te zien dat 41,7% (N=15) van de participanten dat het foutief vervoegen van werkwoorden onder 'syntactische problemen' valt en 41,7% (N=15) van de participanten denkt dat het foutief vervoegen van werkwoorden onder 'morfologische problemen' valt. Het juiste antwoord is ook 'morfologische problemen.'

Figuur 14.

14. Een ander signaal van problemen in de taalproductie is het foutief vervoegen van werkwoorden (*ik loopt naar school). Waar valt dit onder?

36 responses

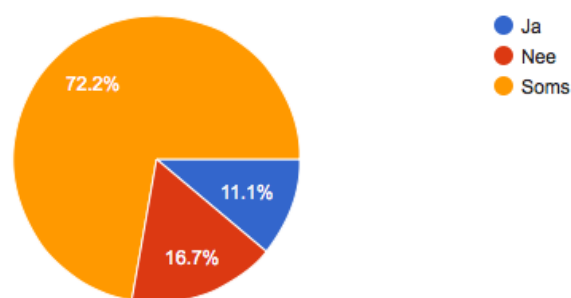


Opvallend is figuur 15 is dat 72,2% (N=26) van de participanten gelooft dat kinderen soms wel over spraak- en taalproblemen heen groeien. Als het over een TOS gaat is het antwoord 'nee' en dit is door 16.7% (N=6) van de participanten gekozen als het goede antwoord. Echter zijn spraak- en taalproblemen niet hetzelfde als een TOS. Hier vallen ook taalachterstand, het niet goed kunnen articuleren onder en daar kun je met de juiste hulp wel over heen groeien.

Figuur 15.

15. Denk je dat kinderen wel over spraak- en taalproblemen heen groeien?

36 responses

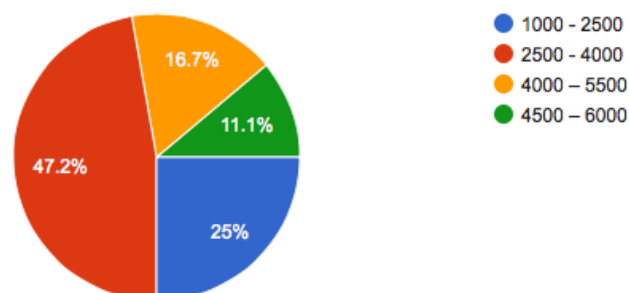


47,2% (N=17) van de participanten denkt dat Nederlandse kinderen (kinderen met Nederlands als eerste taal) van vier jaar en zes maanden 2500-4000 passieve woorden beheersen. Dit is het juiste antwoord, want Nederlandse kinderen beheersen meer dan 3000 woorden en Turkse en Marokkaanse kinderen 1000.

Figuur 16.

16. Hoeveel passieve woorden beheersen Nederlandse kinderen van vier jaar en zes maanden?

36 responses



Samenvatting

Er is weinig kennis op het gebied van spraak- en taalproblemen. De gut-feeling is goed maar als het er op aankomt om dingen te benoemen is er duidelijk een gemis.

Het percentage TOS wordt hoog ingeschat en bij mijlpalen in de taalontwikkeling zijn er veel verschillen zijn tussen antwoordmogelijkheden.

Vraag 14 bleek onduidelijk want de keuzemogelijkheid 'morfosyntaxis' stond er niet als antwoord bij.

Vraag 15 bleek ook onduidelijk gesteld; want spraak- taalproblemen zijn niet hetzelfde als een TOS.

Over een TOS kun je niet heen groeien maar over veel spraak- en taalproblemen wel. Vraag 16 bleek achteraf moeilijk te beantwoorden; want wat is een Nederlands kind? Is dit een kind met Nederlands als eerste taal of bijv. een kind met alleen Nederlands als spreektaal?

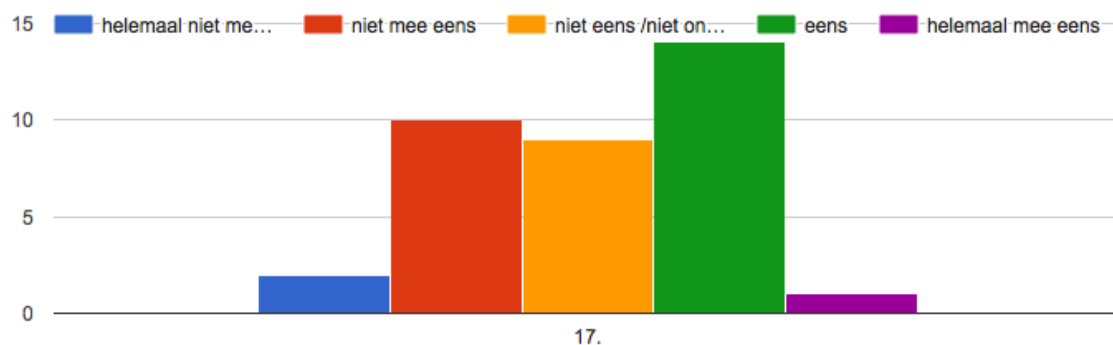
4.2 Competentie en verwachtingen van de leerkracht over (omgang met) leerlingen met taal- en/of spraakproblemen

In dit deel van de vragenlijst werd participanten gevraagd naar de aandacht voor taal- en leesproblemen. Dit werd gedaan aan de hand van stellingen waarbij men op een 5-punts Likertschaal kon aangeven in hoeverre men het eens was met de stelling (helemaal niet mee eens – helemaal mee eens).

Op de stelling of er voldoende aandacht is voor spraak- en taalontwikkeling tijdens de opleiding geeft 38,8% (N=14) van de participanten aan het ermee eens te zijn dat er voldoende aandacht is voor spraak- en taalontwikkeling tijdens de studie. In figuur 17 is te zien dat een groot deel van de participanten een neutraal antwoord (25%) (N=9) geeft of kiest voor niet mee eens (27,7%) (N=10) of helemaal niet mee eens (5,6%) (N=5).

Figuur 17.

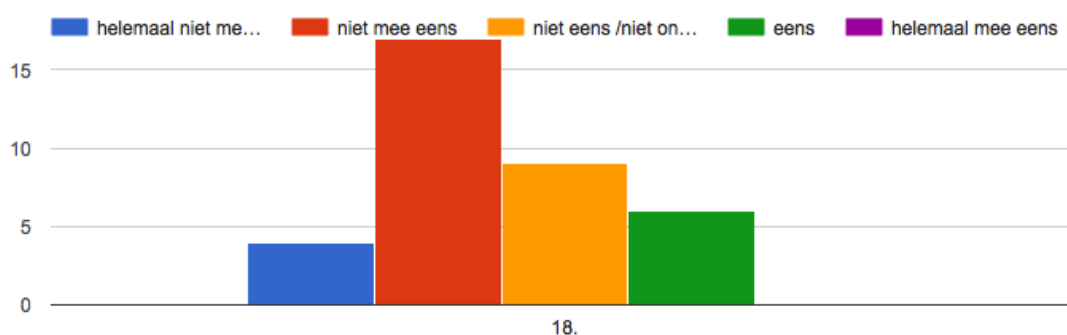
17. Tijdens de opleiding is er voldoende aandacht voor spraak- en taalontwikkeling.



Op de stelling of er voldoende aandacht is voor spraak- en taalproblemen geeft een meerderheid van de studenten aan 58,3% (N=21) dat er helemaal niet tot niet voldoende aandacht is voor spraak- en taalproblemen.

Figuur 18.

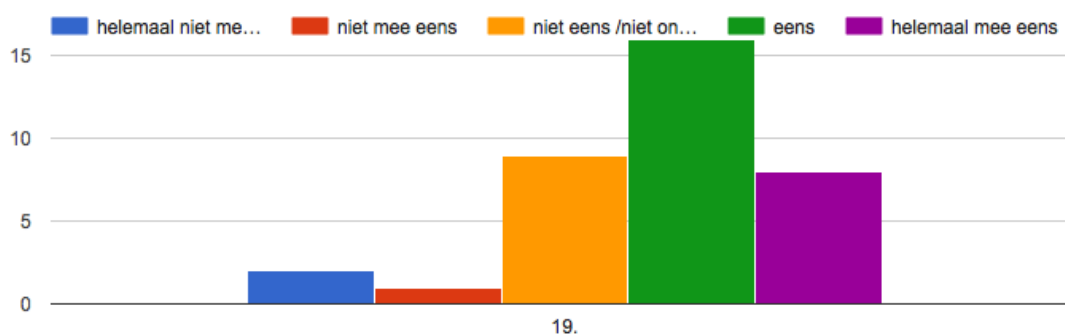
18. Tijdens de opleiding is er voldoende aandacht voor spraak- en taalproblemen.



Een meerderheid 66,6% (N=24) van de participanten geeft aan meer kennis nodig te hebben op het gebied van spraak-taalproblemen dan momenteel in het curriculum aan bod komt.

Figuur 19.

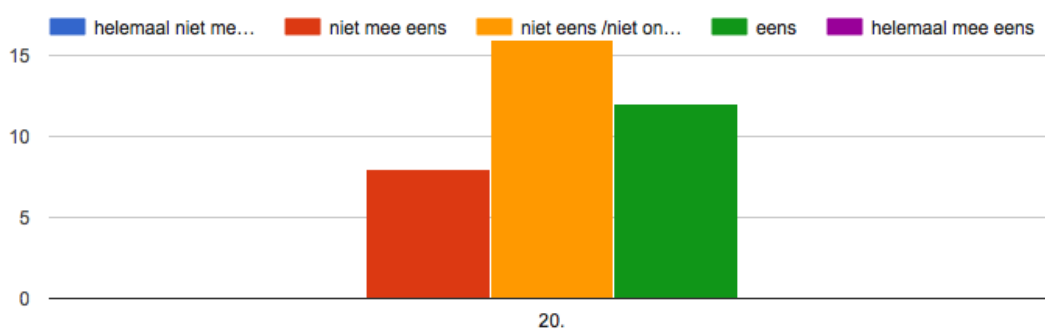
19. Ik heb meer kennis nodig op het gebied van spraak- en taalproblemen.



Er is gevraagd of participanten spraak-taalproblemen herkennen bij leerlingen. In figuur 20 is te zien dat een meerderheid (44,4%) (N=16) hier een neutraal antwoord geeft. 33,3% (N=12) van de participanten denkt dat ze spraak-en taalproblemen goed herkennen bij leerlingen.

Figuur 20.

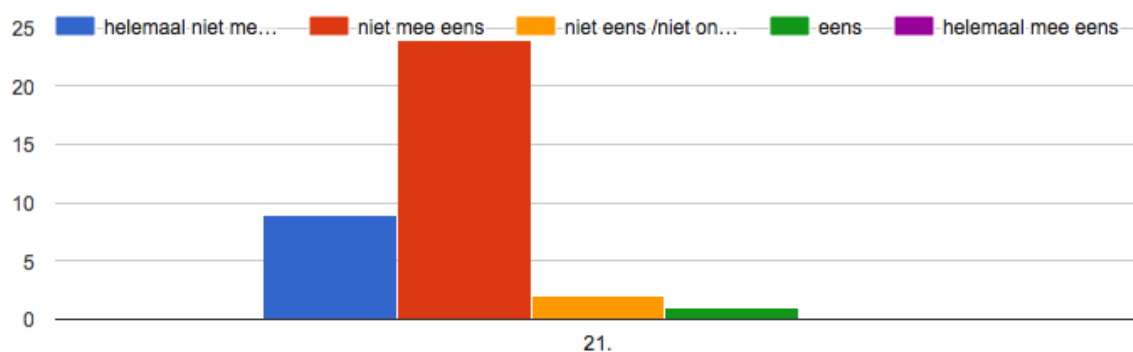
20. Ik denk dat ik spraak- en taalproblemen goed herken bij leerlingen.



Bij de ernst van spraak-taalproblemen vindt de meerderheid van de participanten, 91,6% (N=33), dat spraak- en taalproblemen niet minder ernstig zijn dan gedragsproblemen. Spraak- en taalproblemen zijn dus voor de participanten, ernstig genoeg om als probleem te worden gezien.

Figuur 21.

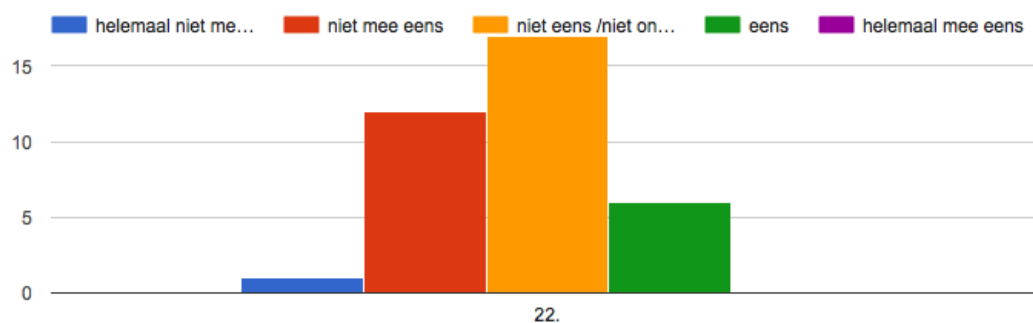
21. Spraak- en taalproblemen zijn minder ernstig dan gedragsproblemen.



Figuur 22 laat zien dat 33,3% (N=12) van de participanten zegt niet te weten wat ze moeten doen bij leerlingen met spraak- en taalproblemen. 2,7% (N=1) van de participanten weet dit helemaal niet. 35,8% (N=13) van de studenten niet tot helemaal niet te weten wat ze moeten doen bij leerlingen met spraak- en taalproblemen. 16,6% (N=6) van de participanten denkt dit wel te weten.

Figuur 22.

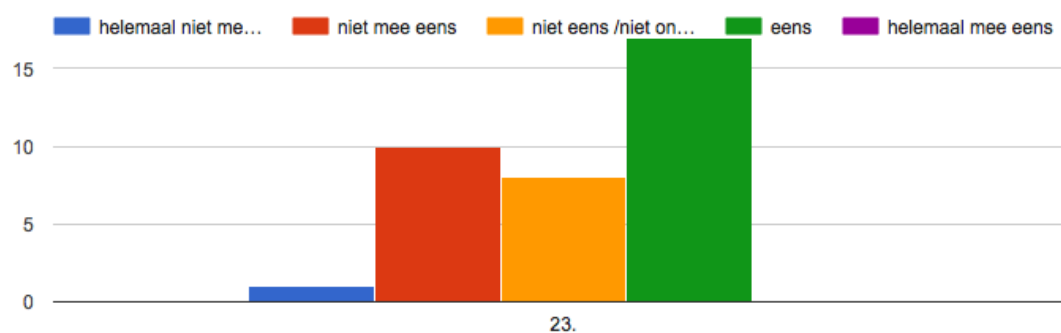
22. Ik denk dat ik weet wat ik moet doen bij leerlingen met spraak- en taalproblemen.



Een groot deel van de participanten vindt het moeilijk als er kinderen met spraak-taalproblemen in de klas zitten (47,2%) (N=17), maar een bijna gelijk deel (N=19) staat hier neutraal tegenover of vindt het niet moeilijk. De responsen op de vragen over kinderen met spraak- en taalproblemen in de klas, wijzen in de richting dat participanten eerder onzeker zijn over het signaleren en begeleiden van spraak-taalproblemen bij leerlingen dan dat zij hiervan zeker zijn. Dit wordt bekrachtigd door de stelling of men vindt dat zij meer kennis/kunde nodig hebben in de begeleiding van kinderen met spraak-taalproblemen. Er zijn meer mensen het eens met deze stelling, zoals te zien is in figuur 23, dan tegen. Maar er is ook een neutrale groep.

Figuur 23.

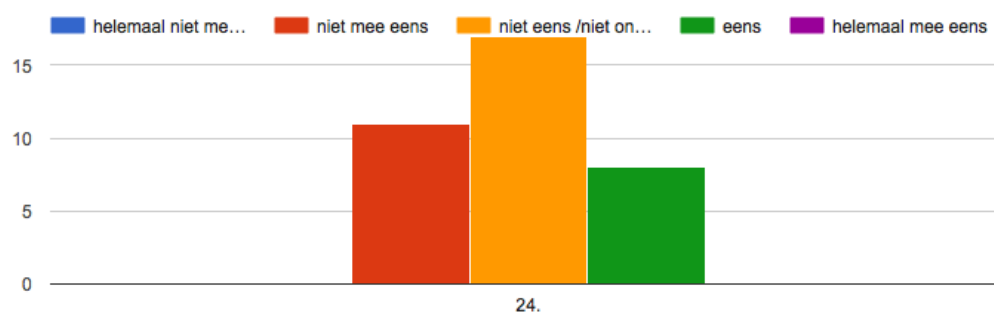
23. Ik denk dat ik het moeilijk vind als er kinderen met spraak- en taalproblemen bij mij in de klas zitten.



In figuur 24 is te zien dat 22,2% (N=8) van de participanten denkt te weten waar men op moet letten tijdens het signaleren van spraak- en taalproblemen maar 30,5% (N=11) van de participanten denkt dit niet te weten. Dit is opvallend want in figuur 26 geeft 47,1% (N=17) van de participanten aan, niet of helemaal niet weet hoe ze leerlingen met taal- en/of spraakproblemen moeten begeleiden. Dit komt overeen met de antwoorden op de stelling of men weet waar men op moet letten bij het signaleren van spraak- en taalproblemen (zie figuur 20). Hier geeft eveneens de meerderheid (44,4%) (N=16) een neutraal antwoord. 33,3% (N=12) van de participanten denkt dat ze spraak-en taalproblemen goed herkennen bij leerlingen.

Figuur 24.

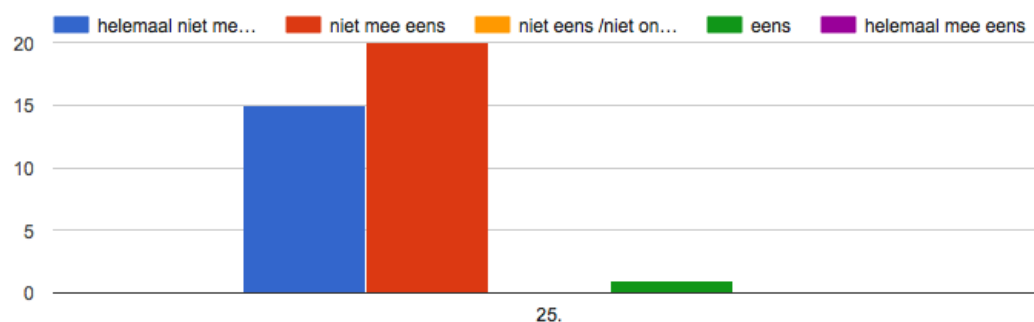
24. Ik weet waar ik op moet letten bij het signaleren van spraak- en taalproblemen.



55,5% (N=20) van de participanten is het er niet mee eens dat taalproblemen niet zo urgent zijn omdat het niet zoveel voorkomt. 41,6% (N=15) van de participanten is het hierbij helemaal niet eens. Dit betekent dat bijna alle participanten, 97,2% (N=35) vinden dat taalproblemen wel urgent zijn.

Figuur 25.

25. Spraak- en taalproblemen zijn niet zo urgent, want het komt niet zo vaak voor.

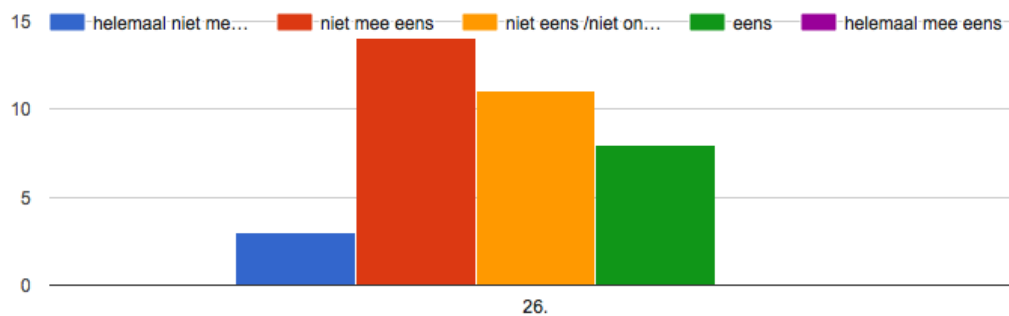


In figuur 26 is te zien dat de meeste participanten aangeven het moeilijk te vinden om leerlingen met spraak-taalproblemen te begeleiden. 38,8% (N=14) van de participanten weet niet hoe ze leerlingen met taal- en/of spraakproblemen moeten begeleiden. 8,3% (N=3) van de participanten weet dit

helemaal niet. Dit betekent dat 47,1% (N=17) van de participanten niet of helemaal niet weet hoe ze leerlingen met taal- en/of spraakproblemen moeten begeleiden.

Figuur 26.

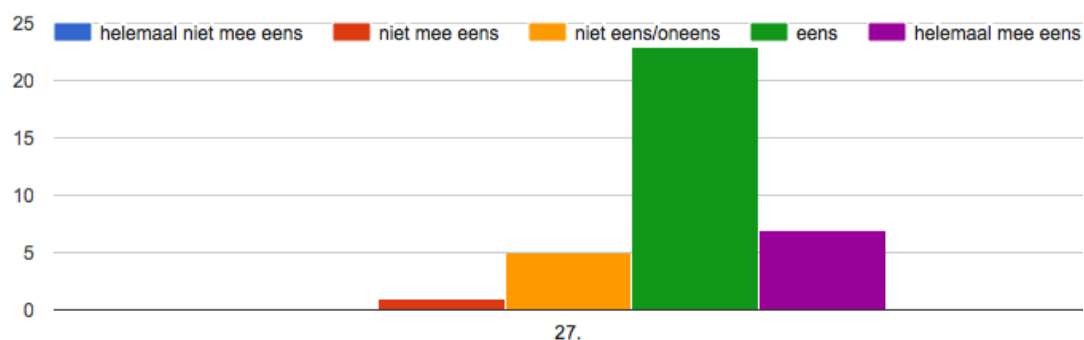
26. Ik weet hoe ik leerlingen met taal- en/of spraakproblemen moet begeleiden.



Opvallend is dat 63,8% (N=23) van de participanten zegt meer kennis/kunde nodig te hebben in het begeleiden van leerlingen met taal-/en of spraakproblemen. 19,4% (N=7) van de participanten is het hier helemaal mee eens. Figuur 27 laat zien dat 83,2% (N=30) van de participanten meer kennis/kunde nodig heeft in het begeleiden van leerlingen met taal-/en of spraakproblemen.

Figuur 27.

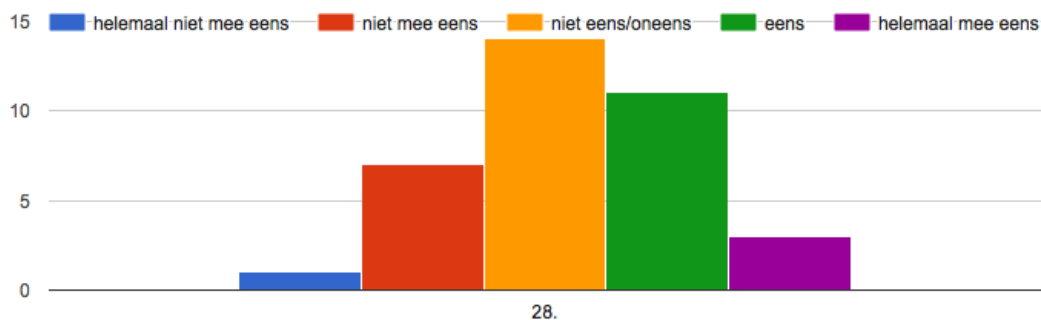
27. Ik heb meer kennis/kunde nodig in het begeleiden van leerlingen met taal- en/of spraakproblemen.



30,6% (N=11) van de participanten vindt dat het domein leerlingen met taal-en/of spraakproblemen een probleem genoeg is. En figuur 28 laat zien dat 8,3% (N=3) het hier helemaal mee eens is. 39% (N=14) van de participanten vindt dus dat het domein leerlingen met taal-en/of spraakproblemen een probleem genoeg is. 22,2% (N=8) van de participanten is het hier helemaal niet of niet mee eens. De stelling is nogmaals gesteld in figuur 25 maar dan in andere bewoordingen, spraak-taalproblemen zijn niet zo urgent, want het komt niet zo vaak voor. Hier antwoord 41,6% (N=15) het hier helemaal niet mee eens te zijn. Het lijkt erop dat participanten zich bewust zijn van de ernst van spraak-taalproblemen.

Figuur 28.

28. Ik vind het domein leerlingen met taal- en/of spraakproblemen een probleem genoeg.



Samenvatting

Er is in de opleiding niet voldoende aandacht voor spraak- en taalproblemen (figuur 18) en de studenten vinden dat ze meer kennis nodig hebben op het gebied van spraak- en taalproblemen (figuur 19).

Figuur 20 laat zien dat spraak- en taalproblemen in het algemeen redelijk worden herkend (gut-feeling), maar men toch niet echt weet waarbij men op moet letten (figuur 24) en wat men moet doen (figuur 22) en nog minder hoe leerlingen met spraak- en taalproblemen te begeleiden (figuur 26). Deze kennis ontbreekt. Kortom er is meer kennis nodig in het begeleiden van leerlingen met spraak- en taalproblemen (figuur 27). Spraak- en taalproblemen worden als urgent (figuur 25) en minstens zo ernstig gezien als gedragsproblemen (figuur 21).

4.3 Samenwerking met de logopedist

In dit deel van de vragenlijst zijn participanten bevraagd over hun samenwerking met logopedisten tijdens studie/stage.

Opvallend is dat 63,9% (N=23) van de participanten niets heeft geleerd tijdens de opleiding over hoe je met een logopedist samenwerkt, zoals figuur 29 laat zien.

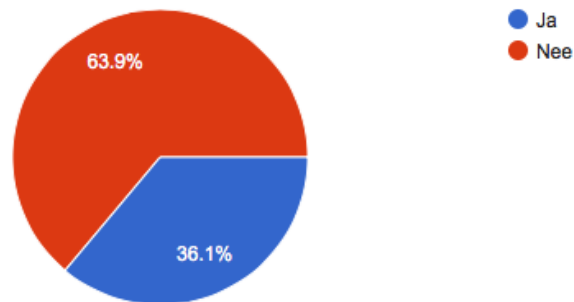
Enkele participanten hebben op de open vraag, wat men heeft geleerd, een antwoord gegeven. Hieruit kwam naar voren dat enkele participanten kennis over samenwerken hebben verward met kennis van de taalontwikkeling. Antwoorden die wel ingingen op de stellingen lieten zien dat de participanten verschillende dingen hebben geleerd op hun studie/stage over hoe je met een logopedist samen werkt. Wat opvalt is dat een aantal studenten het belangrijk vinden om met de logopedist te overleggen en samen te werken;

- *‘Overleggen met, op een lijn zitten, samenwerken.’*
- *‘Het is juist belangrijk dat je wekelijks contact blijft houden met de logopedist. Verder kan je tips vragen die je zelf als leerkracht kan gaan toepassen in de praktijk.’*
- *‘Algemene taalontwikkeling is uitgebreid behandeld, zodat ik in staat ben om precies aan te geven waar een leerling op uitvalt.’*
- *‘Het is handig om door de logopediste op de hoogte te worden gesteld over waar het probleem ligt en welke oefeningen het kind meekrijgt. Zodat de leerkracht goed daarop in de klas kan inspelen.’*
- *‘Zelf samengewerkt met logopediste. Schreven opvallende zaken in een schriftje wat over en weer ging naar logopediste en mij. We oefenden de oefeningen die de leerling moest doen ook in de klas.’*

Figuur 29.

29. Heb je tijdens je studie en/of stage iets geleerd over hoe je met een logopedist samenwerkt?

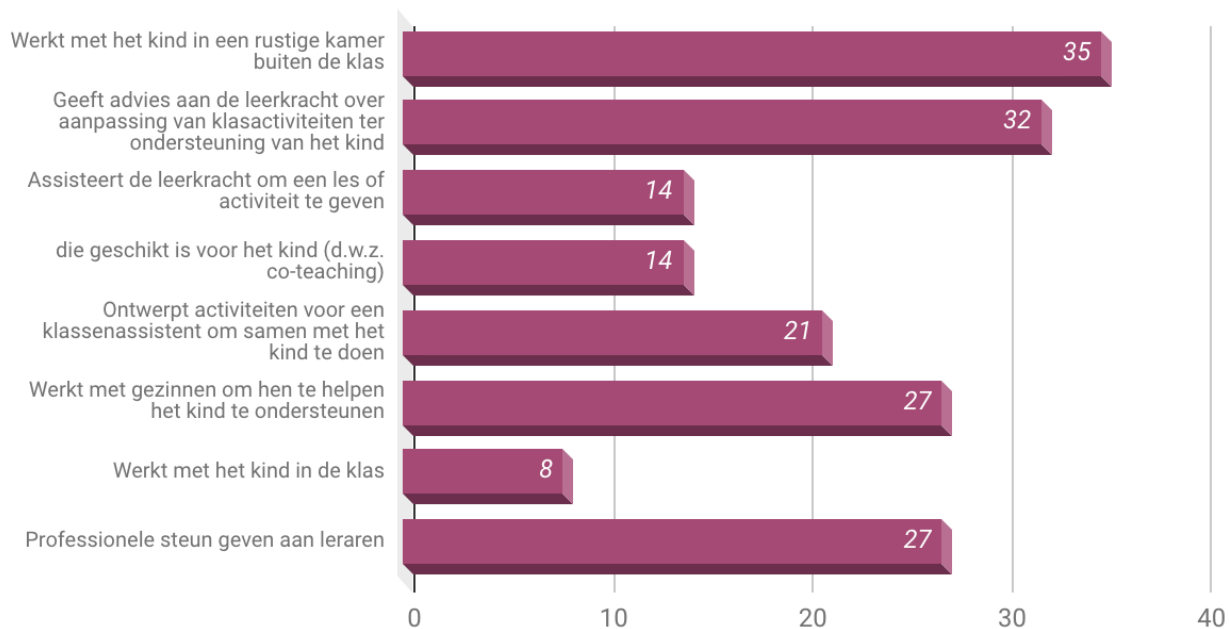
36 responses



Figuur 30 laat zien bij de vraag 'Welke van de volgende rollen vind je passend voor een logopedist die een kind met taal- en/of spraakproblemen begeleidt?' dat 97,2% (N=35) van de participanten vindt dat de rol 'werkt met een kind in een rustige kamer buiten de klas' passend is voor een logopedist die een kind met taal-en/of spraakproblemen begeleidt. Daarnaast vindt 88,9% (N=32) van de participanten, de rol 'geeft advies aan de leerkracht over aanpassing van klasactiviteiten ter ondersteuning van het kind' passend voor een logopedist die een kind met taal-en/of spraakproblemen begeleidt. 75% (N=27) van de participanten vindt de rol 'professionele steun geven aan leraren' passend voor een logopedist die een kind met taal-en/of spraakproblemen begeleidt. Daarnaast vindt 75% (N=27) van de participanten de rol 'werkt met gezinnen om hen te helpen het kind te ondersteunen' passend voor een logopedist die een kind met taal-en/of spraakproblemen begeleidt. Opvallend is dat de meeste participanten nauwelijks een rol voor de logopedist zien in de klas.

Figuur 30.

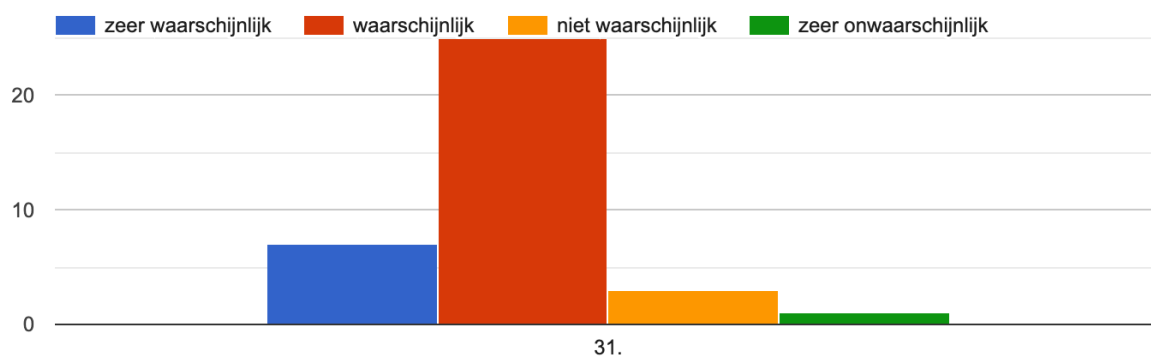
30. Welke van de volgende rollen vind je passend voor een logopedist die een kind met taal- en/of spraakproblemen



Figuur 31 laat zien dat de grote meerderheid 69,4% (N=25) waarschijnlijk een logopedist zou benaderen voor leerlingen waarbij men vermoedt dat deze een spraak- en taalprobleem heeft, 19,4 % (N=7) van de participanten acht dit zeer waarschijnlijk. 88,9% (N=32) van de participanten acht het zeer waarschijnlijk tot waarschijnlijk dat zij een logopedist benaderen voor leerlingen waarbij ze het vermoeden hebben, dat zij een spraak- en taalprobleem hebben.

Figuur 31.

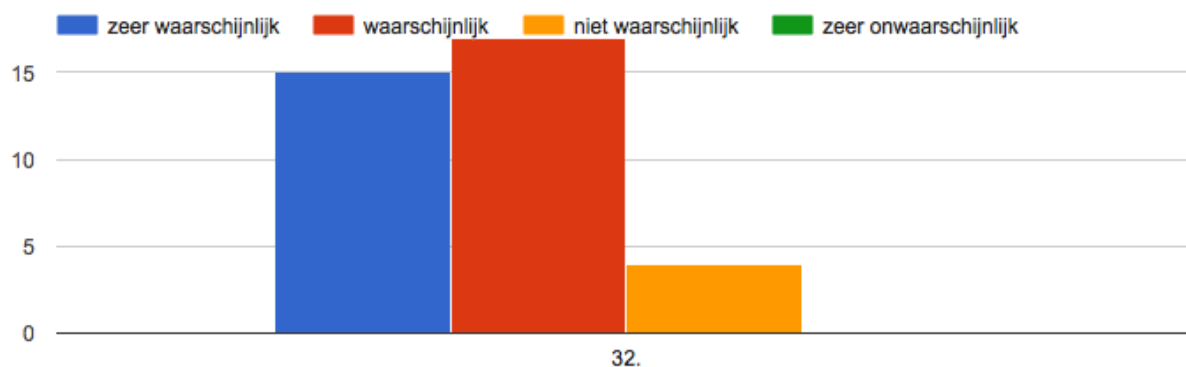
31. Hoe waarschijnlijk is het dat jij als leerkracht een logopedist benadert voor leerlingen waarbij je het vermoeden hebt dat zij een spraak- en taalprobleem hebben?



Figuur 32 laar zien dat 88,9% (N=32) van de participanten het zeer waarschijnlijk tot waarschijnlijk dat zij een logopedist benaderen voor leerlingen die de diagnose taalontwikkelingsstoornis hebben. Dit is hetzelfde aantal participanten dat het zeer waarschijnlijk tot waarschijnlijk acht dat zij een logopedist benaderen voor leerlingen waarbij ze het vermoeden hebben, dat zij een spraak- en taalprobleem hebben.

Figuur 32.

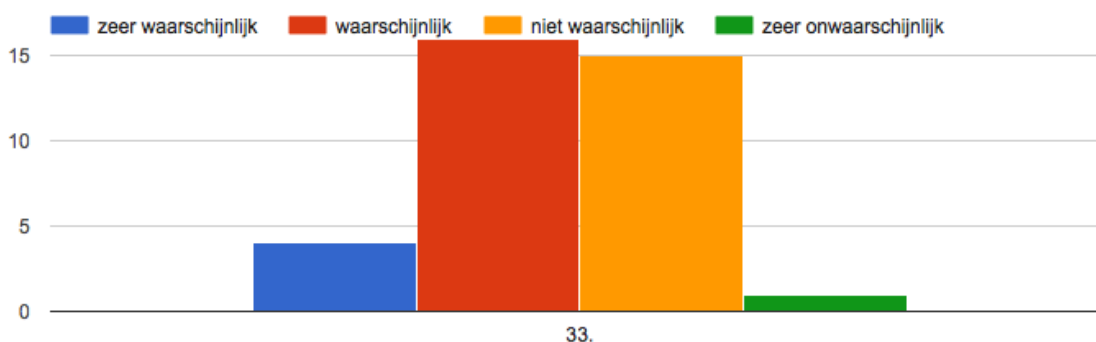
32. Hoe waarschijnlijk is het dat jij als leerkracht een logopedist benadert voor leerlingen die een diagnose taalontwikkelingstoornis hebben?



Figuur 33 laat zien dat 41,7% (N=15) van de participanten het niet waarschijnlijk acht dat ze een logopedist benaderen voor leerlingen die buiten schooltijd logopedie volgt. Waarschijnlijk ziet de meerderheid van de participanten geen link met school.

Figuur 33.

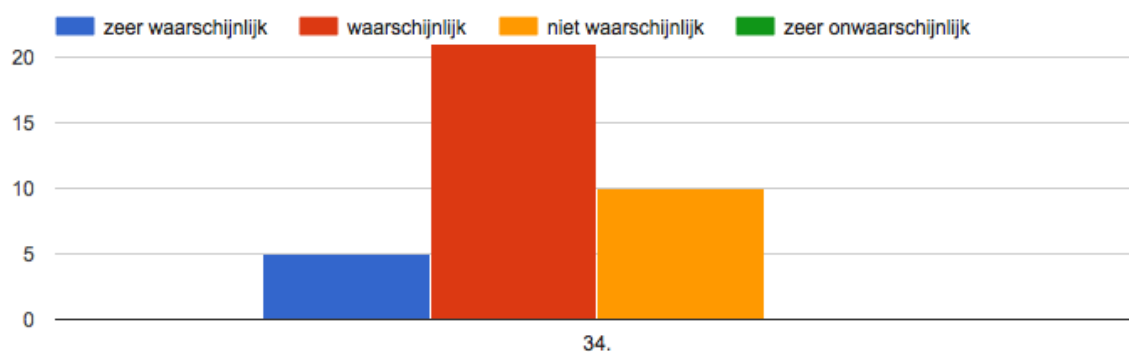
33. Hoe waarschijnlijk is het dat jij als leerkracht een logopedist benadert voor leerlingen die buiten schooltijd logopedie volgen?



72,2% (N=26) van de participanten acht het zeer waarschijnlijk tot waarschijnlijk dat ze een logopedist benaderen om een vraag te stellen op het gebied van spraak- en taalontwikkeling, zoals in figuur 34 te zien is.

Figuur 34.

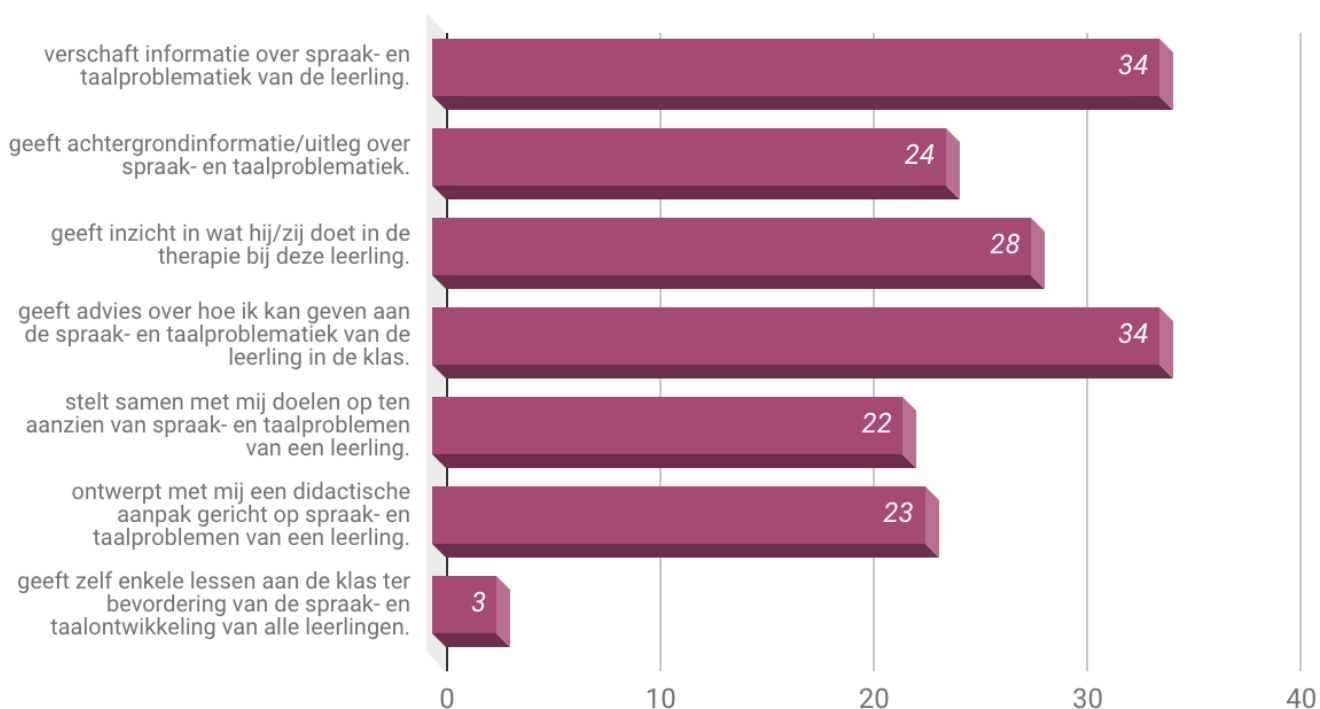
34. Hoe waarschijnlijk is het dat jij als leerkracht een logopedist benadert om een vraag te stellen op het gebied van spraak- en taalontwikkeling?



In figuur 35 is te zien dat 94,4% (N=34) van de participanten verwacht dat de logopedist informatie verschaft over spraak- en taalproblematiek van de leerling. 77,8% (N=28) van de participanten verwacht dat de logopedist inzicht geeft in wat hij/zij doet in de therapie bij deze leerling. 94,4% (N=34) van de participanten verwacht dat de logopedist advies geeft over hoe de leerkracht aandacht kan geven aan de spraak- en taalproblematiek van de leerling in de klas.

Figuur 35.

35. Als je een logopedist benadert, wat verwacht je dan van de logopedist? (meerdere antwoorden zijn mogelijk) De logopedist...



Figuur 36 laat zien dat 91,7% (N=33) van de participanten voordelen ziet van een structurele samenwerking met logopedisten;

- *‘Door deze vragenlijst word ik mij er bewuster van dat taalproblemen waarschijnlijk vaker voorkomen dan men denkt. Ik weet ook dat ik mij niet voldoende competent voel hier mee om te gaan. Een structurele samenwerking met logopedisten is dan fijn, zodat je leerling(en) de juiste ondersteuning en hulp kan bieden. Zeker in een klas waar steeds meer passend onderwijs nodig is.’*
- *‘De groepsleerkracht moet van alles een beetje weten, maar kan op basis van dit beetje niet alles optimaal integreren in een schooldag. Een logopedist die dingen uitzoekt en hen leidt in wat wel en niet past bij bepaalde kinderen, biedt het kind betere kansen en verlaagt de werkdruk.’*
- *‘Ik erken de problemen, maar ik kom zelf nauwelijks toe aan het contact opnemen en samenwerking op touw zetten. Samenwerking kan wellicht helpen al zal het de complexiteit van het vak doen toenemen. Er is weer een taak extra voor de leerkracht. Passend onderwijs is een mooi plan, maar in hoeverre is het te realiseren?’*

- *'Ik denk dat het heel belangrijk is dat er een goede samenwerking is met logopedisten omdat taalproblemen voor belemmeringen op andere gebieden kan zorgen. Leerkrachten hebben vaak niet genoeg kennis en ervaring om hier goed mee om te gaan.'*

De multiculturele samenleving maakt dat taalstoornissen moeilijker te herkennen zijn;

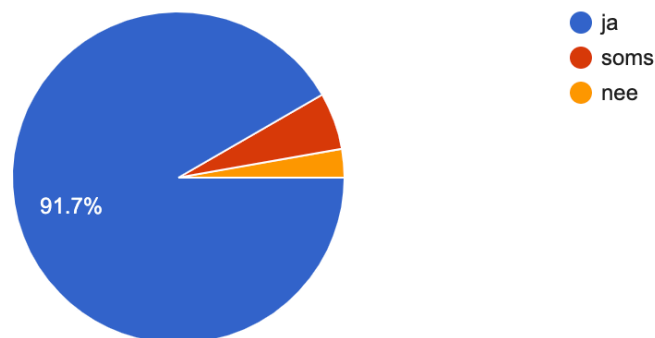
'Nu ik full time voor groep 1 sta op een school in Overvecht, zijn taalontwikkelingsstoornissen nog moeilijker te herkennen omdat de kinderen Nederlands als tweede taal leren.'

Redenen voor het gekozen antwoord waren veelal om betere ondersteuning te geven aan de leerlingen. Zoals een van de participanten het verwoordde: 'Samenwerking helpt vaak in het voordeel van de leerling'. Een andere participant gaf aan: '...biedt het kind betere kansen en verlaagt de werkdruk'. Structurele samenwerking biedt volgens participanten het voordeel dat er kortere lijnen, eenduidige aanpak, vroegtijdige herkenning en effectievere hulp. Enkele participanten gaf aan op een school te werken waar een logopedist aanwezig is. Dit werkt goed volgens hen.

Figuur 36.

36. Op dit moment hebben weinig scholen een structurele samenwerking met logopedisten. Zie jij voordelen van een structurele samenwerking met logopedisten?

36 responses

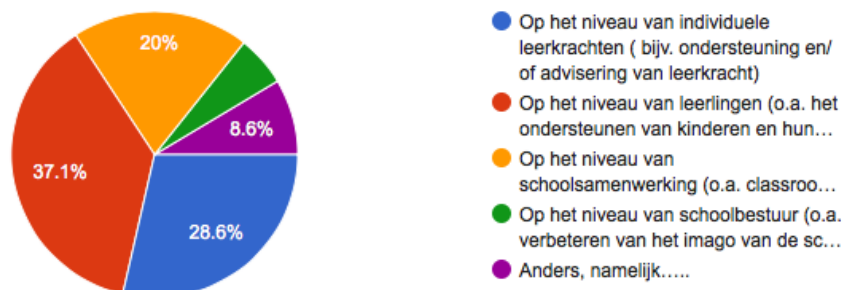


Bij figuur 37 werd de vraag gesteld op welk niveau een structurele samenwerking tussen logopedisten en leerkrachten voordelen kunnen hebben. Het meest gekozen antwoord (37,1% N=13) van de participanten was dat de structurele samenwerking tussen logopedisten en leerkrachten op het niveau van de leerling (o.a. het ondersteunen van kinderen en hun families) voordelen kunnen hebben. Het minst gekozen antwoord (5,7% N=2) was op het niveau van het schoolbestuur.

Figuur 37.

37. Op welk niveau zou een structurele samenwerking tussen logopedisten en leerkrachten voordelen kunnen hebben volgens jou?

35 responses



Anders, namelijk....

3 responses

Zowel op het niveau van de leerkracht als niveau van leerlingen. De logopedist kan advies geven aan de leerkracht, maar ook cursussen geven om het team bij te scholen.

Op elk niveau.

Zowel samenwerking met het kind als met de leerkracht! Niet of.

Over hoe die structurele samenwerking tot stand moet komen geven de participanten geen eenduidig antwoord, zoals figuur 38 laat zien. 65,7% (N=23) kiest voor regelmatig overleg tussen logopedist en leerkracht, 48,6% (N=17) geeft aan dat er een vaste logopedist moet zijn in vrije vestiging of in vaste dienst (51,4% N=18). De logopedist kan ook bijdragen aan de professionalisering van leerkrachten (42,9% N=15)). Slechts een klein deel (5,7% N=2) geeft aan dat logopedisten een rol moeten krijgen in de interpretaties van CITO-scores.

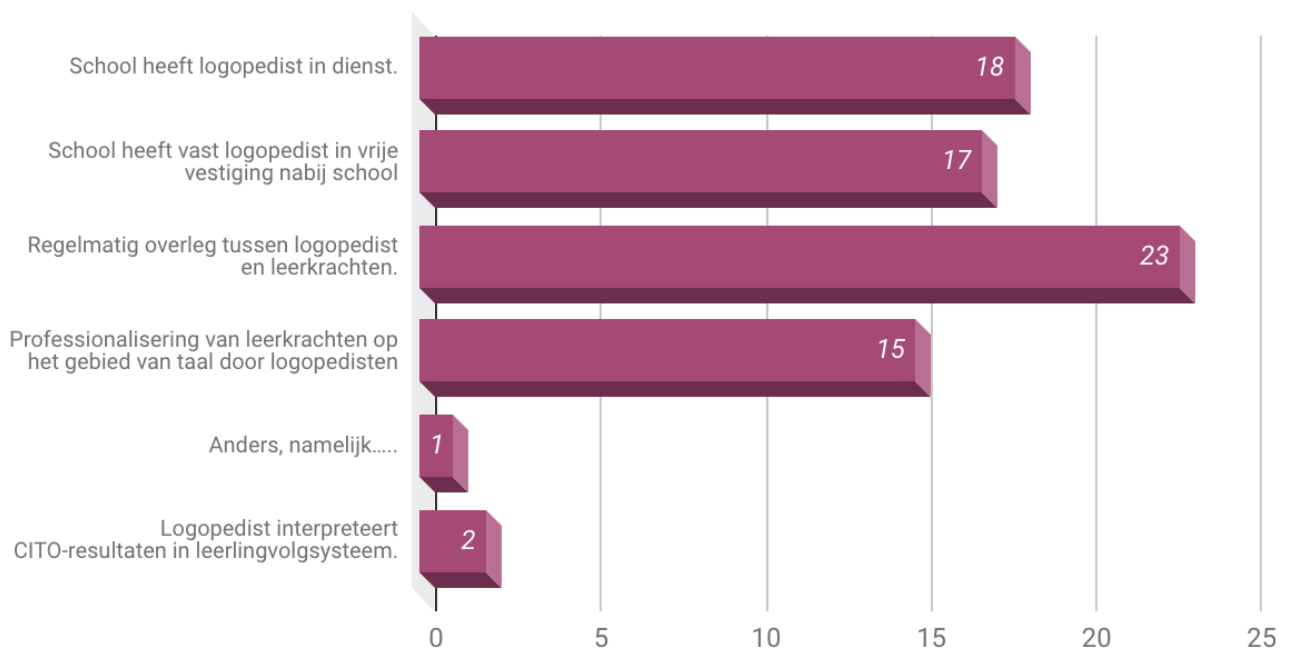
Participanten vertellen;

- *‘Overleg tussen ib-er/taalspecialist van de school en logopedist om te zien of ze op een lijn zitten en gezamenlijk (evt. Samen met een aantal leerkrachten) het aanbod op het gebied van taal kunnen verbeteren voor alle leerlingen. Voldoet de methode wel/niet? Logopedist moet als volwaardig collega worden behandeld die waardevolle kennis beschikt op taalgebied.’*

- 'Eens per maand komt de logopedist bijvoorbeeld een dag op school om observaties te verrichten en met enkele leerlingen te werken en leerkrachten te spreken over risicoleerlingen en het beantwoorden van vragen.'

Figuur 38.

38. Hoe zou een structurele samenwerking tussen logopedisten en leerkrachten vorm moeten krijgen volgens jou? Je kunt meerdere antwoorden selecteren.



Anders, namelijk....

2 responses

Overleg tussen ib-er/taalspecialist van de school en logopedist om te zien of ze op een lijn zitten en gezamenlijk (evt. samen met een aantal leerkrachten) het aanbod op het gebied van taal kunnen verbeteren voor alle leerlingen. Voldoet de methode wel/niet? Logopedist moet als volwaardige collega worden behandeld die waardevolle kennis beschikt op taalgebied.

Eens per maand komt de logopedist bijvoorbeeld een dag op school om observaties te verrichten en met enkele leerlingen te werken en leerkrachten te spreken over risicoleerlingen en het beantwoorden van vragen

Hoe zien de studenten de toekomst over samenwerken met de logopedist? Een aantal uitspraken bij vraag 39:

- *'Ik vind dat elke school een vaste logopedist in dienst moet hebben, die deel uit maakt van het team, beschikbaar is voor vragen en overleg met de leerkracht en een extra kennis bron is van de school, naast de ib-ers. Ik zou heel graag samenwerken met een logopedist om samen aan de ontwikkeling van individuele leerlingen te werken die veel moeite hebben met taal. Ook zou ik graag willen dat de logopedist inspraak krijgt in de aan te schaffen methode voor taal.'*
- *'Op een vast moment regelmatig overleg. Waarin wordt gepraat over de specifieke leerlingen, de klas in het algemeen en handelen van de leerkracht.'*
- *'Elkaar professioneel versterken'*
- *'Een leerkracht zou altijd contact moeten kunnen opnemen met een logopedist. Deze moeten samen zorgen voor een goede (taal-) ontwikkeling van het kind.'*
- *'Er zijn af en toe overleggen met de logopedisten, ze worden nauwer betrokken bij de school.'*
- *'Als er een leerling bij de logopedist loopt, dan zal ik de gesprekken voeren met de logopedist om de leerling goed te kunnen ondersteunen.'*
- *'Ik hoop en verwacht dat de logopedist een grotere taak gaat krijgen. Mede gezien het feit er ook steeds meer NT2-kinderen in Nederland onderwijs krijgen en passend onderwijs meer zorgleerlingen in de reguliere klassen brengt.'* *'Ik hoop en verwacht dat de logopedist een grotere taak gaat krijgen. Mede gezien het feit er ook steeds meer NT2-kinderen in Nederland onderwijs krijgen en passend onderwijs meer zorgleerlingen in de reguliere klassen brengt.'*

Samenvatting

Tijdens de studie is er eigenlijk niet geleerd hoe je met een logopedist samenwerkt (figuur 29). Over passende rollen voor een logopedist met een kind met spraak- en taalproblemen wordt ook verschillend gedacht (figuur 30). Het overgrote deel van de participanten zou uit zichzelf een logopedist benaderen bij het vermoeden van spraak- en taalproblemen bij een leerling (figuur 31). Een even groot deel wordt nog groter als het gaat om een diagnose TOS (figuur 32).

Het kan zijn dat het verschil tussen spraak- en taalproblemen (algemeen) en taalontwikkelingsstoornis (specifiek) niet duidelijk geworden is in de vraagstelling. Want als het een niet gespecificeerde vraag is (figuur 33) dan is de uitkomst ongeveer 50/50.

Iedereen ziet, ondanks de verschillende opvattingen over rolverdeling (figuur 30), verwachtingen (figuur 35), niveau (figuur 37) en de vorm waarin (figuur 38), grote voordelen in het samenwerken met logopedisten (figuur 36).

Opvallend is dat in de antwoorden op de vragen over de spraak-taalontwikkeling men zeer waarschijnlijk een logopedist zou benaderen en dat een klein deel dat niet zou doen. Deze resultaten

laten zien dat participanten zeer open staan voor expertise van de logopedist en dat, als er spraak-
taalproblemen zijn bij leerlingen, men navraag zal doen.

Hoofdstuk 5. Conclusies

5.1. Inleiding

Naar schatting heeft ongeveer 25% van de leerlingen in de klas van het basisonderwijs problemen op het gebied van taal en lezen (Ninkeula, 2011). Deze problemen worden niet altijd herkend door de leerkracht, of wanneer de problemen wel herkend worden weet de leerkracht niet altijd hoe passende ondersteuning te bieden. Bij deze problematiek is vaak niet alleen basale kennis over taal en lezen van de leerkracht essentieel, soms dient de leerkracht ook samen te werken met taalexperts, zoals logopedisten en is een dergelijke samenwerking vaak onbekend terrein.

Dit onderzoek gaat enerzijds over de vraag of toekomstige leerkrachten vinden dat zijzelf voldoende kennis en vaardigheden hebben op het gebied van taal- en leesontwikkeling inclusief de problemen op deze gebieden en anderzijds hoe toekomstige leerkrachten aankijken tegen interprofessionele samenwerking, specifiek op de samenwerking met logopedisten. Over je eigen disciplinegrenzen heen kijken is een belangrijke competentie voor de professionals die nu worden opgeleid. Dit onderzoek wil bijdragen aan een antwoord op de vraag in hoeverre die competentie daadwerkelijk wordt ingezet om aan te sluiten bij leerling behoeftes.

De volgende onderzoeksvragen zijn gesteld:

Onderzoeksvraag 1:

- a. *Wat is de kennis van toekomstige leraren PO (primair onderwijs) over taal- en leesproblemen?*
- b. *Wat is de houding ten opzichte van leerlingen met spraak-taalproblemen bij toekomstige leraren PO?*

Onderzoeksvraag 2:

Welke verwachtingen hebben toekomstige leraren PO over de samenwerking met logopedisten?

5.2 Theoretisch kader

Het ontwikkelen van taal is zeer moeilijk en complex. Tussen kinderen onderling is er veel variatie in hoe snel zij taal ontwikkelen. Door de grote variatie is het moeilijk om vast te stellen wanneer de taalontwikkeling zich te langzaam ontvouwt. Het is dan ook niet voor niets dat ernstige achterstanden in de taalontwikkeling relatief laat worden ontdekt, namelijk wanneer kinderen naar de basisschool gaan. De kinderen die ernstige achterstanden laten zien in de taalontwikkeling worden aangeduid als kinderen met taalontwikkelingsstoornissen (afgekort TOS). Dit zijn kinderen die, wanneer TOS is

vastgesteld, worden opgevangen in het cluster 2-onderwijs. Vaak wordt TOS verward met dyslexie, stotteren, een algemene taalachterstand of met autisme (“Wat is TOS?”, 2019). De meest algemene en meest beknopte definitie van TOS is: *“Een TOS wordt gedefinieerd als een beperking in taalbegrip en/of taalproductie waarbij de taalproblemen niet kunnen worden verklaard door aantoonbaar hersenletsel, intelligentieproblemen, gehoorverlies, lichamelijke problemen of sociaal-emotionele problemen.”* (Kamphuis & Hermsen, 2015; Sanders, 2017, p.18)

Het is van groot belang dat spraak- en taalproblemen vroegtijdig onderkend en behandeld worden om te voorkomen dat de achterstand steeds groter wordt.

Leraren in het speciaal onderwijs hebben duidelijk intensievere competenties nodig om bijvoorbeeld mee te helpen taalstoornissen bij leerlingen te herkennen en daar vervolgens op een juiste manier mee om te gaan. Er dient meer inzicht te zijn in orthopedagogische en orthodidactische processen, vergeleken met collega’s in het regulier onderwijs. Ook zal de leraar meer samenwerken met mensen en instellingen buiten de school die betrokken zijn bij de leerlingen in school (logopedist, ouders, hulpverleners etc.). Dat laatste wordt interprofessionele samenwerking genoemd.

Wat taalstoornissen betreft kan de samenwerking van de leerkracht met een logopedist een verbetering voor de kinderen betekenen (Spencer, 2008). Er zijn tal van vormen te bedenken waarin deze samenwerking gestalte kan krijgen, ook vormen waarin de logopedist samen met de leerkracht in de klas aanwezig is. Toch lijken leerkrachten niet echt happig op intensiever samenwerking.

5.3 Methodiek

Om een grote doelgroep te kunnen bereiken is er gekozen voor het opstellen en verzenden van een digitale vragenlijst. De vragenlijst bevat zowel open als gesloten vragen en stellingen. De vragenlijst bestaat uit vier thema’s ‘achtergrondinformatie’, ‘kennispeiling van spraak- en taalproblemen’, ‘competentie en verwachtingen van de leerkracht over (omgang met) leerlingen met taal-en/of spraakproblemen’ en ‘samenwerken met de logopedist’.

De vragenlijst is juli 2017 uitgezet bij verschillende hogescholen. In eerste instantie reageerden vier studenten. Daarna, tot medio 2018, is de vragenlijst bij diverse Hogescholen opnieuw uitgezet. Er hebben uiteindelijk 36 studenten van zes verschillende Pabo’s in Nederland deelgenomen aan deze studie. Alle studenten bevonden zich in het laatste jaar van hun opleiding.

5.4 Resultaten Onderzoeksvraag 1: a. Kennis/kunde

Bijna alle aankomende docenten (96,9%) kent de term TOS (taalontwikkelingsstoornis). Ze schatten het aantal leerlingen met TOS echter te hoog in, tot zelfs 60%. Terwijl het prevalentie cijfer op 5-7% ligt. Opvallend is dat ca. 50% van de aankomende docenten denkt dat een TOS samengaat met een algemene ontwikkelingsachterstand, terwijl dit niet het geval is.

De vragen 14-16 hadden achteraf beter kunnen worden geformuleerd. Hierdoor zijn de antwoorden waarschijnlijk niet bruikbaar. Vraag 14 bleek onduidelijk want de keuzemogelijkheid 'morfosyntaxis' stond er niet als antwoord bij. Vraag 15 bleek ook onduidelijk gesteld; want spraak- taalproblemen zijn niet hetzelfde als een TOS. Over een TOS kun je niet heen groeien maar over veel spraak- en taalproblemen wel. Vraag 16 bleek achteraf moeilijk te beantwoorden; want wat is een Nederlands kind? Is dit een kind met Nederlands als eerste taal of bijv. een kind met alleen Nederlands als spreektaal?

De participanten geven aan dat er in de opleiding voldoende aandacht is voor de ontwikkeling van taal, maar minder voor problemen in de taalontwikkeling. 58,3% van de participanten vindt dat er helemaal niet tot niet voldoende aandacht is voor spraak- en taalproblemen. Ruim tweederde van de participanten geeft aan dat er meer aandacht voor spraak- en taalproblemen zou moeten komen in het onderwijs. 83,2% van de participanten heeft meer kennis/kunde nodig heeft in het begeleiden van leerlingen met taal-/en of spraakproblemen. Er is dus zeker meer aandacht op de Pabo nodig voor spraak-en taalproblemen.

5.5 Resultaten Onderzoeksvraag 1: b. Houding toekomstige leraren PO ten opzichte van leerlingen met spraak-taalproblemen

Er is in de opleiding niet voldoende aandacht voor spraak- en taalproblemen: 58,3% (N=21) en de studenten vinden dat ze meer kennis nodig hebben op het gebied van spraak- en taalproblemen: 66,6% (N=24).

Spraak- en taalproblemen worden in het algemeen redelijk herkend (goed herkend door 33,3% (N=12) en neutraal 44,4% (N=16)). Toch weet men niet echt waarbij men op moet letten (30,5% (N=11) tegen 22,2% (N=8) die het wel weet) en wat men moet doen (36% (N=13) tegen 16,6% (N=6) die het wel weet) en nog minder hoe leerlingen met spraak- en taalproblemen te begeleiden (47,1% (N=17) tegen 22,2% (N=8) die het wel weet)). Kortom er is meer kennis nodig in het begeleiden van leerlingen met spraak- en taalproblemen (83,2% (N=30)). Spraak- en taalproblemen worden als urgent (97,2% (N=35)) en minstens zo ernstig gezien als gedragsproblemen (91,6% (N=33)).

5.6 Resultaten Onderzoeksvraag 2: Verwachtingen ten aanzien van samenwerking

Tijdens de studie is er eigenlijk niet geleerd hoe je met een logopedist samenwerkt (63,9%). Over passende rollen voor een logopedist met een kind met spraak- en taalproblemen wordt ook verschillend gedacht (vraag 30). Wat duidelijk wordt is dat met de rol van de logopedist niet in de klas ziet. Het overgrote deel van de participanten zou uit zichzelf een logopedist benaderen bij het vermoeden van spraak- en taalproblemen bij een leerling (88,9% (N=32), waarvan 19,4 % (N=7) zeer waarschijnlijk). Een even groot deel wordt als het gaat om een diagnose TOS (maar waar de zeer waarschijnlijk groep groter is 41,7% (N=15)).

Vraag 33 'Hoe waarschijnlijk is het dat jij als leerkracht een logopedist benadert voor leerlingen die buiten schooltijd logopedie volgen?' is misschien te algemeen gesteld, zonder een link naar een taalprobleem/-stoornis. Want dan benadert in totaal maar 56% (N=20) van de participanten. Iedereen ziet, ondanks de verschillende opvattingen over rolverdeling (vraag 30), verwachtingen (vraag 35), niveau (figuur 37) en de vorm waarin (vraag 38), grote voordelen in het samenwerken met logopedisten (91,7%). Opvallend is dat in de antwoorden op de vragen over de spraak- taalontwikkeling men zeer waarschijnlijk een logopedist zou benaderen en dat een klein deel dat niet zou doen. Deze resultaten laten zien dat participanten zeer open staan voor expertise van de logopedist en dat, als er spraak-taalproblemen zijn bij leerlingen, men navraag zal doen.

Hoofdstuk 6. Discussie

6.1 Kennis/kunde

Uit dit onderzoek blijkt dat er behoefte is aan specifieke training en ontwikkeling voor leraren om aan de behoeften van leerlingen met lichte of meer complexe behoeften te voldoen en om leraren die met deze leerlingen werken te ondersteunen en te adviseren (Sadler, 2005). De informatie die toekomstige leraren PO krijgen over hoe kinderen spraak leren, is in de lerarenopleiding minimaal of helemaal niet aanwezig (Sadler, 2005). Gebrek aan training blijkt voor afgestudeerde leraren een van de grootste obstakels te zijn bij het lesgeven aan leerlingen met spraak- taalproblemen (Sadler, 2005). Uit mijn onderzoek blijkt dat meer dan de helft van de aankomende leerkrachten vindt dat er onvoldoende aandacht is tijdens de studie voor spraak- en taalproblemen. Ruim tweederde van de participanten geeft aan zelf meer kennis nodig te hebben in het begeleiden van leerlingen met taal- /en of spraakproblemen. In Sadler's (2005) onderzoek blijkt dat 90% van de leraren niks in de leraren opleiding heeft geleerd over spraak-taal problemen. 5% van de leraren vindt dat de informatie die ze tijdens de studie hadden gekregen over spraak-taal problemen 'voldoende was' maar niemand vond het 'goed'. 39,22% van de leraren vindt dat ze door te weinig leraar specialistische kennis, de leerlingen met spraak-taalproblemen te weinig aandacht kunnen geven (Sadler, 2005).

Leraren leren niet alleen weinig in hun opleiding over taalmoeilijkheden maar ook weinig over taalverwerving. Dit kan ertoe bij hebben gedragen dat ze een gebrek aan vertrouwen in hun eigen vaardigheden hebben (Sadler, 2005). Veel leraren hebben later hun kennis betreffende spraak- en taalproblemen opgedaan door boeken te lezen (Sadler, 2005). Veel leraren hebben weinig of geen ervaring in het werken met kinderen met spraak-taal problemen, en hun kennis is begrensd. Voor veel leraren is het onwaarschijnlijk dat ze een kennisbasis over spraak-taal problematiek vanuit de studie hebben meegekregen (Sadler, 2005).

Onderzoek van Dockrell (2001) laat zien dat leerkrachten weinig tot geen training gehad in het identificeren van kinderen met spraak- en taalproblemen. Zelfs de leerkrachten in het speciale onderwijs hebben dit tijdens het werk geleerd of door korte cursussen. De leerkrachten erkenden hun eigen beperkingen en dachten over het algemeen dat het hun ontbrak aan de vaardigheden om voldoen aan de behoeften van de leerlingen (Dockrell, 2001).

Leerkrachten en logopedisten beschrijven een behoefte en voorkeur voor het toenemen van kennis (Glover et al., 2015). Leerkrachten rapporteerden *'Meer leerkracht training zo dat de leerlingen de hele dag begeleiding ontvangen van iemand die de vaardigheden en kennis heeft om hen te begeleiden'* (Glover et al., 2015).

Twaalf leerkrachten gaven in de vragenlijst van Glover (Glover et al., 2015) aan dat ze training zouden willen ontvangen van de logopedisten over hoe men het beste een kind met spraak- en taalproblemen kan begeleiden. Vier leerkrachten hadden professionele training ontvangen, terwijl zes leerkrachten aangaven dat ze informele training van de lokale logopedist hadden ontvangen. Vier van de veertien leerkrachten had geen enkele training ontvangen (Glover et al., 2015). Veertig procent van de leraren voelt zich helemaal niet in staat om informatie over spraak of taal aan te bieden. De leraren voelen zich niet op hun gemak met de omvang van hun kennis en ervaring met deze problemen (Dockrell, 2001).

Zevenentwintig procent van de leraren in het onderzoek van Dockrell (2001) voelen gebrek in eigen kennis en expertise. Deze zijn onderverdeeld in drie categorieën: de aard van het probleem, problemen rond passende interventie en delegatie van verantwoordelijkheid. Leraren meldden problemen bij het begrijpen van de aard van de problemen van het kind, omdat deze vaak niet alleen met taal, maar met meer complexe combinaties te maken hadden. Docenten meldden dat ze ook moeite hadden om te weten hoe ze met succes konden ingrijpen. Ze voelden zich over het algemeen onduidelijk over hun verantwoordelijkheden en die van andere professionals (Dockrell, 2001).

- *'Ik heb het gevoel dat ik niet veel van spraak weet omdat het iets is waar we nooit over hebben geleerd op school'* (Dockrell, 2001).
- *'Helemaal niet voorbereid om aan de behoeften van de kinderen te voldoen'* (Dockrell, 2001).
- *'We hadden een beetje training. Ik heb nog maar twee jaar lesgegeven. We hadden een klein beetje input op de universiteit op dingen zoals dyslexie maar dat was misschien maar een paar lessen van een vierjarige studie, zo het is heel beperkt'* (Dockrell, 2001).

In het algemeen vindt 63% van de leraren zichzelf 'helemaal niet' of 'niet heel erg' bekwaam om te voldoen aan de behoeften van leerlingen met spraak-taal problemen (Sadler, 2005). De leraren vinden het eerder moeilijk dat ze te weinig steun krijgen en te weinig individuele aandacht kunnen geven dan dat ze de omgang met het kind dat spraak-taalproblemen heeft, moeilijk vinden (Sadler, 2005). 79% van de leraren vindt dat ze door te weinig toegang tot middelen, waaronder de logopedist, de leerlingen met spraak-taalproblemen te weinig aandacht kunnen geven (Sadler, 2005).

6.2 Houding

Opvallend is dat 72,2 van de participanten in dit onderzoek gelooft dat kinderen soms wel over spraak- en taalproblemen heen groeien. Dit komt overeen met Sadler's onderzoek (2005). Meer dan twee derde van de leraren denkt dat het heel waarschijnlijk is dat studenten met spraak-taalproblemen het 'net zo goed zouden moeten doen als andere studenten' en dat ze hen 'inhalen na

een langzame start' (Sadler, 2005). Toch denkt hetzelfde percentage leraren dat deze kinderen 'academisch gezien altijd achtergesteld blijven' (Sadler, 2005).

Maar de helft van de leraren die leerlingen in de klas hadden die vanaf de kleuterschool al gediagnostiseerd waren met matig tot ernstige taal-spraakproblemen, zijn op de hoogte van deze problematiek (Sadler, 2005). Ouders worden zelden betrokken om hele handige informatie over hun kinderen te verstrekken (Sadler, 2005). Leraren vinden dat de voordelen van inclusief onderwijs zwaarder wegen dan de mogelijke nadelen (Sadler, 2005).

Onderzoek van Dockrell (2001) laat zien dat sommige leerkrachten dachten dat de leerlingen met spraak- en taal stoornissen last hadden van '*slechte spraakgewoonten*' of '*luiheid*'. De meerderheid van de leerkrachten was niet in staat om te beoordelen hoeveel van het probleem van het kind door het kind kan worden veranderd en in hoeverre een zorgvuldig gestructureerde aanpak door de leerkracht is vereist (Dockrell, 2001).

Veel leraren achten zich minder dan volledig in staat om aan de behoeften van leerlingen met autisme te voldoen. Vanwege de complexe behoeften van leerlingen met autisme, is teamondersteuning nodig. De spraak en taal, motorische, sensorische, gedrags- en academische problemen die bij deze kinderen en jongeren aan het licht komen, vragen een meervoudige, veelzijdige benadering van het plannen en uitvoeren van een uitgebreid programma. Leraren in het algemeen onderwijs zijn vaak bereid om studenten met autisme in hun klas te accepteren, als ze hulp krijgen van maatschappelijk werkers, psychologen, logopedisten, leerkrachten in het speciaal onderwijs, praktijktherapeuten, fysiotherapeuten, counselors en andere professionals als dat nodig is. Het is voor leerkrachten vaak moeilijk om kinderen en jongeren met autisme te onderwijzen, omdat ze doorgaans niet over de nodige opleiding en achtergrond beschikken om de kenmerken van autisme te begrijpen, bijvoorbeeld hoe leerkrachten horen te communiceren met personen met beperkte verbale vaardigheden.

6.3 Verwachtingen ten aanzien van samenwerking

Het onderzoek laat zien dat samenwerking tussen leerkracht en logopedist wordt verwelkomd:

- *'Ik denk dat het heel belangrijk is dat er een goede samenwerking is met logopedisten omdat taalproblemen voor belemmeringen op andere gebieden kan zorgen. Leerkrachten hebben vaak niet genoeg kennis en ervaring om hier goed mee om te gaan.'*
- *'Samenwerking helpt vaak in het voordeel van de leerling'.*
- *'...biedt het kind betere kansen en verlaagt de werkdruk'.*

Structurele samenwerking biedt volgens de aankomende leerkrachten het voordeel dat er kortere lijnen, eenduidige aanpak, vroegtijdige herkenning en effectievere hulp is. Enkele participanten gaf aan op een school te werken waar een logopedist aanwezig is. Dit werkt goed volgens hen. Dit komt overeen met onderzoek van Hartas (2014). Leerkrachten met een interesse in taalontwikkeling verwelkomen de expertise en kennis van de logopedist. En logopedisten willen graag hun kennis over klassenstructuren en processen uitbreiden (Hartas, 2004.) De logopedisten (82%) en leerkrachten (79%) zien tijdsverplichting en beperkingen als offers die nodig zijn in hun samenwerking met collega's (Hartas, 2004).

De leerkrachten en logopedisten geloofden dat ze professionele veranderingen hebben doorgemaakt (o.a. het veranderen van werkpraktijken en dagelijkse activiteiten), persoonlijke veranderingen (o.a. het ontwikkelen van persoonlijke veranderingen (o.a. het ontwikkelen van flexibele probleem-oplossende werkomgeving, onderhandelingsvaardigheden uitbreiden, belangenbehartigend en zelf-belangen behartigen vaardigheden, counseling), sociale veranderingen (o.a. het vormen van nieuwe kanalen van communicatie, het creëren van kansen voor sociale interactie) en filosofische veranderingen (o.a. ideologie en overtuigingen met betrekking tot inclusie en individuele verscheidenheid) (Hartas, 2004).

De meest belangrijke elementen om de samenwerking tussen leraar en logopedist succesvol te maken zijn communicatiestroom, tijd om samen te werken, gedeelde overtuigingen, gedeelde doelen, de chemie en persoonlijkheid van mensen, individuele samenwerking, teamwork, vaardigheid en bereidwilligheid om zich aan te passen aan veranderingen (Hartas, 2004). Hinderende factoren zijn tijdgebrek, begrensde communicatie, professionele status/hiërarchieën, gebrek aan gelijkheid, gebrek aan interdisciplinaire cultuur, botsing van paradigma's en terminologie en gebrek aan formele systemen om samenwerking te begeleiden (Hartas, 2004). Om samenwerking tussen leerkracht en logopedist succesvol te maken is het nodig dat de rollen/verwachtingen verhelderd worden, er een duidelijk beleid komt, , senior personeel dient de samenwerking te begeleiden en te bemoedigen in het gezamenlijk oplossen van problemen (Hartas, 2004).

78% van de leerkrachten maakten zich zorgen over de toekomst van de kinderen en het tegenmoetkomen in hun behoeften. Het is belangrijk dat er intensieve begeleiding voor de leerlingen is om taal bekwaamheid te ontwikkelen, later kan de focus liggen op sociale integratie of geletterdheid (Dockrell, 2001).

'We werken heel dicht met de logopedist...de kinderen hebben individueel contact met de logopedist' (Dockrell, 2001).

'Alles wat ze (de logopedist) zegt is 'dit is waar hij aan moet werken' en dat is het. De onderwijs psycholoog leek te denken dat het uitvoerbaar was dus ik heb gewoon geweigerd. Niet

omdat ik het niet wil doen maar uit principe. Het is een politiek ding voor mij. Het is aan haar uitgelegd dat hij in een klas was met 35 leerlingen de meeste tijd van het jaar. Ze weet hoeveel begeleiding we krijgen' (Dockrell, 2001).

'Ik weet niet echt wat de logopedist doet, ze geeft ons geen informatie.' (Dockrell, 2001).

'Ik denk niet dat het iemands fout is. Het is gebrek aan coördinatie tussen de mensen' (Dockrell, 2001).

Uit het theoretisch kader komt naar voren dat de logopedist gezien wordt als de belangrijkste externe expert om kinderen met spraak en taalproblemen te ondersteunen, maar de algemene opvatting van de leraren was dat deze voorziening ontoereikend was. Leraren waren in het algemeen welwillend tegenover wat ze als een probleem van hulpbronnen zagen, maar de logopedisten waren niet in staat om de service te leveren die ze allebei wilden. Wat leraren in veel gevallen wilden, waren adviezen en programma's die door experts werden gegeven en die ze konden toepassen. Dit was echter onvoldoende voor veel kinderen, of sommige leraren, waar de ondersteuning nog steeds ontoereikend werd geacht vanwege de beperkte expertise van leraren. Hoewel sommige leraren bereid waren het beste te doen wat ze konden, door de beschikbare middelen te optimaliseren, voerden anderen aan dat deze eenvoudigweg onvoldoende waren vanwege de tijd of het vereiste niveau van deskundigheid.

Veel leraren in de reguliere wereld voelen zich verstoken van steun en informatie over de behoeften van de kinderen. De docenten hebben meer specialistische ondersteuning van zowel logopedisten als gespecialiseerde taaldocenten nodig (Dockrell, 2001). Moeilijkheden in communicatie en ondersteuning zijn niet de schuld van individuele professionals; dit is eerder een systeemfout. Het is nodig om de levering van diensten door logopedisten in samenwerking met docenten en andere professionals, bijvoorbeeld educatieve psychologen te beoordelen (Law, Lindsay, Peacey et al, 2000).

Informatie over de leerlingen wordt meer gedeeld tussen de leraren dan tussen de logopedisten en de leraren (Sadler, 2005).

Factoren die de samenwerking tussen logopedisten en leerkrachten vergemakkelijken zijn (Glover et al. 2015):

- verhoogde tijd beschikbaar voor professionals om samen te besteden, en dichtere professionele interacties (Glover et al. 2015; Wright and Kersner, 1999);
- een gedeelde taal en begrip van elkaars rollen (Glover et al. 2015; Kersner, 1996; Law et al., 2000);
- soortgelijke overtuigingen, een vermogen om zich aan te passen en verhoogde communicatie tussen de twee groepen (Glover et al. 2015; Hartas, 2004);

- een begrip van individuele verantwoordelijkheid en een bereidwilligheid om bij te dragen aan een team (Glover et al. 2015; Hartas, 2004);
- de ontwikkeling en implementatie van beleid dat teamwork bemoedigd (Glover et al. 2015; Hartas, 2004).

Belemmeringen voor samenwerken tussen leraren en logopedisten zijn:

- gebrek aan communicatie (Glover et al. 2015; Hartas, 2004)
- gebrek aan tijd om deel te nemen aan samenwerkende discussies (Glover et al. 2015; Hartas, 2004; Wright and Kersner, 1999, 2004).
- verschillen tussen de verplichte lesinhoud van leraren en logopedisten en de verschillende prioriteiten van de twee professionele groepen (Glover et al. 2015; Tollerfield, 2003)

Een leerkracht zei: *'Ik zou graag elkaars rollen willen begrijpen, vooral dat leerkrachten de rol van logopedisten meer begrijpen'* (Glover et al., 2015).

Hoofdstuk 7. Aanbevelingen

7.1 Aanbevelingen voor de lange en korte termijn voor de praktijk

Het doel van dit onderzoek is om onderwijs en/of beleid voor leerkrachten aan te scherpen.

Het onderzoek draagt bij aan een antwoord op de vraag hoe we om moeten gaan met diversiteit in de klas. Moet het Pabo-onderwijs meer aandacht besteden aan taal? Moet de leerkracht beter ondersteund worden? Moet de overheid een bijdrage leveren? Het onderzoek peilt in hoeverre toekomstige leerkrachten op de hoogte zijn van spraak-taalproblemen en van de mogelijkheid om samen te werken met een logopedist.

Uit het onderzoek blijkt dat de aankomende leerkrachten hopen dat er meer aandacht komt voor taal- en spraakstoornissen.

- *'Ik hoop dat er op de Pabo meer over taalontwikkelingsstoornissen aan bod gaat komen. Het is echt heel belangrijk omdat je er in de praktijk meteen mee te maken kan krijgen. Je weet er dan te weinig over: dat helpt de leerling niet en je voelt je als leerkracht niet vaardig genoeg om een leerling te helpen!'*
- *'Ik werd mij weer even een stukje bewuster van de problematiek die je in de klas tegen kunt komen, maar dat er ook voor elke problematiek een oplossing is in een deskundig persoon.'*
- *'Ik vind het goed dat hier aandacht aan wordt besteed, omdat taal een belangrijke voorwaarde is voor leerlingen om tot leren te kunnen komen. Ik kan op dit gebied zeker nog een hoop leren omdat ik nog niet veel kennis heb over wanneer bij een leerling de taal als problematisch wordt gezien. In de praktijk wordt zo'n leerling aan een logopedist overhandigd, waardoor de leerkracht hierin wordt ontzien. Deze vragenlijst heeft me doen inzien dat ik leerlingen niet zomaar wil doorschuiven naar een logopedist, maar zelf ook voldoende bagage wil hebben om te weten wanneer ik een leerling hierbij moet helpen en wat ik dan kan doen.'*
- *'Maakt mij bewust van het feit dat ik nog onvoldoende kennis heb van zorgen rondom taalontwikkeling. Een stukje bewustwording dus.'*

Op lange termijn is het belangrijk dat op alle Pabo opleidingen les wordt gegeven over spraak- en taalproblemen en over nieuwe samenwerkingsvormen tussen logopedisten en leerkrachten. Hierbij dienen de aankomende leerkrachten te leren over hun rol en die van de logopedist en over hoe ze het beste met elkaar kunnen communiceren.

Op korte termijn is het belangrijk dat men het curriculum van de Pabo aanpast en onderzoekt hoe men de lesprogramma's en het taalonderwijs het beste kan ontwerpen.

7.2 Suggesties voor verder onderzoek

Een relevante aanbeveling is om te onderzoeken hoe leerkrachten en logopedisten kunnen samenwerken. Zeker gezien de urgentie van spraak-taal voor de verdere ontwikkeling van leerlingen. Deze samenwerking zou zich niet alleen moeten beperken tot ieders eigen aparte traditionele domein: de leerkracht in de klas en de logopedist in een kamertje. Er moet worden nagedacht over een nieuwe invulling waarbij de logopedist (in de klas) en de leerkracht samen zoeken naar nieuwe vormen om de spraak- en taalstoornissen sneller op het spoor te komen en deze adequater aan te kunnen pakken.

Het kan interessant zijn om een aangepaste versie van deze vragenlijst bij de logopedisten opleiding, ib-er opleiding en remedial teacher-opleiding uit te zetten om te zien in hoeverre de studenten van deze opleidingen weet hebben van de problematiek en vooral hoe zij denken over samenwerking met leerkrachten ten behoeve van de leerlingen met spraak- en taalproblemen.

Bibliografie

- Bishop, D. V.M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027–1050.
- Botting, N., Simkin, Z., & Conti-Ramsden, G. (2006). Associated reading skills in children with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Reading and Writing*, 19, 77–98.
- Bruijn, de I. (2017). Bewustwording en signalering van TOS door leerkrachten in de onderbouw: Evaluatieonderzoek naar de methode Samen Kleuters Screenen (SKS).
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948–958.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331–361.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142–1157.
- Catts et al. (2008). Reading Achievement Growth in Children With Language Impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Vol. 51, 1569-1579.
- Coggins, T. E., Friet, T., Morgan, T., & Wikstrom, M. (1998). Washington state FAS DPN: Communicative behavior assessment. *Seattle: University of Washington Publication Services*.
- Cohn, E., Miller, L. J., & Tickle-Degnen, L. (2000). Parental hopes for therapy outcomes: Children with sensory modulation disorders. *American Journal of Occupational Therapy*, 54(1), 36–43.
- Dockrell et al. (2001). Children with Specific Speech and Language Difficulties – the teachers’ perspective. *Oxford Review of Education* 27:3, 369-394.

- Donker-Gimbrere et al. (2000). *Spraak- en taalproblemen bij kinderen: ervaringen en inzichten* (1e ed.). Assen: Van Gorkum.
- Druten-Frietman, L. van, E. Denessen, M. Gijssels & L. Verhoeven (2015). Child, home and institutional predictors of preschool vocabulary growth. *Learning and Individual Differences*, nr. 43. p. 92-99.
- Elen, R. (2004). Ontwikkelen van het fonologisch bewustzijn bij kinderen (3;0 – 10;0). *Stem-, Spraak-, en Taalpathologie*, Vol 12, 2004. No. 1. pp 16-34. Nijmegen University Press.
- Fenac: *Slechthorende peuters* (6e druk). (2012). Voorlichtingscommissie FENAC.
- Giangreco, M. (2000). Related Services Research for Students With Low-Incidence Disabilities: Implications for Speech-Language Pathologists in Inclusive Classrooms. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 31, 230-239
- Glover, A. et al. (2015). Collaboration between teachers and speech-language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31 (3). 363-382.
- Goorhuis, S.M. & Schaerlaekens, A.M. (2000). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen* (2e druk). Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Grauwels, R. (2003). *Omgaan met een dysfatisch kind: draaiboek* (1e ed.). Apeldoorn: Garant.
- Hammer et al. (2014). The production of Dutch finite verb morphology: A comparison between hearing-impaired CI children and specific language impaired children. *Lingua*. Volume 139, 68-79.
- Hartas, D. (2004). Teacher and speech-language therapist collaboration: being equal and achieving a common goal? *Child Language Teaching and Therapy*, 32-53.
- Hyter, Y., Henry, J., Atchison, B., Sloane, M., & Black-Pond, C. (2003, November). Children affected by trauma and alcohol exposure: A profile of the southwestern Michigan children's trauma assessment center. *The ASHA Leader*, 14, pp. 6-7.

- Janson, D. (2003). *Mogelijkheden voor kinderen met beperkingen* (1e ed.). Baarn: HB uitgevers.
- Kernic, M. A., Holt, V. L., Wolf, M. E., McKnight, B., Huebner, C. E., & Rivara, F. P. (2002). Academic and school health issues among children exposed to maternal intimate partner abuse. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156(6), 549–555.
- Law, J. et al. (2000). Provision for Children with Speech and Language Needs In England and Wales: Facilitating Communication Between Education and Health Services. *DfEE*. Research Report No 239.
- Leeuw, van der, et al. (2009) *Kennisbasis Leraar basisonderwijs*. HBO-raad vereniging van hogescholen.
- Menyuk, P., Chesnick, M., Liebergott, J. W., Korngold, B., D'Agostino, R., & Belanger, A. (1991). Predicting reading problems in at-risk children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 893–903
- Naucler, K., & Magnusson, E. (1998). Reading and writing development: Report from an ongoing longitudinal study of language-disordered and normal groups from pre-school to adolescence. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 50, 271–282.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Path- ways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41, 428–442.
- Ninkeula, J. (z.d.). Een goede start is niet voldoende – Doorlopende Leerlijnen Taal en Molukse leerlingen. *Tijdschrift Taal*, jaargang 3, nummer 5.
- Nisbet, J. (1992). *Natural supports at home, school, and in the community for people with severe disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Radema, D. et al. (2016). *Competentieprofiel leerkracht speciaal onderwijs* (2016). Nederlands Jeugd Instituut.
- Roth, F. P., Cooper, D. H., & Speece, D. L. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, 259–272.

- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, Vol. 21 (2), 147-163.
- Sanders, B. (2017). *Taalontwikkelingsstoornissen in de klas: praktische handelings-adviezen en tips* (1e ed.). Houten: LannooCampus.
- Silva, P. A., McGee, R., & Williams, S. R. (1987). Developmental language delay from 3 to 7 years and its significance for low intelligence and reading difficulties at age seven. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 25, 783–793.
- Spencer et al. (2008). Phonemic Awareness Skill of Speech-Language Pathologists and Other Educators. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, Vol. 39, No. 2, pp. 512-520.
- Tallal, P., Curtis, S., & Kaplan, R. (1989). *The San Diego Longitudinal Study: Evaluating the outcomes of preschool impairment in language development: Final report*. Washington, DC: National Institute of Neurological and Communication Disorders and Stroke.
- Van der Leij (2003). *Leesproblemen en dyslexie: beschrijving, verklaring en aanpak* (2e ed.). Lemniscaat.
- Verschoor, A. (2016). *Checklist voor kwalitatief goed onderwijs vanuit cluster 2*. Houten: Stichting Hoormij.
- Weerdenburg et al. (2009). *Veelzeggend: speciaal onderwijs aan kinderen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden* (1e ed.). Den Haag: Acco.
- Wentink, H. (2001). *Protocol leesproblemen en dyslexie* (1e ed.). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Wilson, L. (2015). The knowledge and perceptions of prospective teachers and speech language therapists in collaborative language and literacy instruction. *Child Language Teaching Therapy*. Vol. 31 (3), 347-362.
- Yaruss et al. (2008). Stuttering in School-Age Children: A Comprehensive Approach to Treatment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Vol. 43, 536-548.

Zweden-van Buren, A. (2007). *Autisme en kunst; een vruchtbare relatie. Kunsteducatie en creatieve therapie of de noodzaak van een speciale kunstdocent.*

Media

Audiologieboek (z.j.). Geraadpleegd op 21 juni, 2019, via
<http://www.audiologieboek.nl/htm/hfdwrd/m.html>

Autism prevalence slightly higher in CDC's ADDM Network (2018). Geraadpleegd op 3 augustus, 2018,
via <https://www.cdc.gov/media/releases/2018/p0426-autism-prevalence.html>

Autisme, cijfers (2018). Geraadpleegd op 18 juni, 2019, via <https://www.nji.nl/Autisme-Probleemschets-Cijfers>

Begrijpend lezen oefenen (z.j.). Geraadpleegd op 8 augustus, 2018, via
<https://wijzeroverdebasisschool.nl/kennisbank-rekenen/begrijpend-lezen/>

Bronnen interprofessionele samenwerking (z.j.). Geraadpleegd op 14 juli 2019, via
<https://husite.nl/honoursinterprofessioneel/2017/06/02/research-interprofessionele-samenwerking/>

Coppens, L., Gent, van B. (maart, 2017). Media: Hoe begeleid je een getraumatiseerd kind? LBBO: Beter Begeleiden. Geraadpleegd op 18 juli, 2019, via <http://leonycoppens.nl/wp-content/uploads/2017/03/Hoe-begeleid-je-een-getraumatiseerd-kind-LBBO-maart-2017.pdf>

De SBL competenties leerkracht primair onderwijs (2012). Geraadpleegd op 21 juni, 2019, via
<https://wij-leren.nl/SBL-competenties-leerkracht-primair-onderwijs.php>

Doelstellingen en leerstofordening (z.j.). Geraadpleegd op 10 april, 2018, via
http://hoadd.noordhoff.nl/sites/7411/_assets/9789001765460s_05.pdf

Dyslexie (z.j.). Geraadpleegd op 10 juni, 2019, via <https://dyslexiegroningen.nl/dyslexie/>

Falco, M. (2014, 28 maart). Media: CNN – Autism rates now 1 in 68 U.S. children. CNN. Geraadpleegd op 4 augustus, 2018, via <https://edition.cnn.com/2014/03/27/health/cdc-autism/index.html>

Fonemisch bewustzijn (z.j.) Geraadpleegd op 20 juni, 2019, via <https://www.encyclo.nl/begrip/fonemisch%20bewustzijn>

Goorhuis, S. (2014, 1 juni). Media: Leerstof: Verdieping: Tweektaligheid is geen probleem. Wij-leren. Geraadpleegd op 5 augustus, 2018, via <https://wij-leren.nl/tweektaligheid.php>

Hoeveel mensen stotteren? (z.j.) Geraadpleegd op 18 augustus, 2019, via <https://www.stotteren.nl/jongeren/veelgestelde-vragen/697-hoeveel-mensen-stotteren.html>

Horeweg, A. (2015, 1 juni). Media: Leerstof: Verdieping: ASS: Autisme Spectrum Stoornis. Tips voor de leerkracht. Wij-leren. Geraadpleegd op 18 juni, 2019, via <https://wij-leren.nl/autisme-ass-tips.php>

How common is autism? (z.j.) Geraadpleegd op 3 augustus, 2018, via <https://autismsciencefoundation.org/what-is-autism/how-common-is-autism/>

Kentalis Promotiecampagne. (z.j.) Geraadpleegd op 5 juni, 2018, via <https://www.boerenjongens.net/kentalis-promotiecampagne>

Kerdoelen speciaal onderwijs. (z.j.) Geraadpleegd op 6 juni, 2018, via <https://slo.nl/zoeken/@6421/kerdoelen-speciaal-0/>

Kindermishandeling, cijfers. (2019). Geraadpleegd op 18 juni, 2019, via <https://www.nji.nl/Kindermishandeling-Probleemschets-Cijfers>

Lichte toename kinderen met dyslexie (2016). Geraadpleegd op 5 juni 2019, via <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2016/40/lichte-toename-kinderen-met-dyslexie>

Lo, M. (z.j.). Media: Blog: Leesproblemen, spellingsproblemen en dyslexie. Lerespel. Geraadpleegd op 15 juni 2019, via <https://lerespel.nl/hulp-bij-leesproblemen-en-dyslexie/>

Maassen, B. (z.j.). Media: Klets-niet: Artikelen: Taal- en spraakstoornissen bekeken vanuit de neuropsychologie. Klets-niet. Geraadpleegd op 15 juni 2019, via <http://www.klets-niet.nl/index.php/artikelen/41-taal-en-spraakstoornissen-bekeken-vanuit-de-neuropsychologie>

Maassen van den Brink, H. & van der Rest, A. (2016). Media: Publicaties: 2016: Passend onderwijs. Onderwijsraad. Geraadpleegd op 6 juni, 2019, via <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2016/passend-onderwijs/volledig/item7483>

Masterplan Dyslexie opgenomen in Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie (2019). Geraadpleegd op 10 juni, 2019, via <http://www.masterplandyslexie.nl/nl/pages/home.html>

Munnik, F. & Burger R. (2016, 1 maart). Media: Aandoening: Autisme. Dokterdokter. Geraadpleegd op 3 augustus, 2018, via <https://www.dokterdokter.nl/aandoening/autisme/>

Nieuwe richtlijn diagnosticeren meertalige kinderen (2011). Geraadpleegd op 19 juni, 2019, via http://www.mikadonet.nl/artikel.php?artikel_id=1611

Non-verbaal geheugen (z.j.) Geraadpleegd op 5 juni, 2019, via <https://www.cognifit.com/nl/wetenschap/cognitieve-vaardigheden/nonverbaal-geheugen>

Oudheusden, van A. (2016, 1 juni). Media: Leerstof: Verdieping: Vluchtelingkinderen in de klas. Wij-leren. Geraadpleegd op 18 juni, 2019, via <https://wij-leren.nl/vluchtelingen-klas-begeleiding.php>

SBL competenties (z.j.). Geraadpleegd op 21 juni, 2019, via <https://wij-leren.nl/SBL-competenties.php>

Scheltema et al. (2015). Media: Testinstrumentarium Taalontwikkelingsstoornissen (T-TOS): Achtergrond, inhoud en toepassing. VHZ. Geraadpleegd op 3 juni, 2018, via <http://vhz-online.nl/testinstrumentarium-taalontwikkelingsstoornissen-t-tos-achtergrond-inhoud-en-toepassing>

Slechthorendheid bij kinderen (z.j.). Geraadpleegd op 18 juni, 2019, via <https://www.kiesbeter.nl/onderwerpen/slechthorendheid-bij-kinderen>

Smeulders, A. (z.j.). Media: Betekenis & Definitie: Orthopedagoog. Geraadpleegd op 8 juli, 2019, via <https://www.ensie.nl/anne-smeulders/orthopedagoog>

Meertaligheid en taalstoornissen (z.j.). Geraadpleegd op 8 augustus, 2018, via <https://meertaligheidentaalstoornissenvu.weebly.com/toepassing-wetenschap-praktijk.html>

Taalniveaus – Een duidelijke uitleg (z.j.). Geraadpleegd op 15 juni, 2019, via <https://educatie-en-school.infonu.nl/taal/155865-taalniveaus-een-duidelijke-uitleg.html>

Technisch lezen (z.j.). Geraadpleegd op 8 augustus, 2018, via <https://wijzeroverdebasisschool.nl/kennisbank-rekenen/begrippenlijst/technisch-lezen/>

TOS een taalontwikkelingsstoornis op het gebied van de communicatieve redzaamheid (z.j.). Geraadpleegd op 8 augustus, 2018, via <http://www.smartonderwijs.nl/tos.html>

Uitwerking kennisbasis Nederlands (z.j.). Geraadpleegd op 8 augustus, 2019, via https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_pabo/Uitwerking%20kennisbasis%20Nederlands.pdf

Vergoeding (z.j.). Geraadpleegd op 15 juni, 2019, via <http://www.nrd.nu/vergoeding>

Visch-Brink, E. & Bajema, I. (2000). Media: Advertenties: Boeken: Therapieprogramma's: Box; Lexicaal Semantische Afasietherapie. Afasie. Geraadpleegd op 3 juni, 2018, via <https://www.afasie.net/index.php/boeken/therapieprogramma-s/item/bo>

Wat is dyslexie? (z.j.). Geraadpleegd op 6 juni, 2018, via <https://balansdigitaal.nl/kennis/wat-is-dyslexie/>

Wat is een taalontwikkelingsstoornis? (z.j.). Geraadpleegd op 16 juni, 2018, via <https://spreektaal.nl/wat-een-taalontwikkelingsstoornis/>

Wat is TOS? (z.j.). Geraadpleegd op 6 juni, 2019, via <https://www.kentalis.nl/wat-is-tos>

Zorgplan 2015-2016 (2015). Geraadpleegd op 20 juni, 2019, via <https://www.rkmontessorisoest.nl/wp-content/uploads/2015/10/Zorgplan-Montessorischool-Soest.pdf>

Bijlage 1. Vragenlijst

Beste student,

Het onderwijs is in verandering. Door de Wet Passend Onderwijs neemt de diversiteit toe in de klas. Omgaan met diversiteit is een belangrijke vaardigheid van de leerkracht; maatwerk in onderwijs vereist leerkrachten met een brede kennisbasis.

In dit onderzoek richten wij ons op de vraag of leerkrachten vinden dat zijzelf voldoende kennis en vaardigheden hebben op het gebied van taalontwikkeling en taalproblemen. Het onderzoek wordt uitgevoerd in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding Special Educational Needs: Communicatief Gehandicapten.

Ik wil je van harte uitnodigen om deel te nemen aan dit onderzoek. Ik wil je vragen om een vragenlijst in te vullen. De vragenlijst is als volgt opgebouwd, er komen vragen over 1) jouw achtergrond, 2) jouw kennis over taalontwikkeling en taalproblemen, 3) je houding naar leerlingen met taalproblemen en 4) de manier waarop jij als leerkracht ondersteund kan/wil worden bij taalproblematiek. De vragenlijst duurt ca. 15 minuten om in te vullen.

Jouw deelname draagt bij aan een antwoord op de vraag hoe we om moeten gaan met diversiteit in de klas. Moet het Pabo-onderwijs meer aandacht besteden aan taal? Moet de leerkracht beter ondersteund worden? Moet de overheid een bijdrage leveren?

Ik wil je alvast hartelijk danken voor je medewerking.

De persoonsgegevens worden strikt vertrouwelijk behandeld en niet gedeeld met derden. De resultaten worden geanonimiseerd gerapporteerd.

Hartelijke groet,

Rachèl Harmsen

Voor vragen mail naar: rachel.harmsen@student.hu.nl

Voor informatie over de opleiding:

<https://www.werkenstudie.hu.nl/TotaalAanbod/Master%20Dovenstudies-Leraar-Ned-Gebarentaal>

Toestemming

Ondergetekende verklaart akkoord te gaan met deelname aan het onderzoek. Het onderzoek wordt uitgevoerd in het kader van het masteronderzoek van studenten van de Hogeschool Utrecht, Instituut voor Gebaren, Taal & Dovenstudies (IGT&D).

Voornaam

Achternaam

Datum

Ik geef toestemming voor (meerdere opties kunnen aangekruist worden):

Anoniem gebruik van mijn gegevens alleen voor deze studie. Data worden daarna vernietigd.

Anoniem gebruik van mijn gegevens voor al het onderzoek binnen IGT&D.

Anoniem gebruik van mijn gegevens voor wetenschappelijke doeleinden (publicaties).

Gebruik voor onderwijsdoeleinden.

1. Achtergrondinformatie

De vragenlijst start nu.

De vragenlijst is opgebouwd uit 40 vragen. De thema's zijn:

- *Achtergrondinformatie*
- *Kennispeiling van spraak-taalproblemen*
- *Competentie en verwachtingen van de leerkracht over (omgang met) leerlingen met taal-en/of spraakproblemen*
- *Samenwerken met de logopedist*

1. Wat is je leeftijd?

2. Wat is je geslacht?

Man

Vrouw

3.a In welk jaar ben je gestart met de Pabo-opleiding?

3.b Heb je een opleiding (mbo, hbo, universitair) afgerond voor je Pabo-opleiding?

3.c Hoeveel stages heb je doorlopen tijdens je opleiding?

4.a Als ik afgestudeerd ben dan werk ik het liefst in groep ...

4.b Als ik afgestudeerd ben dan werk ik het liefst ...

parttime

fulltime

4.c Als ik afgestudeerd ben dan wil ik me wel/nog niet/niet specialiseren (zo ja, wat dan)...

2. Kennispeiling van spraak- en taalproblemen

Nu volgen er een aantal vragen om je kennis te peilen over spraak- en taalproblemen. Het is geen tentamen, dus fouten maken kan niet.

7. Welke van de volgende afkortingen zijn jou bekend?

TOS (taalontwikkelingsstoornis)

ESM (ernstige spraak/taal moeilijkheden)

DO (dysfatische ontwikkeling)

SLI (specific language impairment)

8. 'Onder taalontwikkelingsstoornissen vallen al die stoornissen in de opbouw van het taalsysteem ten gevolge waarvan het taalbegrip en/of de taalproductie zich, in vergelijking met kinderen van dezelfde

ontwikkelingsleeftijd, langzamer of anders ontwikkelen' (Goorhuis & Schaerlaekens, 2000). Hoeveel % van alle kinderen heeft volgens jou een TOS?

9. Welke van onderstaande stellingen is volgens jou waar? (meerdere antwoorden mogelijk)

Kinderen met een TOS hebben vaak een algemene ontwikkelingsachterstand.

Kinderen met een TOS hebben vaak ook gehoorverlies.

Kinderen met een TOS zijn vaak sociaal niet handig.

Kinderen met een TOS hebben moeite met grammatica, woordvinding en zinsopbouw.

10. Kleuters in groep 0 hoeven nog niet perfect te articuleren als ze maar voor een bepaald percentage verstaanbaar zijn voor derden. Welk percentage is dit?

65%

75%

85%

95%

11. Veel kinderen tussen de 2 en 5 jaar haperen wel eens. Vaak gaat dit vanzelf weer over, maar bij sommige kinderen houdt dit aan en gaat het over in stotteren. Na hoeveel maanden aanhoudend stotteren is het raadzaam om een logopedist in te schakelen?

na 3 maanden

na 6 maanden

na 9 maanden

na 12 maanden

12. Kritisch kunnen luisteren is een voorwaarde voor het taalbegrip en het kunnen onderscheiden van klanken. Welke signalen laat een kleuter met een stoornis in de auditieve verwerking zien? (meerdere antwoorden mogelijk)

Het kind verstaat de leerkracht slecht als het zijn mond niet kan zien.

Het kind heeft moeite met luisteroefeningen.

Mondeling gegeven meervoudige opdrachten worden verkeerd uitgevoerd.

Het kind heeft moeite met het nazeggen van liedjes, versjes.

Het kind hoort minder goed bij aanwezigheid van omgevingslawaai.

Het kind heeft moeite met rijmen.

13. Problemen in de taalproductie vallen doorgaans eerder op dan problemen in het taalbegrip. Toch is er bijna altijd sprake van samenhang, wanneer er problemen zijn in de taalproductie is er dikwijls ook sprake van een stoornis in het taalbegrip (Van den Dungen & Verboog, 2011). Een signaal van problemen in de taalproductie is het maken van te korte zinnen. Maar wat zijn te korte zinnen? Welke stelregel kun je aanhouden als standaard bij kleuters?

Een kind moet net zoveel woorden per zin kunnen gebruiken als zijn leeftijd.

Een kind moet net zoveel woorden per zin kunnen gebruiken als zijn leeftijd + 1 woord.

Een kind moet net zoveel woorden per zin kunnen gebruiken als zijn leeftijd – 1 woord.

Een kind moet net zoveel woorden per zin kunnen gebruiken als zijn leeftijd + 2 woorden.

14. Een ander signaal van problemen in de taalproductie is het foutief vervoegen van werkwoorden (*ik loopt naar school). Waar valt dit onder?

fonologische problemen

morfologische problemen

semantische problemen

syntactische problemen

15. Denk je dat kinderen wel over spraak- en taalproblemen heen groeien?

Ja

Nee

Soms

16. Hoeveel passieve woorden beheersen Nederlandse kinderen van vier jaar en zes maanden?

1000 – 2500

2500 – 4000

4000 – 5500

0 4500 – 6000

3. Competentie en verwachtingen van de leerkracht over (omgang met) leerlingen met taal-en/of spraakproblemen

17. Tijdens de opleiding is er voldoende aandacht voor spraak- en taalontwikkeling.

helemaal niet mee eens

niet mee eens

niet eens /niet oneens

eens

helemaal mee eens

18. Tijdens de opleiding is er voldoende aandacht voor spraak- en taalproblemen.

helemaal niet mee eens

niet mee eens

niet eens /niet oneens

eens

helemaal mee eens

19. Ik heb meer kennis nodig op het gebied van spraak- en taalproblemen.

helemaal niet mee eens

niet mee eens

niet eens /niet oneens

eens

helemaal mee eens

20. Ik denk dat ik spraak- en taalproblemen goed herken bij leerlingen.

helemaal niet mee eens

niet mee eens

niet eens /niet oneens

0 eens

0 helemaal mee eens

21. Spraak- en taalproblemen zijn minder ernstig dan gedragsproblemen.

0 helemaal niet mee eens

0 niet mee eens

0 niet eens /niet oneens

0 eens

0 helemaal mee eens

22. Ik denk dat ik weet wat ik moet doen bij leerlingen met spraak- en taalproblemen.

0 helemaal niet mee eens

0 niet mee eens

0 niet eens /niet oneens

0 eens

0 helemaal mee eens

23. Ik denk dat ik het moeilijk vind als er kinderen met spraak- en taalproblemen bij mij in de klas zitten.

0 helemaal niet mee eens

0 niet mee eens

0 niet eens /niet oneens

0 eens

0 helemaal mee eens

24. Ik weet waar ik op moet letten bij het signaleren van spraak- en taalproblemen.

0 helemaal niet mee eens

0 niet mee eens

0 niet eens /niet oneens

0 eens

0 helemaal mee eens

25. Spraak- en taalproblemen zijn niet zo urgent, want het komt niet zo vaak voor.

0 helemaal niet mee eens

0 niet mee eens

0 niet eens /niet oneens

0 eens

0 helemaal mee eens

26. Ik weet hoe ik leerlingen met taal- en/of spraakproblemen moet begeleiden.

0 helemaal niet mee eens

0 niet mee eens

0 niet eens /niet oneens

0 eens

0 helemaal mee eens

27. Ik heb meer kennis/kunde nodig in het begeleiden van leerlingen met taal- en/of spraakproblemen.

0 helemaal niet mee eens

0 niet mee eens

0 niet eens /niet oneens

0 eens

0 helemaal mee eens

28. Ik vind het domein leerlingen met taal- en/of spraakproblemen een probleem genoeg.

0 helemaal niet mee eens

0 niet mee eens

0 niet eens /niet oneens

0 eens

0 helemaal mee eens

4. Samenwerken met de logopedist

Hieronder volgt een aantal vragen over hoe jij ondersteund kan worden als leerkracht, wanneer je kinderen in de klas hebt met spraak- en taalproblemen. De ondersteuning zou in eerste instantie kunnen komen van een logopedist; specialist op het gebied van spraak- en taalontwikkeling.

29. Heb je tijdens je studie en/of stage iets geleerd over hoe je met een logopedist samenwerkt?

Ja

Nee

Zo ja, beschrijf in 1 of 2 zinnen:

30. Welke van de volgende rollen vind je passend voor een logopedist die een kind met taal- en/of spraakproblemen begeleidt? Je kunt meerdere antwoorden selecteren.

Werkt met het kind in een rustige kamer buiten de klas

Werkt met het kind in de klas

Geeft advies aan de leerkracht over aanpassing van klasactiviteiten ter ondersteuning van het kind

Assisteert de leerkracht om een les of activiteit te geven, die geschikt is voor het kind (d.w.z. co-teaching)

Ontwerpt activiteiten voor een klassenassistent om samen met het kind te doen

Professionele steun geven aan leraren

Werkt met gezinnen om hen te helpen het kind te ondersteunen

Hieronder volgt een aantal stellingen over wanneer jij als leerkracht contact zoekt met een logopedist.

31. Hoe waarschijnlijk is het dat jij als leerkracht een logopedist benadert voor leerlingen waarbij je het vermoeden hebt dat zij een spraak- en taalprobleem hebben?

zeer waarschijnlijk

waarschijnlijk

niet waarschijnlijk

zeer onwaarschijnlijk

32. Hoe waarschijnlijk is het dat jij als leerkracht een logopedist benadert voor leerlingen die een diagnose taalontwikkelingstoornis hebben?

- 0 zeer waarschijnlijk
- 0 waarschijnlijk
- 0 niet waarschijnlijk
- 0 zeer onwaarschijnlijk

33. Hoe waarschijnlijk is het dat jij als leerkracht een logopedist benadert voor leerlingen die buiten schooltijd logopedie volgen?

- 0 zeer waarschijnlijk
- 0 waarschijnlijk
- 0 niet waarschijnlijk
- 0 zeer onwaarschijnlijk

34. Hoe waarschijnlijk is het dat jij als leerkracht een logopedist benadert om een vraag te stellen op het gebied van spraak- en taalontwikkeling?

- 0 zeer waarschijnlijk
- 0 waarschijnlijk
- 0 niet waarschijnlijk
- 0 zeer onwaarschijnlijk

35. Als je een logopedist benadert, wat verwacht je dan van de logopedist? (meerdere antwoorden zijn mogelijk) De logopedist...

verschafft informatie over spraak- en taalproblematiek van de leerling.

geeft achtergrondinformatie/uitleg over spraak- en taalproblematiek.

geeft inzicht in wat hij/zij doet in de therapie bij deze leerling.

geeft advies over hoe ik aandacht kan geven aan de spraak- en taalproblematiek van de leerling in de klas.

stelt samen met mij doelen op ten aanzien van spraak- en taalproblemen van een leerling.

ontwerpt met mij een didactische aanpak gericht op spraak- en taalproblemen van een leerling. geeft zelf enkele lessen aan de klas ter bevordering van de spraak- en taalontwikkeling van alle leerlingen.

36. Op dit moment hebben weinig scholen een structurele samenwerking met logopedisten. Zie jij voordelen van een structurele samenwerking met logopedisten?

Ja

Soms

Nee

Kun je toelichten waarom je voor dit antwoord hebt gekozen?

37. Op welk niveau zou een structurele samenwerking tussen logopedisten en leerkrachten voordelen kunnen hebben volgens jou?

Op het niveau van individuele leerkrachten (bijv. ondersteuning en/of advisering van leerkracht)

Op het niveau van leerlingen (o.a. het ondersteunen van kinderen en hun families)

Op het niveau van schoolsamenwerking (o.a. classroom management, verbeteren van de professionele praktijk, nieuwe modellen van professionele ontwikkeling testen)

Op het niveau van schoolbestuur (o.a. verbeteren van het imago van de school, stimuleren van veranderingen in organisatorische structuren)

Anders, namelijk.....

Anders, namelijk.....

38. Hoe zou een structurele samenwerking tussen logopedisten en leerkrachten vorm moeten krijgen volgens jou? Je kunt meerdere antwoorden selecteren.

School heeft logopedist in dienst.

School heeft vast logopedist in vrije vestiging nabij school

Regelmatig overleg tussen logopedist en leerkrachten.

Professionalisering van leerkrachten op het gebied van taal door logopedisten

Logopedist interpreteert CITO-resultaten in leerlingvolgsysteem.

Anders, namelijk.....

Anders, namelijk.....

39. Hoe zie jij de toekomst over samenwerken met een logopedist?

40. Hoe vond je het om deze vragenlijst in te vullen?

Nogmaals bedankt voor je medewerking!