

Werkpleklerin: inspelen op onderwijsbehoeften

Educatieve bachelor in het kleuteronderwijs

Werkpleklerin: inspelen op onderwijsbehoeften

Verantwoordelijke uitgever

Driessens, A., Plaetinck, S., Rabaut, H. & Sierens, S.

**HO
GENT**



2220140330173

Werkpleklerin: inspelen op onderwijsbehoeften

Educatieve bachelor in het kleuteronderwijs

Werkpleklerin: inspelen op onderwijsbehoeften

Verantwoordelijke uitgever

Driessens, A., Plaetinck, S., Rabaut, H. & Sierens, S.

**HO
GENT**



2220140330173

Werkplekleren: inspelen op onderwijsbehoeften.

Educatieve bachelor in het kleuteronderwijs

Auteur(s)

Annelies Driessens, Silke Plaetinck, Hilde Rabaut, Sarah Sierens

INHOUDSOPGAVE

Inhoud

INHOUDSOPGAVE	2
INLEIDING	6
STUDIEFICHE	7
DOELSTELLINGEN	7
EVALUATIE	7
STUDIEMATERIAAL	7
.....	8
1. INLEIDING	9
2. SITUERING VANUIT HET ALGEMEEN DIAGNOSTISCH PROTOCOL	9
2.1. DE ROL VAN HET HANDELINGSGERICHT WERKEN BINNEN EEN ZORGBREDE AANPAK	9
2.2. HANDELINGSGERICHT WERKEN IN HET ZORGCONTINUÛM	9
2.2.1. <i>In kaart brengen van de specifieke onderwijsbehoeften en bepalen van doelen</i> 9	
2.2.2. <i>Kindgesprekken</i>	10
2.3. VAN ONDERWIJSBEHOEFTE NAAR EEN ZORGPLAN	10
3. EEN PRAKTIJKVOORBEELD: EEN ANTWOORD BIJEN OP DE ONDERWIJSBEHOEFTE VAN DOVEN EN SLECHTHORENDE	11
3.1. EEN KIND MET EEN GEHOORPROBLEEM HOORT ANDERS DAN EEN HORENDE	11
3.1.1. <i>Het geluid klinkt stiller</i>	11
3.1.2. <i>Geluiden worden vervormd waargenomen</i>	11
3.1.3. <i>Negatieve invloed van omgevingsgeluid</i>	12
3.1.4. <i>Het binaurale karakter</i>	12
3.1.5. <i>De combinatie van horen en zien</i>	12
3.1.6. <i>Het mentale invulwerk</i>	12
3.2. COMMUNICATIEBELEMMERENDE FACTOREN EN MANIEREN OM ER MEE OM TE GAAN ...	13
3.2.1. <i>De spreker</i>	13
3.2.2. <i>De toehoorder</i>	13
3.2.3. <i>De ruimte</i>	13
3.2.4. <i>Het achtergrondlawaai</i>	14
3.2.5. <i>Opmerkingen: audiologische opvolging en dovertolken</i>	14
3.3. HET ONDERWIJZEN VAN DOVEN EN SLECHTHORENDE	15
3.3.1. <i>Verschillende visies</i>	15
3.3.2. <i>Invloed op de spraak- en taalontwikkeling</i>	16
<i>Een korter spreekgeheugen</i>	17
<i>Een moeilijker woordgeheugen</i>	17

<i>Omgangstaal wordt vaak maar half gehoord.....</i>	<i>17</i>
<i>Een onvermogen om woorden ritmisch te groeperen.....</i>	<i>17</i>
<i>Beperkte taalervaring.....</i>	<i>17</i>
3.3.3. <i>De peuter- kleuterperiode</i>	<i>18</i>
<i>Op de reguliere school.....</i>	<i>18</i>
<i>De ouders, een belangrijke partner.....</i>	<i>19</i>
<i>Begeleiding is een zaak van afstemming tussen verschillende partijen.....</i>	<i>20</i>
<i>Invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling.....</i>	<i>20</i>
3.4. BESLUIT.....	21
3.5. AANVULLENDE BRONNEN	22
.....	23
0. INLEIDING	24
1. PROTOCOL GEDRAG EN EMOTIE	24
2. GEDRAG EN EMOTIE: EEN VERHAAL DAT VRAAGT NAAR HERKADERING	24
3. HOE KAN IK ALS LEERKRACHT INZETTEN OP ONDERWIJSBEHOEFTE OP VLAKE VAN GEDRAG EN EMOTIE?.....	25
3.1. ZICHT KRIJGEN OP GEDRAG EN EMOTIE	25
3.2. WELKE FACTOREN LOKKEN HET GEDRAG EN DE EMOTIE UIT?	26
3.2.1. <i>Het ABC-model als hulpmiddel</i>	<i>26</i>
3.2.2. <i>Executieve functies als hulpmiddel.....</i>	<i>27</i>
3.3. EVEN VERDIEPEN: ESCALATIE VAN GEDRAG: CYCLUS VAN ACTING-OUT.....	28
3.4. MUZISCH WERKEN ALS ANTWOORD OP BEHOEFTE OP VLAKE VAN GEDRAG EN EMOTIES	28
3.5. HOE KAN IK HANDELEN BIJ GEDIAGNOSTICEERDE GEDRAGSPROBLEMEN?	29
4. BIBLIOGRAFIE	30

DEEL WISKUNDE

0. INLEIDING	33
1. EVEN HERHALEN	33
1.1. LEREN OMGAAN MET DIVERSITEIT	34
1.2. ONDERVANGEN VAN RISICOLEERLINGEN	35
1.3. ANTICIPEREN OP TEKORTKOMINGEN IN HET WERKVELD	38
1.4. EEN ANTWOORD BIJEN OP ONDERWIJSBEHOEFTE VANUIT EEN KRACHTIGE LEEROMGEVING MET BEHULP VAN HET DIFFERENTIATIEMODEL	39
BINNEN ONZE OPLEIDING LEGGEN WIJ HET ACCENT OP HET CREËREN VAN EEN KRACHTIGE LEEROMGEVING. WIJ DOEN DIT VOLGENS DIT MODEL:.....	39
2. HET SPECIFIEK DIAGNOSTISCH PROTOCOL BIJ WISKUNDEPROBLEMEN EN DYSCALCULIE	41
3. REKENPROBLEMEN: REKENMOEILIJKHEDEN EN REKENSTOORNISSEN	42

3.1. TERMINOLOGIE	42
3.2. DYSCALCULIE	43
4. TOT SLOT	43
BRONNEN	45
SPECIFIEKE DOELEN VOOR LEERGEBIED NEDERLANDS	50
EVALUATIE	50
PRAKTISCHE INFORMATIE	50

DEEL NEDERLANDS

0. INLEIDING	51
1. ONDERVANGEN VAN RISICOLEERLINGEN	52
1.1. MOEILIKHEDEN MET DE TAALONTWIKKELING	52
1.2. MOEILIKHEDEN MET SPREEKVLOEIENDHEID	54
1.3. MOEILIKHEDEN MET ARTICULATIE	55
1.4. MOEILIKHEDEN MET VOORBEREIDENDE LEESVAARDIGHEDEN	55
2. TAALONTWIKKELINGSPROBLEMEN	56
2.1. TAALACHTERSTAND	56
2.2. TAALSTOORNIS	58
2.3. WANNEER KAN JE DENKEN IN DE RICHTING VAN EEN PROBLEEM?	59
2.4. HET GEBRUIK VAN OBSERVATIEWIJZERS EN TAALVAARDIGHEIDSTESTEN	61
2.4.1. <i>Observatiewijzers</i>	61
2.4.2. <i>Toetsen: Het gebruik van taalvaardigheidstesten</i>	62
2.4.3. <i>Opdracht</i>	65
2.5. PREVENTIE EN REMEDIËRING VAN TAALPROBLEMEN	65
2.5.1. <i>Interactievaardigheden</i>	65
2.5.2. <i>Observatieschalen met taalstimulering en remediëring</i>	70
2.5.3. <i>Taalstimulering via verhalen (verhaalbegrip)</i>	71
2.5.4. <i>Taalstimulering via muzische vorming</i>	74
2.5.5. <i>Taalstimulering via gebruik van taalmethodes</i>	75
2.5.6. <i>Besluit</i>	76
3. ARTICULATIESTOORNISSEN	76
3.1. INLEIDING	76
3.2. FONETISCHE ARTICULATIESTOORNISSEN	77
3.2.1. <i>Preventie en remediëring</i>	78
3.3. FONOLOGISCHE ARTICULATIESTOORNISSEN	80
3.3.1. <i>Preventie en remediëring</i>	80
4. VLOEIENDHEIDSTOORNISSEN (STOTTEREN)	81
4.1. NORMALE ONVLOEIENDHEDEN	81

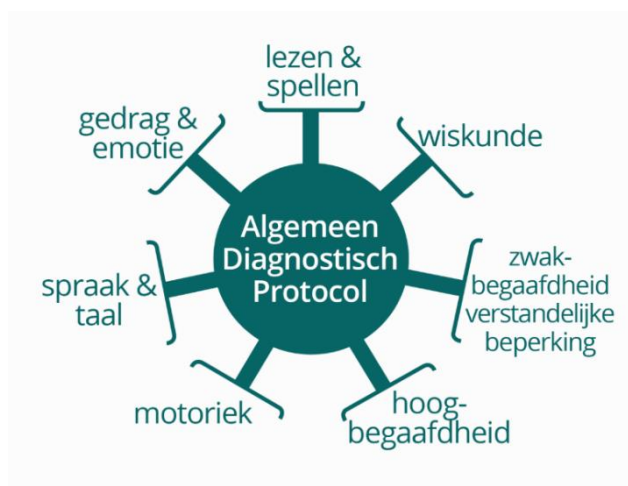
4.2.	FYSIOLOGISCH STOTTEREN (= KERNSTOTTEREN)	81
4.3.	SCREENING	82
4.4.	PREVENTIE EN REMEDIËRING	82
4.4.1.	<i>De communicatie bevorderen door de omgeving aan te passen</i>	83
4.4.2.	<i>Het bespreekbaar maken van stotteren</i>	85
5.	STEMSTOORNISSEN (KINDERHEESHEID)	86
5.1.	STEMMISBRUIK	86
5.2.	VERKEERD STEMGEBRUIK	86
5.3.	PREVENTIE EN REMEDIËRING	88
6.	DYSLEXIE	88
7.	AFSLUITER	89
8.	BRONNEN	89

Inleiding

Dit opleidingsonderdeel past in de leerresultaatlijnen van de opleiding kleuteronderwijs aan HOGENT. Alle opleidingsonderdelen samen vormen het curriculum van de lerarenopleiding, zie onderstaand schema.

Leerresultaatlijn BOKO	MT 1		MT 2		MT 3	
	Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 5	Sem 6
Communiceren	Communiceren met groepen		In groep muzisch werken		Communiceren met ouders, collega's en externen	
Maatschappelijk, internationaal en (inter)cultureel participeren			De school in de buurt		Ik ben een geëngageerd leraar	
Professionaliseren		Mediawijs en onderzoekend handelen		Praktijkonderzoek in de school	Bachelorproef	
	Persoonlijk ontwikkelingsplan (jaar)		(doorlopend POP in stage)		(doorlopend POP in stage)	
Krachtig leren	Werkplekleren in de klas 1	Werkplekleren in de klas 2	Werkplekleren binnen-klasdifferentiatie		Werkplekleren: inspelen op onderwijsbehoeften	
	Muzische vaardigheden 1	Muzische vaardigheden 2		Krachtig leren: Creatieve kinderen		
	Krachtig leren: Nederlands 1	Krachtig leren: Nederlands 2			Krachtig leren: Continuum in de basisschool	
	Krachtig leren: Wiskunde in de kleuterklas 1	Krachtig leren: Wiskunde in de kleuterklas 2		Krachtig leren: Onderzoekende kinderen		
	Krachtig leren: Oriëntatie op de wereld 1	Krachtig leren: Oriëntatie op de wereld 2		Krachtig leren: Mondiale kinderen		
			Krachtig leren: Participerende en mediawijze kinderen			Keuzemodule (9 studiepunten): NCZ
	Krachtig leren: Lichamelijke opvoeding 1					
Zorg	Ontwikkeling stimuleren	Een gezond en veilig leerklimaat	Welbevinden in de school		Zorgbeleid	Keuzemodule: IDW, inclusie verbindt
Stage		Stage: accent op de klas	Stage: accent op binnenklasdifferentiatie		Stage: werken vanuit het zorgcontinuüm	

Het opleidingsonderdeel “Werkplekleren: inspelen op onderwijsbehoeften” handelt over het in kaart brengen van de (specifieke) onderwijsbehoeften van kinderen en groepen van kinderen. Er worden tools aangereikt om hiermee praktisch aan de slag te gaan. We vertrekken vanuit het Algemeen Diagnostisch Protocol en de bijhorende specifieke protocollen om zorg vorm te geven.



Je leert een zorgplan op te stellen voor een kind met (specifieke) onderwijsbehoeften volgens de visie van het handelingsgericht werken.

Studiefiche

De studiefiche is terug te vinden op de elektronische leeromgeving: Chamilo - onderwijs - cursussen - curriculum cursussen - (cursus opleidingsonderdeel selecteren) – studiefiche. Je kan de studiefiche ook vinden op <http://ects.hogent.be> . Bekijk ook eventuele aanvullingen in deze cursus op ons leerplatform Chamilo <https://chamilo.hogent.be>

Deze rubrieken op de studiefiche worden aan de start van het opleidingsonderdeel overlopen:

Doelstellingen

In de rubriek 'Doelstellingen' op de studiefiche van een opleidingsonderdeel zie je verschillende doelstellingen staan waarna een afkorting zoals vb. **OLR 01, T** staat. Dit verwijst naar de doelstelling van een opleidingsspecifieke leerresultaat (OLR) 1 op toepassingsniveau. Naast *Toepassen (T)*, gebruiken we in de opleiding *Weten en Inzien (W & I)* en *Integreren (I)*.

Hierbij vind je het overzicht van alle opleidingsspecifieke leerresultaten (OLR's). De OLR's zijn gebaseerd op de Basiscompetenties zoals opgenomen in het Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren van 5/10/2007 en de Domeinspecifieke leerresultaten (DLR's) zoals goedgekeurd door de nvao.

Leerresultaatlijn	Opleidingsspecifieke leerresultaten
Communiceren	<ul style="list-style-type: none"> OLR 01 - Constructief communiceren in diverse contexten met alle actoren
Maatschappelijk, internationaal en (inter)cultureel participeren	<ul style="list-style-type: none"> OLR 02 - Actief participierend samenwerken in een (breed) schoolteam OLR 03 - Een professionele visie ontwikkelen gekoppeld aan de maatschappelijke realiteit vanuit een internationale en een brede culturele participatie
Professionaliseren	<ul style="list-style-type: none"> OLR 04 - Autonoom een eigen levenslang ervaringsleren nastreven OLR 05 - Gestoeld op kritische reflectie innoverend en oplossingsgericht handelen OLR 06 - Zich via een onderzoekende houding inzetten om de eigen onderwijsrealiteit continu te realiseren
Krachtig leren	<ul style="list-style-type: none"> OLR 07 - Diversiteit gebruiken als uitgangspunt en als meerwaarde voor het didactisch-pedagogisch handelen in de onderwijspraktijk OLR 08 - Ondernemend een dynamisch en innoverende leeromgeving creëren in al haar facetten OLR 09 - Vakinhoudelijke en didactische expertise integreren om op maat leerkansen voor alle kinderen te creëren
Zorg	<ul style="list-style-type: none"> OLR 10 - Binnen het juridisch, deontologisch, organisatorisch en administratief kader, efficiënt en effectief functioneren OLR 11 - Zorg uitbouwen voor de kinderen en voor zichzelf, met aandacht voor individuele zelfredzaamheid en zelfmanagement

**HO
GENT**

Evaluatie

De evaluatievormen voor de eerste en tweede examenkans worden vermeld in de studiefiche. Via Chamilo vind je gedetailleerde informatie over de evaluatievormen. Bij onduidelijkheden, kan je bij de titularis van het opleidingsonderdeel terecht. De titularis is de lector die vermeld staat op de studiefiche.

Studiemateriaal

Ook de studiefiche geeft informatie over het verplichte en het aan te raden studiemateriaal. Naast handboeken en een syllabus, is ook het elektronisch lesmateriaal studiemateriaal.

Algemeen kader inspelen op onderwijsbehoeften

Auteur:
Annelies Driessens

1. Inleiding

Binnen dit opleidingsonderdeel onderzoeken we hoe je als kleuterleerkracht de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van kinderen in kaart kunt brengen en hoe je hier een antwoord kunt op bieden. We vertrekken vanuit het Algemeen Diagnostisch Protocol (Prodia, sd). Het Algemeen Diagnostisch Protocol (ADP) is een leidraad voor diagnostiek binnen de onderwijscontext. Het vormt het raamwerk voor de verschillende Specifieke Diagnostische Protocollen. In dit opleidingsonderdeel focussen we ons op het inspelen op onderwijsbehoeften vanuit volgende protocollen:

- Algemeen Diagnostisch Protocol
- Protocol Gedrag en Emotie
- Protocol Wiskunde
- Protocol Taal, Spraak, Lezen en Spellen
- Protocol Motoriek

Voor een overzicht van de doelen, het bijhorend leermateriaal en de evaluatievorm verwijzen we naar Chamilo. Dit overzicht wordt in de eerste les van dit opleidingsonderdeel besproken.

2. Situering vanuit het Algemeen Diagnostisch Protocol¹

2.1. De rol van het handelingsgericht werken binnen een zorgbrede aanpak

Volgend leermateriaal wordt gebruikt:

- **Hoofdstuk 2** (uitgangspunten handelingsgericht werken) uit het handboek: Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B. & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Acco: Leuven. (nieuwe editie)
- **Lesmateriaal**: powerpointpresentatie, oefenmateriaal

2.2. Handelingsgericht werken in het zorgcontinuüm

2.2.1. In kaart brengen van de specifieke onderwijsbehoeften en bepalen van doelen

Volgend leermateriaal wordt gebruikt:

- **Hoofdstuk 6** (handelingsgericht werken in een zorgcontinuüm) uit het handboek: Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B. & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Acco: Leuven. (nieuwe editie)
- **Lesmateriaal**: powerpointpresentatie, oefenmateriaal

¹ Voor dit luik werken we met een **reader** (i.p.v. met een uitgewerkte cursustekst). Een reader bestaat uit een bundeling van tekstbronnen (uit handboeken, artikels, verwijzingen naar websites). Je leert teksten analyseren vanuit de vooropgestelde doelen. Dit vergt een andere studie-aanpak.

2.2.2. Kindgesprekken

Volgend leermateriaal wordt gebruikt:

- **Hoofdstuk 4** (gesprekken met leerlingen en leerlingenplannen) uit het handboek: Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B. & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Acco: Leuven. (nieuwe editie)
- **Lesmateriaal:** leerpad, powerpointpresentatie, oefenmateriaal

2.3. Van onderwijsbehoeften naar een zorgplan

Volgend leermateriaal wordt gebruikt:

- **Lesmateriaal:** powerpointpresentatie, oefenmateriaal

3. Een praktijkvoorbeeld: een antwoord bieden op de onderwijsbehoeften van doven en slechthorenden

Stel, de zorgcoördinator van de school spreekt je aan en vertelt je dat je een dove of slechthorende kleuter krijgt in je klas. Hoe ga je dit aanpakken?

Als KO dien je je altijd eerst goed te informeren over de soort beperking, stoornis of handicap. Pas als je hierover een goede kennis bezit zal je gedegen adequaat handelingsgericht kunnen werken. Deze kennis en inzichten haal je uit boeken, artikels, professionals die je raadpleegt, ...

In volgend voorbeeld tonen we je hoe we vanuit kennis en inzichten tot een handelingsgericht werken komen voor dove en slechthorende kleuters. Door in te spelen op de verzamelde informatie ga je op een gepaste manier je omgeving en handelen afstemmen op de dove/slechthorende kleuter, kan je voor hen een krachtige leeromgeving creëren die een antwoord geeft op hun onderwijsbehoeften.

3.1. Een kind met een gehoorprobleem hoort anders dan een horende

We kunnen een aantal verschillen onderscheiden tussen ons gehoor en dat van mensen met een auditieve beperking

3.1.1. Het geluid klinkt stiller

Het geluid klinkt stiller; m.a.w. geluiden moeten harder zijn dan normaal om waargenomen te worden. Het stiller klinken van het geluid heeft een aantal gevolgen:

- je neemt je eigen stem stiller (=slechthorend) of zelfs niet meer (=doof) waar
- zachtere omgevingsgeluiden blijven onhoorbaar, zelfs met gebruik van hoorapparatuur. Dit betekent een geringere signaal- of waarnemingsfunctie via het gehoor. Bijvoorbeeld in het verkeer wordt de bel van de achterliggende fietser niet gehoord

3.1.2. Geluiden worden vervormd waargenomen

Geluiden worden vervormd waargenomen; hierdoor gaan vele klanken op elkaar gelijken. Naarmate het gehoorverlies groter is, worden minder aspecten van de spraak waargenomen:

- het herkennen van de medeklinkers blijkt het vlugst af te nemen, gevolgd door de klinkers

- het ritme in de taal en de 'lettergreep-structuur' blijft het best waarneembaar
- als je de spraak van anderen en jezelf niet goed hoort, heeft dit natuurlijk een negatieve invloed op de eigen spraak, die dikwijls te stil of te luid zal zijn waardoor nogal eens klanken slecht worden uitgesproken of zelfs worden weggelaten.

3.1.3. Negatieve invloed van omgevingsgeluid

Een hoorapparaat versterkt immers niet alleen de spraak, maar ook het omgevingsgeluid. Een hoorapparaat werkt dus goed in een stille omgeving, maar is soms een ramp in een rumoerige omgeving.

3.1.4. Het binaurale karakter

Het binaurale karakter (twee-origheid) valt grotendeels weg. Omdat wij twee goede oren hebben kunnen wij meer geluid opvangen, beter richting horen en hebben wij minder last van omgevingsgeluid.

3.1.5. De combinatie van horen en zien

De combinatie van horen en zien geeft een optimale spraakverstaanbaarheid. Kijk eens naar een film, maar dan zonder geluid. Je zal merken dat je heel wat informatie mist, vooral emoties en gevoelens.

Mensen met een gehoorprobleem moeten voortdurend wisselen tussen horen en zien. Als zij iets moeten opschrijven verliezen ze het lipbeeld van de spreker. De uitleg die dus op dat moment gegeven wordt, gaat hoogstwaarschijnlijk verloren. Als de informatie geprojecteerd wordt en de leerling moet niets opschrijven, neemt de leerling het meest op.

3.1.6. Het mentale invulwerk

Het mentale invulwerk is belangrijk. In een gesprek zal de gehoorgestoorde leerling soms woorden of klanken niet goed horen en moet hij/zij raden wat er gezegd wordt. Als je een goed taalbegrip en concentratievermogen hebt, zal je veel vlugger juist raden en verloopt een gesprek veel vlotter.

3.2. Communicatiebelemmerende factoren en manieren om er mee om te gaan.

3.2.1. De spreker

Door slechte articulatie of door te snel te spreken verliest men gauw heel wat informatie. Wij dienen wel niet overdreven te articuleren, maar een duidelijke uitspraak, iets trager tempo en goede luidheid is toch gewenst. Praat dus duidelijk en niet te snel, in ritmisch zinvolle gehelen en maak gebruik van pauzes en intonatie.

3.2.2. De toehoorder

Uiteraard gaat er heel wat informatie verloren ten gevolge van het gehoorverlies zelf. Een hoorapparaat kan dit wel gedeeltelijk opvangen, maar toch klinkt de spraak via een hoorapparaat anders. Vandaar dat 'training' van het gehoor kan zorgen voor een beter spraakverstaan. Je kan maar aan deze 'andere' geluiden gewoon worden door het apparaat zo veel mogelijk te dragen; niet alleen op school, maar ook thuis. Het dragen van het apparaat bevordert de spraak- en taalontwikkeling omdat de taal duidelijker en correcter wordt waargenomen. Het is natuurlijk ook van groot belang dat het hoorapparaat steeds optimaal functioneert. Het apparaat moet ook comfortabel zijn om te dragen.

Gezien de leerling problemen heeft met horen, zal veel informatie dienen te worden aangereikt via de visuele weg.

Enkele voorbeelden:

- geef geen te lange mondelinge lessen; schrijf kernwoorden op het bord
- taken en huiswerken worden op het bord geschreven
- als er een antwoord in de klas wordt gegeven, is het zinvol dat de leerkracht dit nog even herhaalt. Herhaal ook de vragen die klasgenoten stellen
- projecteer informatie: PPT, laptop, ...

3.2.3. De ruimte

Harde vloeren en muren zorgen voor nagalm, vooral als je moet horen via een microfoon (=hoorapparaat). Geluiddempend materiaal op de vloer (vast tapijt) en aan de wand (gordijnen) maakt het luisteren alleszins aangenamer. Het lokaal dient ook goed verlicht te zijn. Wij kunnen dan ook best zo dicht mogelijk (halve meter afstand) bij de gehoorgestoorde leerling plaatsnemen als wij met hem of haar een gesprek voeren. Best nemen wij plaats op gelijke hoogte van de gehoorgestoorde leerling en kijken we de leerling aan wanneer we iets vertellen, zodat het mondbeeld duidelijk wordt. Loop dus ook

niet constant rond in de klas. De gehoorgestoorde leerling zit best vooraan, links of rechts afhankelijk van de lichtinval. In een U-vormig zitarrangement ziet de leerling met een auditieve beperking de andere leerlingen; zeker voor een groepsgesprek is dit belangrijk. Vat samen wat er gezegd is, wie iets wil zeggen steekt zijn hand op, vermijd door elkaar praten. Denk tevens goed na over wie je naast de leerling met een auditieve handicap zet.

3.2.4. Het achtergrondlawaai

Rumoer in of buiten het lokaal kan de informatieoverdracht ernstig bemoeilijken. In een rumoerige omgeving (schuiven met stoelen, door elkaar praten) kan het informatieverlies oplopen tot zelfs 100%. Probeer als leerkracht te zorgen voor een 'rustige' klasomgeving. Via een draadloos FM-systeem kan het probleem van omgevingslawaai wel gedeeltelijk opgelost worden. De leerkracht dient goed op de hoogte te zijn als het apparaat al dan niet gebruikt kan en moet worden. Het FM-systeem is overigens zeer goed bruikbaar in diverse situaties thuis.

3.2.5. Opmerkingen: audiologische opvolging en dovertolken

Gezien sommige gehoorverliezen progressief zijn, dient de evolutie van het gehoor goed te worden opgevolgd door het afnemen van een audiogram (minstens 2x per jaar).

Apparatuur (hoorapparaten en FM) dient eveneens minstens 2x per jaar gecontroleerd te worden door de audiotecnische dienst

Als problemen vermoed worden (bv. het kind heeft last van luide geluiden, het apparaat werkt niet goed meer, ...) dient onmiddellijk contact te worden opgenomen met de betrokken diensten (audiologie of audiotecnische dienst). Aan de gesignaleerde problemen kan verholpen worden door de instelling (bv. begrenzing) van het apparaat te wijzigen, het technisch defect te repareren, ... Apparaten moeten goed ingesteld zijn en moeten technisch perfect functioneren: het dragen van een hoorapparaat moet comfortabel zijn.

Een leerling in het basisonderwijs kan ondersteuning krijgen van een tolk Vlaamse Gebarentaal, een schrijftolk of een combinatie van beiden. Voor het basisonderwijs moet aangetoond worden dat de betrokken leerling voldoende de Vlaamse Gebarentaal beheerst of over voldoende leesvaardigheden beschikt om op een zinvolle manier van de ondersteuning door een tolk gebruik te maken. De begeleidende school, type 7, uit het buitengewoon onderwijs dient de betrokken leerling daartoe te testen.

3.3. Het onderwijzen van doven en slechthorenden

Gehoorverliezen hebben impact op de spraak- en taalontwikkeling enerzijds en het verdere schoolse leren anderzijds. In deze tekst wordt omschreven hoe op problemen met spraak- en taalontwikkeling en problemen op het schoolse vlak kan worden ingespeeld. De mate van impact hangt natuurlijk van verschillende factoren af: de ernst van het gehoorverlies, het moment waarop het gehoorverlies is opgetreden, de oorzaak van het gehoorverlies, factoren als intelligentie, werkhouding, motivatie... Elk kind is uniek. In die zin dient deze tekst steeds te worden getoetst aan het concrete kind in kwestie.

3.3.1. Verschillende visies

Volgens aanhangers van het oralisme moeten dove kinderen leren spreken en mogen ze geen contact hebben met dove volwassenen. De gebarentaal wordt niet getolereerd. Men veronderstelt dat ze alleen op die manier ten volle kunnen integreren in de horende samenleving. In de 20e eeuw evolueerde het oralisme naar een aural-oraal (auraal= met betrekking tot het gehoor) aanpak die streeft naar een zo vroeg mogelijk aanleren van de gesproken taal via het auditief-oraal kanaal. Dit gebeurt in de eerste plaats door zo vroeg mogelijk de gehoorresten te versterken via hoorapparaten en het kind spelenderwijs gevoelig te maken voor geluidsprikkels en gesproken taalaanbod al dan niet met ondersteuning van het mondbeeld.

Door maatschappelijke veranderingen (emancipatie van minderheidsgroepen) en wetenschappelijk onderzoek (gebarentaal = volwaardige taal) ontstond er, naast de aural-oraal methode, een nieuwe methode die geen enkel communicatie-middel, oraal of manueel afwijst: De Totale Communicatie (TC). Centraal hierin staat de communicatie. Hoe die communicatie verloopt, hangt af van kind tot kind en hierbij is het volledige spectrum van taalmodaliteiten mogelijk: gebaren, gebarentaal, spraakafzien, mimiek, vingerspelling, lezen en schrijven, en het gebruik van gehoorresten om spraak en spraakafzien te bevorderen.

In de praktijk van TC ontwikkelden zich twee communicatiemethoden:

- De simultane (gelijktijdige) methode: De gesproken taal wordt gelijktijdig of simultaan ondersteund door gebaren. De gebaren waren ontleend aan de dovengemeenschappen en volgden de woordvolgorde van de gesproken taal (= bvb. Nederlands met gebaren). Op het vlak van taalverwerving, lees- en schrijfvaardigheden en sociaalemotionele ontwikkeling bleven de resultaten van de simultane methode echter beneden de verwachtingen. Leerkrachten en ouders

hadden ook vaak moeite met het correct gebruiken van gebarensystemen. Er werd dan ook gepleit om kinderen tweetalig op te voeden: de tweetalige methode.

- De successieve (opeenvolgende) methode: Het dove kind krijgt als eerste taal (dus als moedertaal) de gebarentaal aangeboden. De gesproken taal kon later worden aangeleerd via lezen en schrijven. Deze methode had een sterke invloed in de jaren '90 en ontwikkelde zich tot een nieuwe visie.

Bij de bilinguale en biculturele handelingsvisie gaat men ervan uit dat de meeste dove kinderen opgroeien tot tweetalige volwassenen die tot twee culturen behoren: een horende cultuur en een dovencultuur. We zien dit terug over de hele wereld: dove personen zoeken elkaar op, leven samen en creëren een eigen visuele communicatie, unieke gebarentalen en een eigen visuele cultuur. Een cultuur van de stilte met eigen sociale banden, eigen netwerken van vrienden, eigen verspreiding van informatie en kennis (cfr. www.doven.be), haar eigen gebruiken en andere visuele kunstvormen. Deze culturen van de stilte zijn van ontelbaar belang voor het persoonlijk welbevinden en de persoonlijke ontplooiing van dove volwassenen.

3.3.2. Invloed op de spraak- en taalontwikkeling

Het proces van taal leren verloopt bij horende kinderen zo vlot, zo vanzelf, dat we er niet bij stil staan hoeveel en welke moeilijke en ingewikkelde processen het kind leert op een tamelijk korte periode. Het gehoorgestoorde kind heeft van in de wieg een achterstand omdat juist de belangrijkste voorwaarde voor het leren van de taal ontbreekt, nl. een intact functionerend gehoor. Taalvaardigheid wordt niet zo maar spontaan verworven; het kind en zijn omgeving zullen enorme inspanningen moeten opbrengen en dit ook volhouden. Het waargenomen geluid is niet alleen zwakker dan normaal, het is ook vaak onvolledig en vervormd. Een zwakker geluid kan iedereen zich voorstellen maar een vervormd en onvolledig geluid niet. Gehoorgestoorde peuters en kleuters verwisselen bijvoorbeeld:

- het geblaf van een hond met het geluid van een claxon
- het gelach van een meisje met het geluid van zangvogels
- het gerinkel van koffiekopjes met het gerinkel van een telefoon
- ...

Ook woorden worden soms anders gehoord dan ze gezegd worden.

Bijvoorbeeld:

- 'pan' wordt 'man'
- 'het gaat rond de duizend euro kosten' wordt 'het gaat honderdduizend euro kosten'

- 'het eerste wereldrijk' wordt 'de eerste wereldtrein'

Tenslotte kunnen ook klanken verwarring zaaien. Sommige klanken zijn zo onspecifiek dat ze met elkaar worden verwisseld: [p/t/k] , [s/f/g] , [b/p/m] , [ie/uu/oe].

We merken op dat de gevolgen van een gehoorstoornis op de taalontwikkeling voor ieder kind anders kunnen zijn, afhankelijk van verschillende factoren: de ernst van de gehoorstoornis, het tijdstip waarop de stoornis is opgetreden, het taalvermogen van het kind, enz.

We bespreken kort enkele mogelijke problemen:

Een korter spreekgeheugen

Door gebrek aan training van dit spreekgeheugen, van jongs af aan, kunnen gehoorgestoorde kinderen moeilijk lange zinnen opslaan. Lange zinnen kunnen dus ook moeilijk worden nagesproken.

Een moeilijker woordgeheugen

Horende kinderen kunnen door de melodie en het ritme veel sneller woorden onthouden dan gehoorgestoorde kinderen.

Omgangstaal wordt vaak maar half gehoord

Dit heeft tot gevolg dat niet alleen de fonologische ontwikkeling achterblijft ('s' wordt niet gehoord dus niet uitgesproken) maar ook de morfologische ontwikkeling (bv. de functie van de eind-t bij werkwoordvervoeging of meervoudsvorming bv. 'vogel' versus 'vogels'). Bovendien worden deze morfologisch zo belangrijke eindklanken door hun finale positie niet alleen auditief moeilijk waargenomen, maar ook visueel zijn ze moeilijk af te lezen (d.i. het spraakafzien).

Een onvermogen om woorden ritmisch te groeperen

Het ritmisch groeperen van taal helpt het spreek- en taalgeheugen op te bouwen. Het gehoorgestoorde kind, dat dit vermogen niet heeft, mist de vaardigheid om relaties te zien in taal. Het ontdekt niet dat woorden in betrekking staan tot elkaar (bv. "We zijn/ met de auto/ op vakantie geweest/ naar Frankrijk").

Beperkte taalervaring

Een gehoorgestoord kind ervaart in de taalgevoelige periode (tot 5 à 6 jaar) slechts een deel van de taal die een horend kind ervaart. Een heleboel dingen die voor een horend kind vanzelfsprekend en betekenisvol zijn, worden door het gehoorgestoorde kind niet waargenomen of niet herkend. Terwijl het horende kind ondergedompeld wordt in een taalbad, pikt het gehoorgestoorde kind hier slechts flarden op. In feite vangt het kind alleen taal op via een rechtstreeks aanbod.

3.3.3. De peuter- kleuterperiode

Zoals reeds gezegd verloopt het proces van spraak- en taalontwikkeling niet vanzelf, zoals dat het geval is in een normale spraak-taalontwikkeling. Gezien de peuter-kleuterperiode de taalgevoelige periode is, is intensieve begeleiding op het vlak van taalontwikkeling een noodzaak, zowel op school als thuis.

Op de reguliere school

Kleuters hebben, mits een verslag of gemotiveerd verslag, gedurende de volledige kleuterperiode recht op ondersteuning vanuit type 7. Het aantal uren dat een kind krijgt is afhankelijk van de onderwijsbehoefte van de leerling. Tijdens de logopedie krijgt de gehoorgestoorde kleuter individuele therapie. Naast hoortraining en training in afzien van spraak wordt er vooral aandacht besteed aan 'taal' zowel op het vlak van taalbegrijpen (receptieve taal) als van taalproductie (expressieve taal). Zowel taalbegrip als taalexpressie worden door de logopedist getest (a.d.h.v. genormeerde taaltests). De verschillende componenten van de taal komen in de begeleiding aan bod: articulatie, morfologie (vervoegingen, verbuigingen), syntaxis (zinsbouw) en semantiek (woordenschat en betekenissen). De logopedist sluit zich steeds aan bij het taalthema van de klas.

De spraak- en taalontwikkeling bij kinderen met een ernstig gehoorverlies of dove kinderen verloopt dus helemaal niet spontaan. In het type 7-onderwijs werd doorheen de jaren daarvoor een specifieke pedagogiek uitgebouwd binnen het kleuter- (en ook lager) onderwijs. Daarom is het belangrijk dat een aantal principes ook hun ingang vinden in het gewone kleuteronderwijs. De leerkracht wordt door de ondersteuner van het ondersteuningsnetwerk gesensibiliseerd, geïnformeerd en ondersteund in zijn of haar pedagogisch-didactisch handelen op het vlak van spraak- en taalstimulering. Dit soort hulp noemen we ook collegiale consultatie; we willen de leerkracht 'handelingsbekwaam' maken. Deze leerkrachtgerichte hulp is dan ook een specifieke taak van de ondersteuner. Het is een streefdoel dat de gehoorgestoorde kleuter profiteert van het aanbod van de kleuterleidster gedurende de hele week (dit is indirecte therapie).

Het stimuleren van spraak- en taalontwikkeling dient intentioneel te gebeuren. Er dienen gerichte activiteiten te worden aangeboden waarbij de rol van de kleuterleidster of kleuterleider essentieel is en er mag niet worden 'afgewacht' ("het komt allemaal nog wel op gang", "er is nog tijd genoeg"...).

'Vrij kleuterinitiatief' lijkt ons voor deze doelgroep geen geschikte benadering. Als we niet gericht aan taalactivering doen, zal men vrij snel ondervinden dat de kleuter met een auditieve beperking weinig taal geleerd heeft. Kleuters met een auditieve handicap leren geen taal enkel op basis van 'ervaring'; ze dienen gericht gestimuleerd te worden.

Wat zijn nu belangrijke principes om deze spraak- en taalontwikkeling te stimuleren ?

- de leerkracht kiest een taalthema (eventueel gekoppeld aan een waarneming waarbij de kleuters de activiteit ook echt hebben 'beleefd')
- de leerkracht doet een verwerking van het thema en richt zich specifiek naar de gehoorgestoorde kleuter
- de leerkracht maakt gebruik van 'visualiseren' (foto's, prenten, tekeningen, schriftbeeld: ook in de kleuterklas!)
- de leerkracht 'vangt' de taal van de kleuter en geeft deze in correcte of uitgebreide vorm terug (bv. de kleuter zegt: 'gas is goen', de leerkracht geeft correct terug: "jaaa, gras is groen !"; de kleuter zegt en wijst "kast", de leerkracht breidt uit en zegt: "Ja, zet je auto maar in de kast")
- de leerkracht verwoordt eigen ervaringen en die van het kind
- de leerkracht koppelt taal en actie (bv. een appel schillen en benoemen wat er gebeurt)
- de leerkracht leert op een interactieve manier voor te lezen (de leerkracht past zijn of haar taalniveau aan en gaat in op de spontane uitingen van het kind; het is dus niet een boekje letterlijk voorlezen)
- gezien de problemen met verstaan in omgevingslawaaï dient het FM-systeem bij gerichte taalactiviteiten steeds gebruikt te worden.
- de leerkracht gebruikt zoveel mogelijk lichaamstaal om haar spreken te ondersteunen
- ...

De ouders, een belangrijke partner

Ouders dienen niet alleen te worden geïnformeerd en geholpen met apparatuur; ze kunnen ook een zeer belangrijke bijdrage leveren aan de spraak- en taalontwikkeling. Gezien de taalgevoelige periode is het belangrijk dat iedereen de spraak- en taalontwikkeling stimuleert. In dit verband biedt huisbegeleiding een antwoord. In de thuisbegeleiding wordt aan ouders geleerd om op een speelse wijze taal te stimuleren. De werkwijze van een geluidenboek en een dagboek wordt geleerd, er wordt ouders aangeleerd op een interactieve manier voor te lezen, ervaringen te begeleiden met taal (bv. appel schillen, tanden poetsen, enz: d.w.z. dagelijkse ervaringen begeleiden met taal), er kan de ouders geleerd worden hoe ze thuis het FM-systeem kunnen gebruiken (o.a. ook voor het stimuleren van de spraak- en taalontwikkeling).

Begeleiding is een zaak van afstemming tussen verschillende partijen

De begeleiding van het kind met een auditieve beperking is dus een zaak van verschillende partijen, waarvan de werking op elkaar dient te worden afgestemd. Er dient afstemming te worden gerealiseerd tussen de verschillende betrokkenen: tussen de klastitularis en de ondersteuner, tussen de klastitularis en de thuissituatie, tussen de ondersteuner en de thuisbegeleider, tussen de ondersteuner en de eventueel bijkomende ambulante begeleiding (revalidatiecentrum, privé-logo). Enkele voorbeelden van 'afgestemd werken' om dit te illustreren:

- de leerkracht geeft de versjes en liedjes vooraf mee naar huis (op die manier kunnen de ouders gerichte hulp geven als het kind onverstaanbaar en met haperingen zijn versje opzegt; als dit niet het geval zou zijn is de kans groot dat we te maken krijgen met een gefrustreerde kleuter)
- de ouders maken een kort weekendverslagje voor de leerkracht (op die manier kan de leerkracht gerichter inspelen op wat de kleuter vertelt tijdens de praatronde van maandagochtend)
- de ouders worden vooraf ingelicht over het volgende taaltheema in de klas (bv. de ouders weten dat het thema 'een kaartjes schrijven' wordt; ze betrekken intussen het kind bij het 'versturen' van een kaartje; automatisch komen woorden aan bod als 'briefomslag', 'postbus', 'adres', 'digitaal een kaartje versturen' enz.)
- er is een taakverdeling afgesproken tussen de ondersteuner en de thuisbegeleiding of de ambulante logo
- alle logo's zijn op de hoogte van het taaltheema van de klas

In dit verband is communicatie natuurlijk een belangrijke kwestie. Een simpel contactschrift kan er al voor zorgen dat relevante informatie snel wordt doorgegeven.

Evolutiebesprekingen zorgen ervoor dat doelen en werkwijzen worden bepaald en afgesproken.

Invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling

Het sociaal-emotionele aspect van de auditieve beperking mag zeker niet uit het oog worden verloren. Het probleem verdoezelen en wegstoppen lokt alleen maar pesterijen uit. Ook de ouders hebben hierin zeker een belangrijke taak: het dragen van apparaten moet worden aangemoedigd en er dient 'open' over te worden gepraat. Als de andere kinderen goed zijn ingelicht, zullen ze ook rekening houden met het probleem. Het is voor deze kinderen niet altijd even gemakkelijk om zich goed te integreren omdat het volgen van groepsgesprekken (zeker op een speelplaats, in een refter waar veel rumoer is) heel moeilijk is. Omdat kinderen vaak informatie missen, komt het nogal eens voor dat ze achterdochtig worden. In de loop van de basisschool beginnen kinderen ook hun 'anders-zijn' bewust te ervaren. Ze beginnen zich vragen te stellen rond hun beperking en hebben

behoefte aan contact met lotgenoten. Het is zeker zinvol om contacten met lotgenoten te stimuleren. Hun auditieve beperking dient immers een deel te worden van de zich ontwikkelende identiteit. Het kind met een auditieve handicap heeft immers te maken met twee werelden: de wereld van de horende en de wereld van de niet-horende. Zeker voor dove kinderen, opgegroeid met gebarentaal is dit expliciet het geval.

Vanuit de begeleiding van het ondersteuningsnetwerk of thuisbegeleiding worden vaak dagen georganiseerd om dove en slechthorende leerlingen elkaar te laten ontmoeten. Dit omdat leerlingen met een auditieve beperking vaak een geïsoleerd bestaan leiden in een gewone school. Lotgenoten ontmoeten kan helpen hun zorgen en problemen onder woorden te brengen. Pas als de onderwijsbehoefte onder woorden gebracht wordt kan er een doelgerichte oplossing gezocht worden voor wat hen overkomt op een reguliere school.

3.4. Besluit

In dit praktijkvoorbeeld hebben we proberen duidelijk te maken dat het welslagen in het gewoon onderwijs niet alleen afhankelijk is van de individuele hulp, maar zeker ook van de mate waarin de school en de klastitularis erin slaagt in te spelen op de specifieke zorgvraag van deze leerling. Het handelingsbekwaam maken is een belangrijke doelstelling. Het probleem van een auditieve beperking mag echter niet worden onderschat. Vele moeilijkheden zijn te herleiden tot taalmoeilijkheden. Als wij begrijpen waarom een gehoorgestoord kind een bepaalde fout maakt, waarom hij een bepaalde opdracht niet kan uitvoeren, hebben we al een stap gezet om hem te helpen.

We vinden het ook belangrijk om te benadrukken dat begeleiding van een kind met een auditieve beperking een teamgebeuren is. Kinderen met een auditieve beperking hebben nood aan een professionele audiologische opvolging, apparatuur die afgestemd is op het specifieke gehoorverlies en bovendien goed functioneert (daarom geregeld controle); ouders, leerkrachten, ondersteuners en tolken die inzicht hebben in de problematiek, de leerlingen vaardigheden aanleren en maatregelen hanteren om met de beperking om te gaan. Het inrichten van een krachtige leeromgeving voor een leerling met een auditieve stoornis is geen sinecure maar is zeker de moeite waard.

Ook al zijn alle factoren binnen de school aanwezig om een kind met een auditieve beperking goed op te vangen, toch kan het probleem dermate ernstig zijn dat een opvang binnen het gewoon onderwijs onvoldoende kansen geeft.

De zorgvorm van het buitengewoon onderwijs is dan meer aangewezen om zeer intensief en deskundig aan het taalprobleem te werken.

3.5. Aanvullende bronnen

Deze studietekst is gebaseerd op volgende bron: De Raeve, L., Van Overmeire, H. (datum ongekend). *'Kinderen met een auditieve handicap in het gewone onderwijs'* Welcom, Hasselt.

Knoors, H., Marschark, M. (2014). *Mijn leerling hoort slecht, een gids voor evidence based onderwijs*. Acco, Leuven

Onderwerp: ondersteuning van leerlingen en studenten met een auditieve handicap in het gewoon basis-secundair en hoger onderwijs geraadpleegd op 29/09/2016 via: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14091>

Omgaan met gedrag en emotie

Auteur:
Annelies Driessens

0. Inleiding

In dit cursusonderdeel bieden we jullie brillen aan om naar gedrag en emotie te kijken. Dit alles doen we zodat je meer (in)zicht krijgt in het omgaan met gedragsproblemen. We reiken een aantal kaders aan om gedrag te interpreteren en gaan daarnaast kijken welke acties je als leerkracht kunt nemen om in te spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van kleuters op vlak van gedrag en emotie.

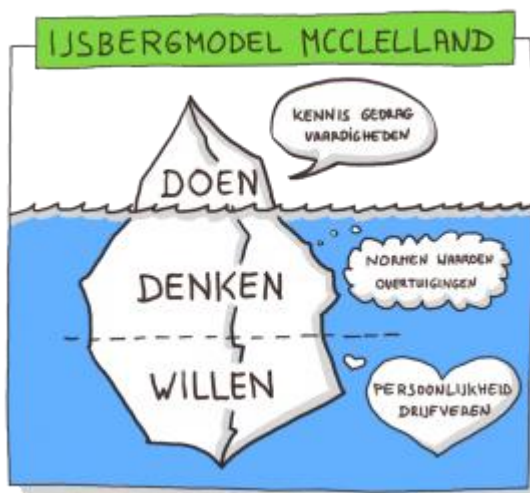
1. Protocol Gedrag en emotie

We starten vanuit het Protocol Gedrag en Emotie. We verwijzen hiervoor naar volgende bronnen:

- Instructievideo "Protocol Gedrag en Emotie": je kan deze video raadplegen via Chamilo.
- Protocol diagnostiek bij gedrags- en/of emotionele problemen en het vermoeden van een (ontwikkelings)stoornis.
Te raadplegen via:
https://www.prodiagnostiek.be/sites/default/files/GEDRAG%20EN%20EMOTIE%20_2016_volledige%20tekst.pdf (tot pagina 31)

2. Gedrag en emotie: een verhaal dat vraagt naar herkadering

Binnen het opleidingsonderdeel "Welbevinden in de school" gingen we dieper in tussen de link "gedrag en emotie". Willen we als leerkracht gepast reageren op gedrag, doen moeten we eerst zicht krijgen op de achterliggende reden waarom gedrag wordt gesteld. Kleuters willen met hun gedrag vaak iets vertellen waar ze nog geen woorden voor hebben. Jij dient als leerkracht deze codering te ontcijferen (Dierickx & Koelman, 2021). Het ijsbergmodel van McClelland kan helpen om het gedrag te interpreteren:



Figuur 1: het ijsbergmodel

We gingen in op het kader van **Sociaal-Emotioneel Leren**, het belang van emotieregulatie en de rol die jij daar als leerkracht in kunt spelen. Fris deze leerinhoud terug op om met die voorkennis verdiepend aan de slag te kunnen gaan.

	Competentie	Omschrijving
Ik competenties	Besef van jezelf	<ul style="list-style-type: none"> • Kennis van je eigen lichaam • Gevoelens herkennen en benoemen • Zelfvertrouwen
	Zelfmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Heftige emoties controleren • Doelgericht gedrag • Weten wanneer je hulp moet zoeken
Jij competenties	Besef van de ander	<ul style="list-style-type: none"> • Empathie • Je inleven in de ander • Diversiteit waarderen
	Relaties met anderen	<ul style="list-style-type: none"> • Vrienden maken • Vrienden houden • Conflicten voorkomen en oplossen
Wij competenties	Keuzes maken	<ul style="list-style-type: none"> • Eerlijk onderhandelen • Goed zijn voor jezelf en de ander • Zelfreflectie

Figuur 2: Sociaal-emotioneel leren

3. Hoe kan ik als leerkracht inzetten op onderwijsbehoeften op vlak van gedrag en emotie?

3.1. Zicht krijgen op gedrag en emotie

Hieronder vind je een oplijsting van mogelijke tools die je kan hanteren om overzicht te krijgen in het gedrag en de bijhorende emotie van de kleuter. We gingen hier in Welbevinden in de school al even op in.

- **Screeningstool Welbevinden van de kleuter (EGO):** je observeert het welbevinden van de kleuter in diverse situaties (kan zowel algemeen als binnen de 5 relatievelden: relatie met zichzelf, de ander, de leerkracht, de leeromgeving, de school). Het welbevinden wordt gescoord volgens 5 niveaus. We verwijzen hier naar wat je leerde in opleidingsjaar 1.
- **Diagnostische observatielijst “sociaal-emotionele ontwikkeling” (Marc Boone):** Boone, M. (2014). *Kleuters met extra zorg. Een werkboek vol handelingsplannen*. Plantyn: Mechelen
- **Kwaliteitskaart “sociaal-emotionele competenties (van Overveld):** van Overveld, (s.d.). Kwaliteitskaart. Sociaal-emotionele competenties. Geraadpleegd op 16 juni 2022 via https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/DEF_WEB_-_Sociaal-emotionele_competenties.pdf

Je kan bij **gedragsmetingen** zowel kijken naar de frequentie, duur, intensiteit, ... van het gedrag. Pas door de ernst van het probleem in te schatten te vormen, krijg je zicht op de belemmerende en bevorderende factoren én de ondersteuning die je dient te bieden. Het is daarbij noodzakelijk om het gedrag in verschillende contexten te bekijken.

Tabel 1 Gedragsproblemen: licht of zwaar

	Lichte problemen	Zware problemen
Duur	De problemen zijn er sinds kort (enkele dagen/ weken).	De problemen spelen al langere tijd (maanden).
Frequentie	De problemen doen zich niet al te vaak voor. Er zit geen continuïteit in het vertonen van het gedrag. Desalniettemin is het gedrag storend.	Er is een aanhoudende reeks van storende gedrags-uitingen.
Intensiteit	De intensiteit van de problemen is over het algemeen laag. Een enkele keer is er sprake van escalatie van gedrag.	De problemen zijn intens en gaan gepaard met veel emotie bij de leerling en de omgeving.
Situatie	Het probleemgedrag wordt meestal in één situatie getoond (bijvoorbeeld op de gang of tijdens de mentorles).	De problemen komen in meerdere situaties voor.
Stapeling	Het probleemgedrag is beperkt in omvang.	Er is sprake van stapeling van verschillende soorten probleemgedrag.
Gevolgen	De hinder voor de leerling en/of omgeving is beperkt.	De hinder voor de docent en de klasgenoten is groot. De leerling kan zelf ook onder het probleemgedrag lijden.
Prognose	De verwachting is dat de problemen lichte ondersteuning behoeven.	De verwachting is dat de problemen intensieve ondersteuning behoeven.

Van Overveld, K. (maart 2014). Het ene gedragsprobleem is het andere niet. Bij de les, p. 32-33. geraadpleegd op 13 juni 2019 via <https://keesvanoverveld.nl/files/bij-de-les.pdf>

De **criterialijst van Rutter** (zie chamilo) kan tevens helpen om de ernst van het gedrag in kaart te brengen.

3.2. Welke factoren lokken het gedrag en de emotie uit?

3.2.1. Het ABC-model als hulpmiddel

Zoals reeds aangegeven wordt gedrag uitgelokt. Met het **ABC-model** krijg je zicht op die **antecedenten** (= wat is de uitlokkende factor), het **gedrag** (behavior) maar ook de **consequenties**. Door hier zicht op te krijgen, kan je inzetten op de uitlokkende factor, maar ook op het gevolg. We verwijzen hier naar de info vanuit het Algemeen Diagnostisch Protocol.

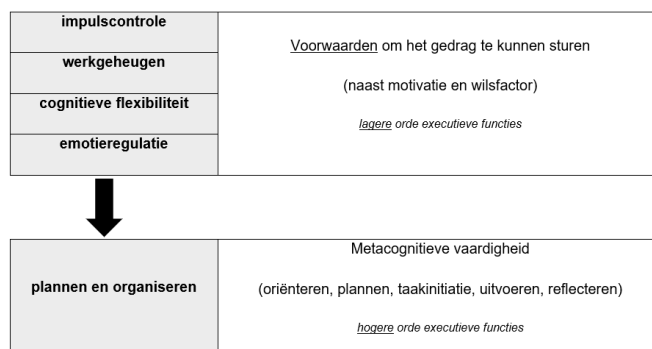
A Wat lokt het gedrag uit?	B Welk gedrag zie je?	C Wat is het gevolg?

Figuur 3: <https://www.trajectopmaat.be/activiteit/inzicht-moeilijk-gedrag-het-abc-schema>

3.2.2. Executieve functies als hulpmiddel

Uit onderzoek blijkt dat kinderen met sterke executieve functies, beter zijn in zelfsturing (managen emoties, gedachten en gedrag). Als je zelfsturing goed is, is je gedrag op school doelgericht en sociaal (Horeweg, 2023). Executieve functies zijn bijgevolg niet alleen cruciaal voor een goede cognitieve ontwikkeling, maar ook voor een adequaat sociaal en emotioneel functioneren.

In Werkplekleren: binnenklasdifferentiatie en Welbevinden in de school (emotieregulatie) gingen we dieper in op executieve functies. De screeningslijsten die je daar aangereikt kreeg, kunnen je helpen om een focus te bepalen in de onderwijsbehoeften.



Kleuters kunnen uiteraard hun eigen gedrag en emoties moeilijker sturen. Jouw rol als leerkracht is cruciaal. Hanteer de didactische aanbevelingen om kinderen die moeite ervaren met bepaalde executieve functies te ondersteunen (zowel op vlak van de klasomgeving, de begeleidingsstijl als gerichte activiteiten). Co-regulatie is noodzakelijk, waarbij jij zowel als model en als spiegel optreedt en het gedrag gaat vormgeven. Als leerkracht dien je gericht in te spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van het kind m.b.t. tot de ontwikkeling van de executieve functies (of het nu gaat over lagere of hogere orde executieve functies). Rust brengen, structuur aanbieden, prikkelverarming uitvoeren in de klas zijn maar enkele acties die de leerkracht kan doen om impulscontrole te realiseren. Als leerkracht kan je inzetten op 3 vormen van steun:

- **Emotionele steun:** zorg voor een warm en positief klimaat waarin kinderen hun executieve functies kunnen oefenen. Leer ze omgaan met stress.
- **Instructionele steun:** stel juiste vragen, daag het denken uit, zet in op gestructureerde instructie
- **Organisationele steun:** ga voor een duidelijke planning, voorzie stappenplannen, zorg voor herhaalde instructie (scaffolding). Treed op als een externe gedragsregulator.

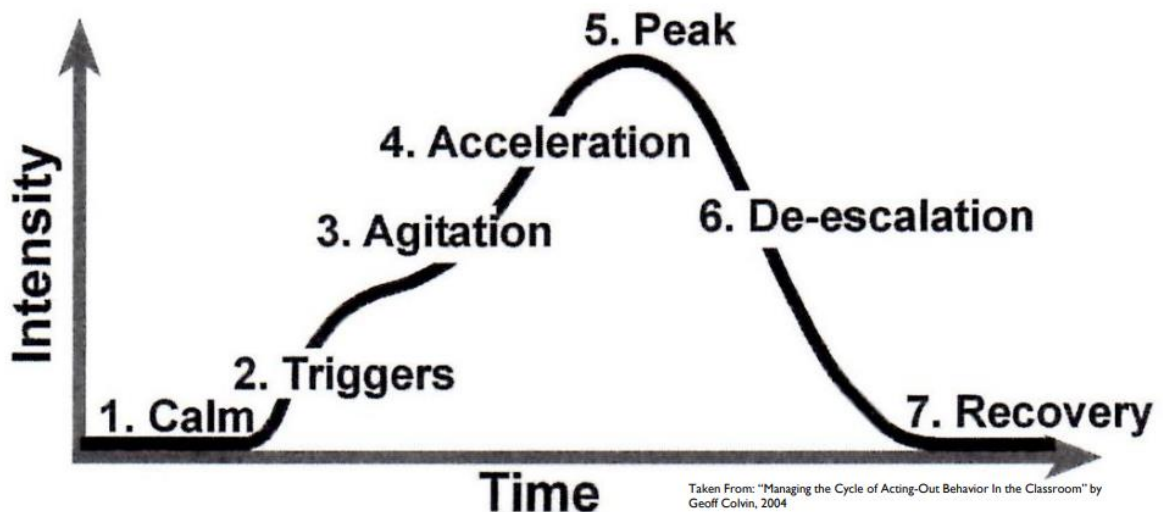
Om de executieve functies te ondersteunen, is er langdurige ondersteuning nodig. Ga er bijgevolg niet van uit dat een actie kan leiden tot gewenste resultaten.

Kinderen met ontwikkelingsstoornissen hebben vaak problemen op het gebied van de executieve functies. Denk daarbij aan kinderen met ADHD, autisme, TOS en andere leerstoornissen. Ook bij kinderen met een hoog ontwikkelingspotentieel kan dit aan de orde zijn. De executieve functies zijn anders ontwikkeld (vaak minder snel, soms minder goed).

3.3. Even verdiepen: escalatie van gedrag: cyclus van acting-out

Bepaalde triggers in de klas (of in de ruimere context) kunnen ervoor zorgen dat gedrag bij een kleuter evolueert van een basisrust naar een uitbarstingsfase. De cyclus van acting-out-gedrag (Colvin, in van Overveld, 2012) kan helpen om escalerend gedrag te herkennen en hierop preventief of curatief in te zetten.

Figure 2.1: Phases of Acting-Out Behavior



Meer duiding over de cyclus en wat je als leerkracht kan doen, vind je terug in volgende documenten:

- Powerpointpresentatie les
- **Zie reader:** van Overveld, K. (2015). *Groepsplan gedrag. Planmatig werken aan passend onderwijs*. Uitgeverij Pica: Huizen. → Hoofdstuk 15: escalatie van gedrag: herkennen en handelen.

UITBREIDING: Hoe omgaan met woede-uitbarstingen? Zie scans op chamilo
 Pudney, W. & Whitehouse, E. (2012). *Kleine vulkaantjes. Jonge kinderen leren omgaan met boosheid en woede*. Uitgeverij Nieuwezijds: Amsterdam.

3.4. Muzisch werken als antwoord op behoeften op vlak van gedrag en emoties

Binnen de workshops van Drama en Beeld krijgen jullie tools aangeboden om via muzische werkvormen kinderen te leren omgaan met hun gedrag en emoties.

3.5. Hoe kan ik handelen bij gediagnosticeerde gedragsproblemen?

Volgend leermateriaal wordt gebruikt:

- Inspiratielijst voor onderwijsbehoeften van Fleur Runeman. Geraadpleegd op 16 juni 2022 via [https://www.prodiagnostiek.be/materiaal/7.3.%20Inspiratielijsten%20voor%20onderwijsbehoeften.Runeman%20\(2015\).pdf](https://www.prodiagnostiek.be/materiaal/7.3.%20Inspiratielijsten%20voor%20onderwijsbehoeften.Runeman%20(2015).pdf)
- Horreweg, A. (2015). *Gedragsproblemen in de klas in het basisonderwijs*. LannooCampus: Tielt. **[zie chamilo]**
 - Gedragsproblemen
 - ADHD en ADD
 - Autisme

4. Bibliografie

- Ablon, S. (s.d.). *Rehtinking Challenging Kids - Where there's a skill, there's a way*. Opgehaald van <https://www.youtube.com/watch?v=zuopZkFclVs>
- Dierickx, E., & Koelman, A. (2021). *Kleuterleerkracht. Het naslagwerk voor kwalitatief kleuteronderwijs*. Gent: AcademiaPress.
- Feryn, S. (2021). *Kleuters laten groeien in executieve functies. Hoe?Zo!* Leuven: LannooCampus.
- Huyse, M., Goossens, K., Vancraeyveldt, C., & Vandersmissen, M. (2022). *Kalm in de klas*. Opgehaald van Kalm in de klas: kalmindeklas.be
- Kenniscentrum Potential. (s.d.). *Gedrag*. Opgehaald van [kenniscentrumpotential.be](http://kenniscentrumpotential.be/kenniscentrum/thema/gedrag): <https://kenniscentrumpotential.be/kenniscentrum/thema/gedrag>
- Kerpel, A. (2017, februari 16). *SEL - Sociaal-emotioneel leren als basis*. Opgehaald van wij-leren.nl: <https://wij-leren.nl/sel-sociaal-emotioneel-leren-als-basis.php>
- Klasse. (2021, september 29). *Minder stress in de klas dankzij ritme en rituelen*. Opgehaald van [klasse.be](http://www.klasse.be): <https://www.klasse.be/280554/minder-stress-in-klas-ritme-rituelen/>
- Laevers, F., Aerden, I., & Vanhoutte, T. (2003). *Als het sociaal-emotioneel moeilijker gaat... 8 praktijkverhalen en 101 interventies*. Leuven: CEGOPublishers.
- Pameijer, N., Van Beukering, T., De Lange, S., Schulpen, Y., & Van De Veire, H. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas. De leerkracht doet ertoe!* Leuven: Acco.
- Prodia. (sd). *Protocolen*. Opgehaald van Prodiagnostiek: <http://www.prodiagnostiek.be/>
- Pudney, W., & Whitehouse, E. (2012). *Kleine vulkaantjes. Jonge kinderen leren omgaan met boosheid en woede*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Severeijns, A., & Dewinter, L. (2021, oktober 26). *De impact van toxische stress op het leren en ontwikkelen van kinderen*. Opgehaald van kleutergewijs.wordpress.com: <https://kleutergewijs.wordpress.com/2021/10/26/de-impact-van-toxische-stress-op-het-leren-en-ontwikkelen-van-kinderen/>
- Van Overveld, K. (2015). *Groepsplan gedrag. Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: PICA.
- van Overveld, K. (jaargang 29, nr. 3). Preventie van gedragsproblemen. Daar moet je wat mee?! *Caleidoscoop*, 15-21.
- Vlaamse Overheid. (2021, oktober). *Commissie Beter Onderwijs stelt basiskennis centraal in 58 adviezen en 10 speerpunten*. Opgehaald van onderwijs.vlaanderen.be: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/basisonderwijs/commissie-beter-onderwijs-stelt-basiskennis-centraal-in-58-adviezen-en-10-speerpunten>
- Vlaamse Overheid. (2022). *onderwijsdoelen kleuteronderwijs*. Opgehaald van onderwijsdoelen.be: <https://onderwijsdoelen.be/resultaten?onderwijsstructuur=KO&filters=onderwijsniveau%25B0%25D%25Bid%25D%3Df7dcdec9e9c97a653c7dba05896ef57a333480b%26onderwijsniveau%25B0%25D%25Btitel%25D%3DBasisonderwijs%26onderwijsniveau%25B0%25D%25Bwaarde%25D>

Een antwoord bieden op wiskundige onderwijsbehoeften bij kleuters

Auteur:

Hilde Rabaut

0. INLEIDING



Dit onderdeel maakt deel uit van het OLOD: WPL: inspelen op onderwijsbehoeften. Tijdens de eerste twee jaren van je opleiding leerde je een onderwijsbehoefte in kaart brengen gebaseerd op de eerste twee fases van het zorgcontinuüm. Het leren 'differentiëren' was hierbij een belangrijke focus. Je bent nu klaar om aan de wiskundige onderwijsbehoefte op het niveau van de brede basiszorg en op het niveau van de verhoogde zorg vorm te geven. In het derde jaar van deze opleiding kijken we 'dieper' naar hoe de onderwijsbehoefte er vanuit de fase 'uitbreiding van zorg' kan uitzien. Tijdens dit OLOD bestuderen we hoe je een wiskundige zorg in kaart kan brengen om dan vervolgens op een professionele wijze antwoord te bieden op de (wiskundige) onderwijsbehoeften van kleuters, dit voor alle fases binnen het zorgcontinuüm.



1. EVEN HERHALEN ...

We herhalen hier kort het gedachtegoed dat tijdens je eerste twee jaren van je opleiding aan bod kwam. Het zijn vier pijlers waarop een goede zorgaanpak steunt. Ze zijn tevens een antwoord op de vraag: "Waarom gaan we een leerbegeleiding opstarten bij kleuters?"

1.1. Leren omgaan met diversiteit



We starten een leerbegeleiding op omdat we overtuigd zijn dat we steeds dienen in te spelen op de diversiteit in onze klas. In het onderwijs moeten alle kinderen gelijke kansen krijgen. Kinderen die 'ongelijk zijn', zal je niet gelijk kunnen behandelen om hen dezelfde kansen te bieden.

Alle kinderen doorlopen de verschillende ontwikkelingsfasen meestal in eenzelfde volgorde. Het kruipen gaat meestal vooraf aan het leren lopen, kinderen krabbelen vooraleer ze kopvoeters tekenen, ...

Het is dan ook logisch dat we spreken over de typische kenmerken van 'een kleuter' of van een 'lager schoolkind'.

In het onderwijs laat de leerkracht zich leiden door deze gemeenschappelijke kenmerken. Hij weet wat geschikt is voor een kind van de derde kleuterklas of voor een kind van het vierde leerjaar. Wie nader toekijkt, merkt echter dat er binnen eenzelfde klasgroep veel onderlinge verschillen zijn. Dé 'driejarige' bestaat eigenlijk alleen maar in boeken. De verschillen in de klas zijn immens! Deze diversiteit vraagt om een diverse aanpak. Als KO is het belangrijk om deze verschillen **te leren zien**. Nog belangrijker is het om naar deze verschillen **te handelen**. Tijdens dit OLOD leer je de verschillen tussen kleuters nog beter in kaart te brengen en leer je hier ook adequaat naar te handelen.

1.2. Ondervangen van risicoleerlingen

Een leerbegeleiding is noodzakelijk omdat je dient in te spelen op de leerrisico's van je kleuters. Het inzicht groeide dat we de oorzaak van stagnatie, retardatie, en regressie bij kleuters vaak moeten zoeken bij een onvoldoende beheersen van een aantal onderliggende deelvaardigheden. Daarin heb jij als kleuteronderwijzer dus een wezenlijke opdracht. De overheid verwacht namelijk van een kleuteronderwijzer dat deze de nodige inspanning levert om mogelijke risicokleuters gericht hulp te bieden, zodat hun slaagkansen in het lager onderwijs, en in hun latere leven, maximaal worden.

Als leerkracht ben jij als eerste verantwoordelijk voor de brede basiszorg die je in de klas aanbiedt. Deze zorg kan je vergelijken met de zorg van ouders voor hun kinderen. Zoals een ouder zorgt voor zijn kind, zo zorg ook jij als leerkracht voor je kleuters: je houdt rekening met de verschillen tussen je kleuters en je plaatst de onderwijsbehoeften van iedere kleuter centraal. Als leerkracht stimuleer je de ontwikkeling van je leerlingen via een **krachtige leeromgeving**. Je werkt preventief. Je probeert problemen te voorkomen. Je versterkt wat goed gaat om te kunnen werken aan wat minder goed gaat. Je zet de basisdidactiek om in een gestructureerde aanpak. Goede zorg start met goed onderwijs! Als 'gewone' leerkracht in de klas ben je spilfiguur van zorg. Je doet ertoe!

Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voorzie je als leerkracht verhoogde zorg. Bij voorkeur realiseer je die zorg binnen de klascontext. Met behulp van deze cursus zullen jullie leren hoe je een verhoogde zorg voor wiskundige initiatie en taal-en spraakontwikkeling tot stand kunnen brengen.

Voor wiskunde werd er al wetenschappelijk aangetoond dat **voorbereidende rekenvaardigheden** krachtige **voorspellers** zijn van de latere schoolse prestaties (zie KL: wiskunde voor kleuters 2). Recent voerden ook Vlaamse onderzoekers (De Soete, A e.a.) verschillende studies uit om na te gaan wat de rol is van de voorbereidende rekenvaardigheden in de voorspelling van latere rekenprestaties. Hiertoe werd de rekenontwikkeling van zo'n 800 kinderen intensief opgevolgd vanaf de derde kleuterklas tot in het tweede leerjaar. Hierbij werd specifiek aandacht besteed aan de rol van de voorbereidende rekenvaardigheden.

Daarbij blijkt vooral **seriatie**, en in mindere mate ook classificatie, een belangrijke voorspellende waarde te hebben. Er is minder bewijs voor een belangrijke rol van conservatie. Verder vinden we dat zowel **procedurele kennis van de telrij** (weten hoe je moet tellen) als **conceptuele kennis** van het tellen (de achterliggende telprincipes beheersen) belangrijk zijn voor de verdere rekenontwikkeling. Kinderen met zwakke rekenvaardigheden blijken meer problemen te hebben met beide vormen van telkennis.

Het is belangrijk om niet alleen na te gaan of kinderen juist kunnen tellen, maar ook of zij de onderliggende telprincipes voldoende beheersen. Tenslotte wordt ook gevonden dat kinderen met zwakke rekenprestaties minder goed waren in het **vergelijken van grootte-representaties** dan kinderen met gemiddelde tot goede rekenprestaties. Bovendien blijkt dat prestaties in het vergelijken van grootte-representaties in de derde kleuterklas de sterkste predictor voor rekenprestaties in het tweede leerjaar zijn. Op basis van deze scores kunnen we zelfs een differentiatie maken tussen kinderen met rekenproblemen en kinderen met rekenstoornissen.

We moeten onderscheid maken tussen kinderen met een normale rekenontwikkeling, kinderen met rekenproblemen en kinderen met een rekenstoornis op basis van hun prestaties in de kleuterklas op de voorbereidende rekenvaardigheden. Algemeen gesproken kunnen we stellen dat **het meten van de voorbereidende rekenvaardigheden in de kleuterklas een sterke predicatieve waarde heeft, zelfs twee jaar later**. Het is echter belangrijk om op te merken dat het een stuk eenvoudiger is om de kinderen met een normale rekenontwikkeling te detecteren dan kinderen met een rekenstoornis. Het is belangrijk om kinderen die mogelijks een risico lopen op het ontwikkelen van een rekenstoornis nauwgezet op te volgen, bovendien kan de opsporing van kinderen met rekenstoornissen niet enkel gebeuren op basis van de voorbereidende rekenvaardigheden maar moet dit worden ingebed in een meer globaal assessment. Binnen een dergelijke globaal assessment kan een **intelligentiemeting** opgenomen worden. Bedenk wel, op basis van onderzoeksresultaten worden echter geen significante verschillen in intellectuele capaciteiten gevonden tussen kinderen met rekenstoornissen, kinderen met rekenproblemen en kinderen met een normale rekenontwikkeling. We zijn er echter wel van overtuigd dat intellectuele vaardigheden belangrijk zijn voor de rekenontwikkeling en de meting hiervan een belangrijke bijdrage kan vormen voor het opstellen van remediëringsprogramma's.

Even herhalen: op basis van vakpublicaties en wetenschappelijk onderzoek zijn **negen componenten, of aspecten, van voorbereidende rekenvaardigheid** te onderscheiden. Deze negen componenten tezamen behoren allen tot één factor: 'getalbegrip op kleuterniveau'. In deze negen componenten zijn de rekengerelateerde aspecten van de 'piagetiaanse' voorwaarden geïntegreerd.

- **Vergelijken.** Het vergelijken van objecten op kwalitatieve of kwantitatieve kenmerken. Met deze component wordt bedoeld dat kinderen de begrippen beheersen die in vergelijkingen, ook binnen het rekenonderwijs, veel voorkomen. Het gaat om begrippen zoals: het meeste, het minste, hoger en lager.

- **Hoeveelheden koppelen.** Het groeperen van objecten in een klasse of subklasse aan de hand van bepaalde criteria. Als kinderen deze component beheersen dan kunnen ze op basis van overeenkomsten of verschillen onderscheid maken tussen hoeveelheden voorwerpen en deze groeperen.
- **Eén-één correspondentie.** Het vergelijken van hoeveelheden door het toepassen van de één-éénrelatie. Kinderen die deze component beheersen zijn in staat om één-één-relaties te leggen tussen verschillende gegevens. Bijvoorbeeld: weten bij twee rijen met verschillende objecten (een rij met kippen en een rij met eieren) dat er wel/niet evenveel kippen als eieren zijn. Tevens begrijpen kinderen dan dat zes vakjes op een ganzenbord qua hoeveelheid evenveel is als zes stippen op een dobbelsteen.
- **Ordenen.** Het rangordenen van objecten aan de hand van bepaalde criteria. Kinderen die kunnen ordenen zijn in staat te bepalen of voorwerpen of getallen al dan niet in een goede rangorde staan. Het gaat om ordeningen van hoog naar laag, van meer naar minder, van dun naar dik, van smal naar breed et cetera. Daarnaast kunnen kinderen zelf logische verbanden leggen. Een voorbeeld hiervan is een werkblad met verschillende maten konijnen en wortels. Ze kunnen dan lijnen (streepjes) trekken van een groot konijn naar een grote wortel en van een klein konijn naar een kleine wortel.
- **Telwoorden gebruiken.** Het vooruit tellen, terugtellen en verder tellen alsmede het gebruiken van het kardinale en ordinale getal. Dit betekent dat kinderen akoestisch kunnen tellen en dat ze de kardinale en ordinale getallen tot twintig kennen.
- **Synchroon en verkort tellen.** Het synchroon tellen en het verkort tellen vanuit de dobbelsteentrucuur. Kinderen die deze vaardigheid beheersen kunnen met gebruikmaking van materiaal (o.a. pionnen) hoeveelheden synchroon tellen al dan niet tijdens het tellen het materiaal met hun vinger aanwijzend. Ook zijn ze in staat dobbelsteenstructuren direct te herkennen.
- **Resultatief tellen.** Het tellen van gestructureerde en ongestructureerde hoeveelheden alsmede het tellen van bedekte hoeveelheden. Dit betekent dat kinderen de totale hoeveelheid kunnen bepalen van zowel gestructureerde als ongestructureerde verzamelingen, waarbij ze tijdens het tellen hun vingers niet meer mogen gebruiken om de voorwerpen in de verzameling aan te wijzen.
- **Toepassen van kennis van getallen.** Het kunnen toepassen van de kennis van het getallensysteem in eenvoudige probleemsituaties. Dit houdt in dat kinderen getallen onder de twintig in eenvoudige alledaagse probleemsituaties kunnen gebruiken.

- **Schatten.** Kinderen kunnen op getallenlijnen die lopen van 0 tot 10 en van 0 tot 20 met redelijke nauwkeurigheid de positie van getallen bepalen. Kinderen kunnen betekenis geven aan de grootte van getallen op een getallenlijn.

1.3. Anticiperen op tekortkomingen in het werkveld

Met onze leerbegeleiding willen we inspelen op de tekortkomingen in het werkveld. Twee fundamentele tekortkomingen die door experts zijn vastgesteld in het werkveld zijn de volgende:

- De KO heeft vaak een gebrek aan inzicht in de ontwikkelingslijn
- Er wordt te weinig gebruik gemaakt van ondersteunend concreet materiaal

Om hier een antwoord op te bieden, werken we in deze opleiding aan deze twee zaken.

Ten eerste bieden we een inzicht in de ontwikkelingslijn en leerlijn van wiskunde aan kleuters. De afgestudeerde kleuteronderwijzers aan de HOGENT zullen hier in uitblinken.

Ten tweede: er bestaat al heel wat ondersteunend materiaal dat ontwikkeld werd op basis van wetenschappelijke inzichten die de reken- en taalontwikkeling bij kleuters stimuleren.

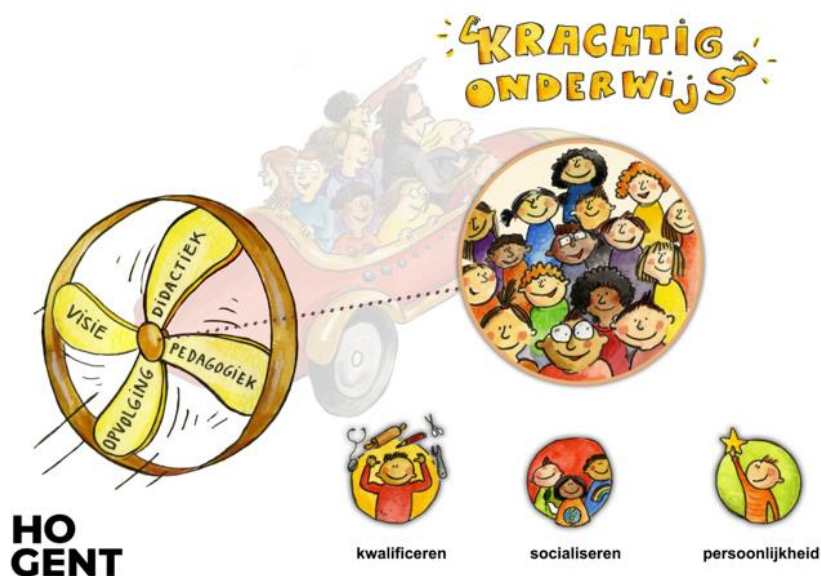
Met de inzichten die je verwerft in deze cursus kan je ook zelf aan de slag om aangepast ondersteunend materiaal te ontwikkelen. De voorbije twee jaar ontwikkelde je al verschillende leermiddelen waarbij het differentiëren voorop stond.

Een kleine handgreep uit de materialen die jullie ontwikkelden de voorbije jaren.

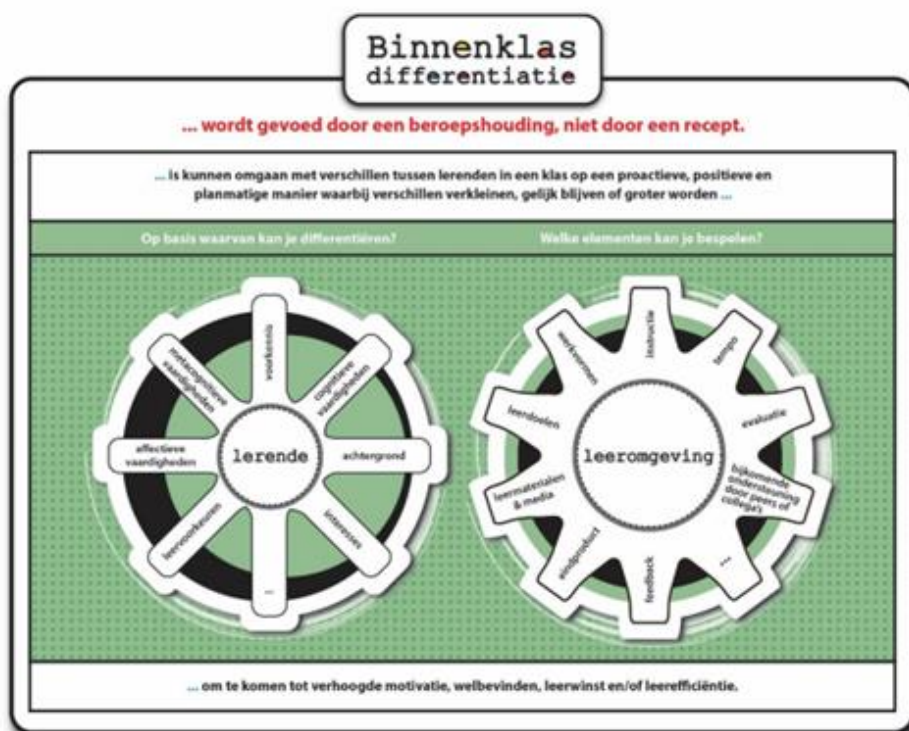


1.4. Een antwoord bieden op onderwijsbehoeften vanuit een krachtige leeromgeving met behulp van het differentiatie model

Binnen onze opleiding leggen wij het accent op het creëren van een krachtige leeromgeving. Wij doen dit volgens dit model:



Tevens werd er veel aandacht besteed aan hoe je binnen deze krachtige leeromgeving het accent kan leggen op differentiëren om een passend antwoord te bieden op de onderwijsbehoeften horend bij de brede basiszorg en de verhoogde zorg.



Hierbij kon je gebruik maken van volgende checklist:

- Ik bracht de algemene en didactische beginsituatie via breed observeren in kaart.
- Ik selecteer doelen, afgestemd op die beginsituatie.
- Ik streef gedifferentieerde doelen na
 - Er zit een leerlijn in de doelstellingen (geleidelijkheidsprincipe)
 - Extra kerndoelen
 - Extra fasedoelen
 - Extra leerplandoelen
- Ik hanteer gedifferentieerde werkvormen

homogene/heterogene groepering	co-teaching
pre-activiteit	peer-tutoring
hoekenwerk	basis-herhalings-verdiepingsmodel
contractwerk	ontdekdoos
extra gedifferentieerde instructie	projectwerk, onderzoekend leren
geïndividualiseerde opdrachten	coöperatief leren
Reflectie-instrumenten	

- Er zit een leerlijn in de opbouw van mijn activiteit. Ik stem die opbouw af op de individuele kleuter (flexibiliteit).
- Ik hanteer gedifferentieerde evaluatie
 - Ik evalueer de vooropgestelde doelstellingen
 - Ik evalueer tussentijds en respecteer de kenmerken van effectieve feedback (feed up, feed back, feed forward)

Door deze twee modellen binnen jullie stage te integreren, leerden jullie hoe je in jullie praktijk invulling dienen te geven aan de brede en de verhoogde zorg.

2. Het specifiek diagnostisch protocol bij wiskundeproblemen en dyscalculie

In het OLOD 'zorgbeleid' gingen we in op het algemeen diagnostisch protocol.

Gebaseerd op dit algemeen diagnostisch protocol ontwikkelde de dienst Prodiagnostiek specifieke diagnostische protocollen voor lezen, wiskunde, gedrag en emotie; spraak en taal, motoriek, lezen en spellen en hoogbegaafdheid. Deze diagnostische protocollen zijn ontwikkeld om onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en ondersteuningsbehoeften van de leerkracht(en) en ouders op een systematische en genuanceerde manier in beeld te brengen. Dit met het oog op het formuleren van adviezen voor het optimaliseren van het proces van afstemming van het onderwijs- en opvoedingsaanbod op de zorgvraag van de leerling. Daarbij wordt rekening gehouden met de mogelijkheden en de beperkingen in het functioneren van de leerling, in interactie met de context.

Tijdens het hoorcollege gaan we na wat dit protocol precies betekent voor ons als leerkracht in de kleuterklas.

Wat betekent 'brede basiszorg' in functie van wiskunde aan kleuters? Wat betekent een verhoogde, uitgebreide zorg?

Over welke middelen beschikken we om dit te monitoren?

Over welke middelen beschikken we om preventief en remediërend te handelen?

Op al deze vragen krijg je tijdens het hoorcollege een antwoord.

Wat moet je kennen voor dit hoofdstuk?

Het volledig document 'Specifiek Diagnostisch Protocol bij wiskundeproblemen en dyscalculie' vind je via volgende link terug:

http://www.prodiagnostiek.be/sites/default/files/20170116_protocol_wiskunde_onderzoeksschema_correcties.pdf

Het **volstaat om alleen de PowerPoint van dit hoorcollege** in te studeren. Het protocol dien je niet te studeren. Het dient als studietekst bij de PowerPoint. Het is belangrijk om te weten wat je kan doen voor wiskunde in de verschillende fases van het zorgcontinuüm. Hoe handel je in functie van wiskunde in de brede basiszorg, de verhoogde zorg, bij uitbreiding van zorg? Wat betekent wiskunde in het IAC?

3. Rekenproblemen: rekenmoeilijkheden en rekenstoornissen

3.1. Terminologie

We maken een onderscheid tussen kinderen met rekenmoeilijkheden en kinderen met rekenstoornissen. Beide soorten noemen we rekenproblemen.

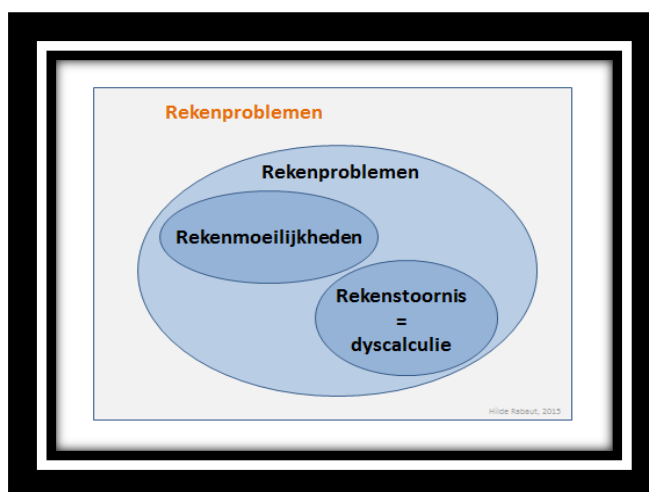
Je hebt rekenmoeilijkheden als je percentiel 16 of minder haalt op de genormeerde rekentesten én je een ander probleem hebt die aan de basis ligt van je rekenproblemen vb. lagere intelligentie, schoolafwezigheid, ...

Je hebt een rekenstoornis, dat is dyscalculie, wanneer je percentiel 10 of minder haalt op de genormeerde rekentesten én je geen ander probleem hebt die aan de basis liggen van je rekenproblemen.

Rekenmoeilijkheden zijn vaak beter te verhelpen met aangepaste interventies. De stoornis is echter ernstig en hardnekkig. Ze blijft bestaan ondanks specifieke interventies. Daarom voert men hier al vrij snel STICORDI-maatregelen door. Men gaat niet enkel oefenen, maar leert ook zijn problemen herkennen, ermee omgaan, bijvoorbeeld door meer tijd te geven bij toetsen, een hulppkaart of rekenmachine te gebruiken, leerstof weg te laten,...

Naast een rekenstoornis kun je ook wel nog een andere stoornis hebben zoals ADHD of dyslexie, dat verzwaart de problemen nog. Multidisciplinaire interventies zijn dan zeker aangewezen (psychotherapie, logo, kine en/of ergo).

Men probeerde dyscalculie op te delen in verschillende soorten omdat sommigen meer moeite hebben met het leren van rekenfeiten, anderen van procedures en weer anderen van metend rekenen. Maar in de praktijk bleken er geen zuivere types te bestaan.



De eerste categorie, de kleuters met rekenmoeilijkheden, vertonen de volgende kenmerken:

- Weinig tot geen spontane getalinteresse

- Geringe beheersing van rekentaalbegrippen
- Zwak (werk)geheugen
- Moeite met dobbelsteenstructuur
- Beperkt profijt van instructie
- Problemen met 'mapping'
- Doorzien geen relatie tussen getallen (mental number line)

Bij rekenstoornis of dyscalculie zien we deze kenmerken:

- **ernstige uitval:** de uitval is problematisch als het kind bij herhaalde metingen tot de 10% zwakste leeftijdsgenoten op gebied van rekenen behoort.
- **hardnekkige uitval:** ondanks langdurige (6 maanden), frequente en gepaste remediërende zorg op school en/of therapie (door een deskundige), wordt er slechts beperkt vooruitgang geboekt.
- **exclusiviteitscriterium:** de uitval kan niet volledig worden verklaard door andere kindkenmerken (bijv. sterk verminderd zicht, verminderd gehoor, lagere cognitieve capaciteiten), door kenmerken van de onderwijscontext (bijv. kwalitatief onvoldoende onderwijs), of de gezinscontext (bijv. problemen thuis).

3.2. Dyscalculie

De workshop gebracht door Mevr. Tilde Brackx geeft je niet alleen een inzicht in wat dyslexie precies inhoudt maar leer je eveneens hoe je de 'early markers' van deze stoornis kan detecteren in de kleuterklas. Verder leer je tijdens deze sessie ook 'hoe samen te werken met een externe partner: de ergotherapeut'. Tilde leert jullie ook hoe te handelen bij het detecteren van een rekenprobleem.

Wat moet je instuderen over dyscalculie?:

- PowerPoint van de workshop
- Psycho-pedagogische dienst van Car 't Veld (2012-2013), Kinderen en jongeren met dyscalculie, 't Veld VZW

4. Tot slot

Een vroegtijdige onderkenning van mogelijke toekomstige wiskundeproblemen vraagt om systematische signalering en toetsing, ook in de kleuterleeftijd. Veel van de wiskundeproblemen op de basisschool blijken terug te voeren op onvoldoende ontwikkeld getalbegrip op kleuterniveau. Dossieronderzoek en informatie van leerkrachten wijzen bij oudere kinderen met (ernstige) rekenproblemen of dyscalculie op een langdurige rekenachterstand die veelal al is begonnen in de kleuterperiode. Deze kinderen beginnen

in de lagere school aan het formele rekenen met een tekort aan rekenbegrip en telvaardigheid.

Vooraf zwakke presteerders hebben ieder op hun eigen manier instructiebehoefte en verschillen van elkaar in de mate waarin ze profiteren van die hulp. Een probleem is dat de instructie van de leerkracht lang niet altijd in voldoende mate tegemoet komt aan de persoonlijke instructiebehoefte van zwakke leerling, met als gevolg dat het onderwijs onvoldoende aansluit bij de hiaten in voorbereidende kennis van sommige kinderen.

Om met de woorden van Prof Van Luit (2012) te eindigen:

“Het belang van vroegtijdig signaleren is de afgelopen tien jaar in zeer veel publicaties aangetoond. Daar waar het meeste onderzoek aantoont dat zwakke voorbereidende rekenvaardigheid vergaande consequenties heeft voor het leren rekenen in groep 3 tot en met 5, is in recent onderzoek gevonden dat de gevolgen zelfs merkbaar zijn tot in het voortgezet onderwijs. Het is dus alleszins van belang daar waar nodig kleuters expliciet voorbereidend rekenen aan te leren.”

Een goede kleuterjuf, die haar kleuters wiskundig opvolgt, is dan ook meer dan goud waard!



BRONNEN

Barneveld, S. (2013). Spelend leren rekenen, Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

Boone, M. (2012). Groei- en leerlijnen in de kleuterschool. Een praktijkboek voor variatie en gradatie. Plantyn.

Boone, M. (2014). Kleuters met extra zorg. Een werkboek vol handelingsplannen. Plantyn.

Boone, M. (2014). KWIK- Kijk wat ik kan. Speelse screening voor kleuters met extra zorg. Plantyn.

Bouwman, A., Bakker, M., Kaskens, J., Noteboom, A. (2011). Als kleuters leren meten ... de ontwikkeling van meten en meetkunde bij jonge kinderen. Amersfoort: CPS

Desoete, A. (RED.) (2015). Dyscalculie. Academia Press, Lannoo, Gent.

Desoete, A. (2011). Dyscalculie : een werkwoord, onuitgegeven.

Desoete, A., Ghesquière, P., De Smedt, B. e.a. (jaartal ongekend) Dyscalculie, standpunt van onderzoekers in Vlaanderen en Nederland.

Haesaert, V. (2011) Welke tests gebruikt men bij de diagnose van dyscalculie en waarom?, Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Orthopedagogiek, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, UGent.

Pieters, S., Desoete, A., Roeyers, H. en Van Waelvelde, H. (2013). Daar had ik niet op gerekend! De relatie tussen motorische en rekenproblemen bij lagere schoolkinderen, Signaal, n° 82.

Protocol voor wiskundeproblemen en dyscalculie, geraadpleegd op; 23/08/2019 via <http://www.prodiagnostiek.be/?q=wiskunde>

Signaleren achterblijvende rekenvaardigheid Aanpak vroege rekenproblemen, Van Luit (2012). geraadpleegd op 23/08/2019, via https://www.cmsfabriek.nl/user_files/buitenweg_cms/jrg39-februari2012-vanluit-aanpakvroegerekenproblemen.pdf

Psycho-pedagogische dienst van Car 't Veld (2012-2013), Kinderen en jongeren met dyscalculie, 't Veld VZW

Noteboom, A., Klep, J. (2010). Als kleuters leren tellen – peilen en stimuleren van getalbegrip bij jonge kleuters. Amersfoort: PS

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs - Informatie voor de onderwijspraktijk, Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming, 2010

Stock, P. (2009). Kunnen we kinderen met rekenstoornissen al in de kleuterklas opsporen? Enkele bevindingen op basis van grootschalig longitudinaal onderzoek, VSPW Kortrijk.

Stolk, E. (2011) Verschillen in voorbereidende rekenvaardigheden tussen Nederlandse en Turkse kleuters, Masterscriptie Orthopedagogiek, Universiteit van Amsterdam

Torbeyns, J., Van de Rijt, B., Van den Noortgate, W. e.a. (1999). Ontwikkeling van voorbereidende rekenvaardigheid bij Vlaamse kinderen van vijf tot zeven jaar oud, in vergelijking met hun Nederlandse leeftijdsgenoten, Lezing gehouden op het Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek, Leuven, België.

Van Luit, H. (2009). De ontwikkeling van tellen en getalbegrip bij kleuters, Projectbureau Kwaliteit voor de implementatiekoffer van site www.schoolaanzet.nl en www..rekenpilots.nl

Van Luit, H. (2012). Signaleren achterblijvende rekenvaardigheid, Aanpak vroege rekenproblemen, HJK februari 2012.

Van Luit, H. (jaartal ongekend). Jonge kinderen en dyscalculie, JSW, jaargang 87 nummer 7, 6-9.

Vandekerckhove, S. (2008) Belang van tellen en logisch denken voor aanvankelijk rekenen in de onderbouw van de lagere school, Faculteit Psychologie & pedagogische wetenschappen, optie onderwijskunde, UGent.

Wikipedia - leerlingvolgsysteem: <https://nl.wikipedia.org/wiki/Leerlingvolgsysteem>

(auteur ongekend), Early markers in de kleuterschool; Traject bij vermoeden dyscalculie / CD-Rom

Een antwoord bieden op talige onderwijsbehoeften van kleuters

Auteur:

Sarah Sierens

INHOUDSOPGAVE

Inhoud

SPECIFIEKE DOELEN VOOR LEERGEBIED NEDERLANDS.....	50
EVALUATIE	50
PRAKTISCHE INFORMATIE.....	50
1. INLEIDING	51
2. ONDERVANGEN VAN RISICOLEERLINGEN	52
2.1. MOEILIKHEDEN MET DE TAALONTWIKKELING.....	52
2.2. MOEILIKHEDEN MET SPREEKVLOEIENDHEID	54
2.3. MOEILIKHEDEN MET ARTICULATIE	55
2.4. MOEILIKHEDEN MET VOORBEREIDENDE LEESVAARDIGHEDEN	55
3. TAALONTWIKKELINGSPROBLEMEN	56
3.1. TAALACHTERSTAND.....	56
3.2. TAALSTOORNIS	58
3.3. WANNEER KAN JE DENKEN IN DE RICHTING VAN EEN PROBLEEM?	59
3.4. HET GEBRUIK VAN OBSERVATIEWIJZERS EN TAALVAARDIGHEIDSTESTEN.....	61
3.4.1. <i>Observatiewijzers</i>	61
3.4.2. <i>Toetsen: Het gebruik van taalvaardigheidstesten</i>	62
3.4.3. <i>Opdracht</i>	65
3.5. PREVENTIE EN REMEDIËRING VAN TAALPROBLEMEN	65
3.5.1. <i>Interactievaardigheden</i>	65
3.5.2. <i>Observatieschalen met taalstimulering en remediëring</i>	70
3.5.3. <i>Taalstimulering via verhalen (verhaalbegrip)</i>	71
3.5.4. <i>Taalstimulering via muzische vorming</i>	74
3.5.5. <i>Taalstimulering via gebruik van taalmethodes</i>	75
3.5.6. <i>Besluit</i>	76
4. ARTICULATIESTOORNISSEN	76
4.1. INLEIDING	76
4.2. FONETISCHE ARTICULATIESTOORNISSEN.....	77
4.2.1. <i>Preventie en remediëring</i>	78
4.3. FONOLOGISCHE ARTICULATIESTOORNISSEN	80
4.3.1. <i>Preventie en remediëring</i>	80
5. VLOEIENDHEIDSTOORNISSEN (STOTTEREN).....	81

5.1.	NORMALE ONVLOEIENDHEDEN.....	81
5.2.	FYSIOLOGISCH STOTTEREN (= KERNSTOTTEREN).....	81
5.3.	SCREENING	82
5.4.	PREVENTIE EN REMEDIËRING.....	82
5.4.1.	<i>De communicatie bevorderen door de omgeving aan te passen.....</i>	83
5.4.2.	<i>Het bespreekbaar maken van stotteren.....</i>	85
6.	STEMSTOORNISSEN (KINDERHEESHEID).....	86
6.1.	STEMMISBRUIK.....	86
6.2.	VERKEERD STEMGEBRUIK.....	86
6.3.	PREVENTIE EN REMEDIËRING.....	88
7.	DYSLEXIE.....	88
8.	AFSLUITER	89
9.	BRONNEN	89

Specifieke Doelen voor Leergebied Nederlands

De studenten kunnen:

- Een leerbegeleiding vanuit Nederlands beschrijven. (07.01, 07.04, 09.01 W&I)
- Verschillende manieren beschrijven om de talige onderwijsbehoeften van een kind in kaart te brengen. (07.01, 07.04, 09.01 W&I)
- Screeningsinstrumenten en kindvolgsystemen met betrekking tot spraak en taal kritisch analyseren naar opbouw, werkwijze en visie. (07.01, 07.04, 09.01 W&I)
- De observatiegegevens registreren mits gebruik te maken van objectieve criteria neergeschreven in de aangebrachte en onderzochte methodieken. (07.01, 07.04, 09.01 T)
- Vanuit verzamelde informatie specifieke talige ondersteuningsbehoeften van kleuters in kaart brengen. (07.01, 07.04, 09.01 T)
- Vanuit verzamelde informatie over specifieke ondersteuningsbehoeften van kleuters geïndividualiseerde doelen formuleren. (07.01, 07.04, 09.01 W&I of T)
- Verworven kennis en inzichten rond beperkingen toepassen op casussen. (07.01, 07.04, 09.01 W&I)
- Aan de hand van toepassingen, weergeven hoe rekening te houden met kleuters met specifieke talige beperkingen of stoornissen. (09.04 W&I)

Evaluatie

Voor het examen dien je volgende items te studeren:

- Syllabus: Sierens, S. (2023). *WPL Inspelen op onderwijsbehoeften - Een antwoord bieden op talige onderwijsbehoeften van kleuters*. Departement Lerarenopleiding, HOGENT.
- PowerPoints van alle hoorcolleges (terug te vinden op Chamilo)
- Bijlagen met vermelding 'te kennen leerstof!' die via Chamilo worden aangereikt. De overige bijlagen zijn informatief.

Praktische informatie

Tijdens de lessen maken we gebruik van de syllabus horend bij dit OLOD.

Andere bronnen worden via Chamilo aangereikt.

Verdere communicatie over de cursus wordt via Chamilo gecommuniceerd.

0. Inleiding

Tijdens de eerste twee jaar van je opleiding leerde je een onderwijsbehoefte vanuit de eerste twee fases uit het zorgcontinuüm in kaart te brengen en hiernaar pedagogisch en didactisch te handelen.

In het onderwijs moeten alle kinderen gelijke kansen krijgen. Kinderen die 'ongelijk zijn', zal je niet gelijk kunnen behandelen om hen dezelfde kansen te bieden.

Alle kinderen doorlopen de verschillende ontwikkelingsfasen meestal in eenzelfde volgorde. Het kruipen gaat meestal vooraf aan het leren lopen, kinderen krabbelen vooraleer ze kopvoeters tekenen, ... Het is dan ook logisch dat we spreken over de typische kenmerken van 'een kleuter' of van een 'lager schoolkind'. In het onderwijs laat de leerkracht zich leiden door deze gemeenschappelijke kenmerken. Hij weet wat geschikt is voor een kind van de derde kleuterklas of voor een kind van het vierde leerjaar. Wie nader kijkt, merkt echter dat er binnen eenzelfde klasgroep veel onderlinge verschillen zijn. Dé driejarige bestaat eigenlijk alleen maar in boeken. De onderlinge verschillen in de klas zijn immens! Deze diversiteit vraagt om een diverse aanpak. Als KO is het belangrijk om deze verschillen **te leren zien**. Nog belangrijker is het om naar deze verschillen **te handelen**.

Doorheen de jaren groeide het inzicht dat we de oorzaak van stagnatie, retardatie, en regressie bij kleuters vaak moeten zoeken bij een onvoldoende beheersen van een aantal onderliggende deelvaardigheden. Daarin heb jij als kleuteronderwijzer dus een wezenlijke opdracht. De overheid verwacht namelijk van een kleuteronderwijzer dat deze de nodige inspanning levert om mogelijke risicokleuters gericht hulp te bieden, zodat hun slaagkansen in het lager onderwijs, en in hun latere leven, maximaal worden.

Als leerkracht ben jij als eerste verantwoordelijk voor de brede basiszorg die je in de klas aanbiedt. Deze zorg kan je vergelijken met de zorg van ouders voor hun kinderen. Zoals een ouder zorgt voor zijn kind, zo zorg ook jij als leerkracht voor je kleuters: je houdt rekening met de verschillen tussen je kleuters en je plaatst de onderwijsbehoeften van iedere kleuter centraal. Als leerkracht stimuleer je de ontwikkeling van je leerlingen via een **krachtige leeromgeving**. Je werkt preventief. Je probeert problemen te voorkomen. Je versterkt wat goed gaat om te kunnen werken aan wat minder goed gaat. Je zet de basisdidactiek om in

een gestructureerde aanpak. Goede zorg start met goed onderwijs! Als 'gewone' leerkracht in de klas ben je spilfiguur van zorg.

Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voorzie je als leerkracht verhoogde zorg. Bij voorkeur realiseer je die zorg binnen de klascontext. Met behulp van deze cursus zal je leren hoe je een verhoogde zorg voor taal-en spraakontwikkeling tot stand kunt brengen.

Binnen hoofdstuk 2 verwerf je inzichten in de noodzaak van het opsporen van moeilijkheden met spraak- en taalontwikkeling bij kleuters. De verdere hoofdstukken belichten de diverse spraak-en taalproblemen individueel. Je leert de alarmsignalen detecteren, komt in aanraking met de verschillende screeningsinstrumenten en toetsen die je als leerkracht kan afnemen, en welke acties je kan ondernemen als leerkracht. Er wordt daarenboven dieper ingegaan op preventie en remediëring bij elk van deze moeilijkheden.

1. Ondervangen van risicoleerlingen

Zoals je al hebt mogen ervaren op stage, ontwikkelt elk kind anders. Gedurende het schooljaar probeer je elk kind zoveel mogelijk te begeleiden en te differentiëren waar nodig. Toch kan het je opvallen dat een bepaalde kleuter het wel heel moeilijk heeft met het verwerven van nieuwe woorden, of dat ontwikkeling van geletterdheid stagneert en het kind erg moeilijk de vooropgestelde doelen bereikt, ondanks deze differentiatie. De kans bestaat ook dat een kleuter uit jouw klas onvloeïend praat, of misschien erg moeilijk verstaanbaar is. Anderzijds kan je ook merken dat een kind heel sterk vooruit gaat, en méér uitdaging nodig heeft dan andere kinderen.

Dit hoofdstuk biedt een overzicht van de diverse problemen met betrekking tot spraak en taal die in de kleuterklas kunnen voorkomen. Het belang van het opsporen van deze moeilijkheden in het kader van de verdere ontwikkeling wordt hieronder aangehaald.

1.1. Moeilijkheden met de taalontwikkeling

Net als voor wiskunde, kunnen we ook voor Nederlands een onderscheid maken tussen kinderen met een normale taalontwikkeling, kinderen met een taalachterstand en kinderen met een taalstoornis.

Zoals reeds vervat in het woord, maakt een kind met een taalachterstand wel een goede taalontwikkeling door, maar deze is vertraagd. Een taalachterstand² kan nog ingehaald worden door extra woordenschattraining of intensief taalonderwijs.

Let wel: Bij meertalige kinderen wordt in de praktijk ook vaak gesproken over een taalachterstand. Deze term doet weinig recht aan wat kinderen wél kunnen in hun moedertaal. Daarom spreken we in dit kader over meertalige kinderen met een achterstand in het Nederlands.

Een taalontwikkelingsstoornis (TOS, ook dysfasie of kinderafasie genoemd) is een stoornis in de taalverwerking en/of taalproductie die blijvend is, maar waar wel mits intensief taalonderwijs aan kan worden gewerkt. De moeilijkheden gaan van helemaal niet spreken (dit noemen we 'mutisme') naar woordvindingsproblemen en syntactische problemen.

Problemen met taal en daarbij problemen met het praten kunnen grote repercussies hebben wanneer deze niet worden onderkend. Vandewalle (2012) haalt volgende gevolgen aan:

Taalontwikkelingsstoornissen op kinderleeftijd hebben een negatieve invloed op de verdere ontwikkeling van de taal van het kind. De ouder-kind-interactie en het aangaan van sociale contacten kunnen hierdoor verstoord geraken. Als gevolg van de problematisch verlopende taalontwikkeling kunnen zich **sociaal-emotionele problemen en gedragsproblemen** voordoen, zoals teruggetrokken gedrag, impulsiviteit en agressiviteit.

Het is echter niet te voorspellen van welke aard en in welke mate er problemen zullen zijn.

De interactie tussen het kind en zijn omgeving speelt een cruciale rol in de spraak –en taalontwikkeling. Taalgestoorde kinderen zoeken ook minder gemakkelijk contact met anderen.

Vroege verstoring in de taalontwikkeling wordt ook genoemd als voorloper van latere leesproblemen en problemen met schrijven. Hierbij speelt een gebrekkig taalbewustzijn, meer bepaald de fonologische ontwikkeling, een grote rol. Ook worden er rekenproblemen (cfr. rekentaal in bewerkingen) onderkend. Doordat taal een belangrijke rol speelt bij het denken en dus de denkontwikkeling, kunnen taalproblemen leiden tot **algemene leerproblemen of leerachterstanden**.

² Een taalachterstand houdt in dat het kind op taalvlak niet goed functioneert en daardoor minder goed kan functioneren in de maatschappij (in het bijzonder op school) in vergelijking met leeftijdsgenootjes.

Voor kinderen kan een taalstoornis tevens het gevolg hebben dat de **intelligentie lager wordt ingeschat**. Hierdoor wordt de potentie van het kind niet ten volle benut en mist het kind toekomstige kansen.

Een onderzoek van Miniscalco (2006) toont aan dat, wanneer een taalontwikkelingsstoornis op zesjarige leeftijd nog niet is overwonnen, er meestal een blijvende taalstoornis aanwezig is met alle mogelijke gevolgen voor het verloop van de schoolprestatie en het gedrag. Met toenemende leeftijd neemt de kans op volledig herstel van de kinderen sterk af: 6% nog op de leeftijd van zes en 7% bij zeven jaar. Gedragsproblemen als gevolg van de communicatieproblemen nemen op hun beurt toe met de leeftijd.

De auteurs raadden dan ook (multidisciplinaire) follow-up van deze kinderen gedurende verscheidene jaren aan.

1.2. Moeilijkheden met spreekvloeiendheid

Stotteren ontstaat bij ongeveer 5% van de kinderen tussen 2 en 9 jaar. Bij ongeveer 1% groeit het uit tot een handicap. **Volwassenen dragen, meestal ongewild en onbewust, bij tot een klimaat waarin stotteren gemakkelijker wordt uitgelokt of meer gespannen verloopt.** Het gaat om situaties waarin volwassenen tijdsdruk scheppen door ongeduld te vertonen, door te verlangen dat er sneller wordt gesproken of gehandeld. Het gaat ook om situaties waarin door elkaar en veel en druk (met luide stem) wordt gesproken. Als het emotionele klimaat, de emotionele sfeer angst, spanning of onzekerheid opwekt bij het kind, is er een grotere kans op meer stottermomenten, meer gespannen stotteren of vermijden van spreken. Kinderen zijn hier bijzonder gevoelig voor. Dit blijkt uit een klinische studie van Boey (2002) over uitlokkende factoren. Gespannen momenten leiden tot stotteren, die dan op zich weer leiden tot gespannen momenten. Jij kan er in samenspraak met een logopedist voor zorgen dat deze vicieuze cirkel in de eerste plaats niet ontstaat, maar indien aanwezig, wordt doorbroken. Wanneer jij goed model staat voor de kleuter die stottert, en stotteren indien nodig ook bespreekbaar maakt met de andere kleuters, wordt de kans op de verdere ontwikkeling van het stotteren gevoelig kleiner.

1.3. Moeilijkheden met articulatie

Bij sommige kinderen kan de spraakontwikkeling vertraagd op gang komen. Het kind is bijvoorbeeld moeilijk te verstaan doordat sommige klanken nog niet, of foutief uitgesproken worden. We kunnen een onderscheid maken tussen 2 vormen van articulatiestoornissen: fonologische articulatiefouten en fonetische articulatiefouten.

Bij **fonetische articulatiefouten** spreken we eerder van motorische articulatieproblemen. Het kind vormt de spraakklanken foutief, of slaagt er niet in de klank correct te produceren. Voorbeelden hiervan zijn lispelen, foutief of niet kunnen produceren van een tongpunt-r of huig-r, een –sch- vervangen door een -sj-, en zo meer. Of opvolging hiervoor imperatief is, vind je terug in hoofdstuk 3.

Bij **fonologische articulatiefouten** is er sprake van vereenvoudigingsprocessen. Het kind vereenvoudigt zijn spraak door delen van woorden weg te laten, door klanken te vervangen door andere klanken, en zo meer. Dit is aanvankelijk een deel van de normale spraakontwikkeling, dat tijdens de taalverwerving langzamerhand verdwijnt. Indien het kind dit echter te langdurig blijft gebruiken (na de leeftijd van 3jaar en meer), spreken we van een fonologische articulatiestoornis. Vooral bij fonologische articulatiefouten is een verwijzing naar een logopedist heel belangrijk, gezien deze van grote invloed kunnen zijn op de lees-en schrijfontwikkeling.

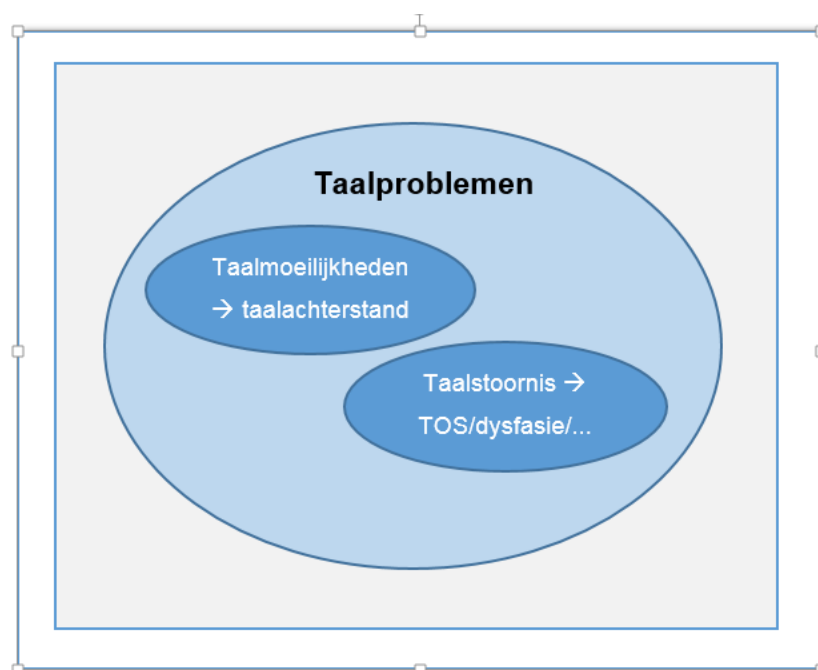
1.4. Moeilijkheden met voorbereidende leesvaardigheden

Het ervaren van moeilijkheden met betrekking tot het fonologisch bewustzijn (e.g. rijmen, splitsen in lettergrepen) is een voorspellende factor voor het ontwikkelen van dyslexie. Kinderen die uiteindelijk dyslexie ontwikkelen, vertonen ernstige tekorten op vlak van fonologisch bewustzijn, verbaal korte-termijngeheugen en benoemsnelheid. Dyslectische kinderen falen consistent op letterkennis, leesaccuratesse, leessnelheid van woorden en op spelling (Swams, 2008). Het is dus belangrijk dat er in de kleuterklas veel aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling van deze fonologische vaardigheden, om zodoende de ontwikkeling van dyslexie (alsook taalproblemen) in te dijken.

2. TAALONTWIKKELINGSPROBLEMEN

We weten reeds dat de taalontwikkeling het complexe resultaat is van op elkaar inspelende factoren. Enerzijds is de taalontwikkeling een wisselwerking tussen het aangeboren taalvermogen van het kind en het taalaanbod van de omgeving. Anderzijds is de taalontwikkeling nauw verbonden met de sensori-motorische en sociaal emotionele ontwikkeling van het kind.

Analoog aan de wiskundige opdeling voor rekenproblemen, kunnen we een opdeling maken voor taalontwikkelingsproblemen.



Figuur naar Rabaut, H. (2015)

2.1. Taalachterstand

Kleuters kunnen **taalmoeilijkheden** ondervinden, waardoor een **taalachterstand** ontstaat. Volgende zes factoren kunnen aanleiding geven tot het ontwikkelen van een taalachterstand:

- Het gehoor

Wanneer kinderen vaak middenoorontstekingen hebben – en dat is een vaak voorkomend gegeven in de kleuterklas- kunnen zij gehoorverlies lijden. Kinderen die onvoldoende horen,

kunnen niet enkel moeilijker hun aandacht richten (en dus moeilijker luisteren), maar kunnen klanken ook moeilijker leren onderscheiden, wat vaak leidt tot onduidelijke spraak. Een verminderd gehoor kan dus een grote impact hebben op zowel de receptieve als de productieve vaardigheden.

- De motoriek

Kinderen met motorische problemen kunnen ook taalproblemen hebben, maar dan van motorische aard. Door hun algemeen beperktere motorische mogelijkheden (bijvoorbeeld bij hersenverlamming of afwijkingen aan het spraakorgaan), kunnen ze door minder tot productie in staat te zijn moeilijkheden ondervinden met de productieve vaardigheden

- Het leervermogen

Het algemene leervermogen of de intelligentie speelt eveneens een belangrijke rol. Het taalverwervingsproces kan trager verlopen, het taalbegrip moeizamer en fouten op vlak van productie kunnen hardnekkig aanwezig blijven.

- De emotionele ontwikkeling

Als een kind zich niet gelukkig voelt, dan uit zich dat in het taalgedrag van het kind. Kinderen gaan minder spreken, of helemaal niet spreken. Een kind kan ook aan zich moeite hebben met het leggen van contacten, bijvoorbeeld doordat er onvoldoende interactie is geweest in de ouder-kind-relatie. Ook autisme kan de taalontwikkeling beïnvloeden.

- De taalinput

Kinderen die opgroeien in een weinig stimulerende omgeving met weinig interactie zullen waarschijnlijk een taalachterstand oplopen in vergelijking met hun leeftijdsgenoten. Ook wanneer meertalige kinderen een ongestructureerde input krijgen van verschillende talen kan dit een negatief effect hebben.

- Meertaligheid

Wanneer kleuters moeite hebben met het verwerven van het Nederlands, maar geen moeilijkheden ondervinden in hun thuistaal, spreken we niet van een taalachterstand, omdat het hen geen recht aandoet. We hanteren hier de term 'meertalige kinderen met een achterstand in het Nederlands'.

2.2. Taalstoornis

Wanneer geen van bovenstaande zes factoren aanwezig zijn, maar er toch een heel hardnekkige en ernstige spraak-en taalachterstand is, dan spreekt men een **specifieke taalontwikkelingsstoornis (S)TOS**, soms ook gekend als dysfasie of kinderafasie³. Diagnose hiervan wordt steeds door een multidisciplinair team gemaakt.

Een dysfatische ontwikkeling⁴ is een neurologische spraak-taalontwikkelingsstoornis waarbij het kind meestal veel meer begrijpt dan het zelf kan zeggen. Uiteraard zijn er verschillende graden van ernst en wordt het beeld sterk gekleurd door de leeftijd. Een dysfatische ontwikkeling komt vrij vaak voor. Ook de ernstige vormen zijn niet zeldzaam.

Belangrijke kenmerken van een dysfatische ontwikkeling zijn:

- Het begrip van de taal is duidelijk hoger dan de eigen taalexpressie.
- Er zijn vaak grote problemen in vloeiendheid door woordvindingsproblemen. Het lijkt alsof de woorden het kind niet snel genoeg binnenschieten.
- Moeite met dialogen, kan moeilijk op directe vragen ingaan.
- Het verbinden van elementen uit een verhaal is moeilijk. Het vertellen van een gebeurtenis (chronologisch) is dus erg moeilijk
- Er zijn heel vaak ook zinsbouw-en woordvormproblemen.

Om van een stoornis te kunnen spreken, moeten volgende kenmerken aanwezig zijn:

- **ernstige uitval:** de uitval is problematisch als het kind bij herhaalde metingen tot de 10% zwakste leeftijdsgenoten op gebied van rekenen behoort.
- **hardnekkige uitval:** ondanks langdurige (6 maanden), frequente en gepaste remediërende zorg op school en/of therapie (door een deskundige), wordt er slechts beperkt vooruitgang geboekt.
- **exclusiviteitscriterium:** de uitval kan niet volledig worden verklaard door andere kindkenmerken (bijv. sterk verminderd zicht, verminderd gehoor, lagere cognitieve capaciteiten), door kenmerken van de onderwijscontext (bijv. kwalitatief onvoldoende onderwijs), of de gezinscontext (bijv. problemen thuis).

⁴ <http://www.dysphasia.org/>

Dysfatische ontwikkeling komt vaak samen voor met motorische ontwikkelingsproblemen, met name verschillende vormen van **dyspraxie**. In de praktijk kan dit betekenen het kind problemen heeft met het leren fietsen, het dichtknopen van de jas, het eten met een lepel, knippen, maar ook slecht verstaanbaar spreken.

Een kind met dysfasie heeft moeite om zich te uiten, en dit kan soms leiden tot sociaal-emotionele problemen of gedragsproblemen. Het is dus noodzakelijk om tijdig hulp te zoeken.

2.3. Wanneer kan je denken in de richting van een probleem?

Stap 1:

Zoals reeds vermeld, is het essentieel dat je de kleuters in je klas goed observeert. Wanneer je een vermoeden hebt van een taalprobleem, is het belangrijk dat je het kind in verschillende contexten gaat volgen. Stel dat het kind naar jou toe niets uit, kan het best zijn dat hij wel praat met de leeftijdsgenoten of met de klaspop. In dat geval is er geen taalprobleem aanwezig.

Stap 2:

Bij de observatie kan je de taal van het kind vergelijken met de normale taalontwikkeling, zoals deze uitgebreid werd geschetst in *KL 1-focus op beginsituatie en doelen*:

Eerst bepaal je op welk vlak het probleem zich voordoet. De moeilijkheden kunnen zich voordoen op vlak van de fonologie, morfologie, syntaxis en/of semantiek. Al deze verschillende domeinen vragen een andere aanpak, hetzij individueel of in een klein groepje. Het bepalen van geïndividualiseerde doelen met betrekking tot deze domeinen kan je ook terugvinden in het zorgwerkboek van Marc Boone, een bruikbaar instrument dat je in veelvoud kan raadplegen in het leercentrum.

Je kan ook de *Groninger minimum spreeknormen voor doorverwijzing (GMS)* hanteren. Dat is wat een kind minimaal moet kunnen op de aangegeven leeftijd. Het is dus minder dan wat het gemiddelde kind doet op die leeftijd. Als het kind deze minimumnormen niet haalt, dan kan je als leerkracht doorverwijzen. Het nadeel hiervan is dat het zich helemaal richt op

taalproductie en niets zegt over receptie (Zink, 2009). Het kan echter wel een eerste indicatie zijn, vandaar de aanzet tot verwijzing:

1 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Veel en gevarieerd brabbelen
1,5 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Minstens 5 woorden zeggen • De vorm mag onvolledig zijn
2 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Zinnen vormen van twee woorden • Woordopbouw nog onvolledig
3 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Drie- tot vijf-woorduitingen produceren • Weinig grammaticale structuur • 50 tot 75% verstaanbaar
4 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Eenvoudige enkelvoudige zinnen zeggen • Problemen met meervouden en vervoegingen • 75-90% verstaanbaar
5 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Goed gevormde, ook samengestelde zinnen produceren • Goed verstaanbaar

Op een bepaalde leeftijd moet het kind welbepaalde spraak- of taalpatronen verworven hebben. Is dat niet het geval, dan is logopedisch advies aangewezen, naast zo nodig een meer globaal ontwikkelingsonderzoek.

10 maanden	Weinig brabbelen
1,5 jaar	Nog geen productie of enkel praten in klinkers Weinig taal lijken te begrijpen
2 – 2,5 jaar	Nog tweewoordzinnen maken
3-4 jaar	nog geen kleine zinnnetjes maken grotendeels onverstaanbaar
4 -4,5 jaar	Geen verhaal of gebeurtenis kunnen vertellen nog vaak onverstaanbaar
5 jaar	Nog geen goed gevormde zinnen produceren

Vooraf op de leeftijd van **vier tot vijf jaar** is het belangrijk hier speciale aandacht aan te besteden. Deze leeftijd is minstens om twee redenen erg belangrijk. Ten eerste loopt de basisperiode voor spraak-en taalontwikkeling ten einde en ten tweede staat het kind steeds dichtbij de drempel van de lagere school.

Bij meertalige kleuters kan je de *Checklist Signalen bij Meertalige Leerlingen* aanvullend inzetten. Deze checklist dient als hulp voor de interpretatie van je verzamelde gegevens. Als een aantal signalen worden waargenomen, kan dit een indicatie zijn voor verder onderzoek. Je kan de checklist downloaden via de website www.prodiagnostiek.be → link:

http://www.prodiagnostiek.be/materiaal/SPRAAK%20EN%20TAAL_Bijlage%205_Checklist%20signalen%20bij%20meertalige%20leerlingen.pdf

2.4. Het gebruik van observatiewijzers en taalvaardigheidstesten

2.4.1. Observatiewijzers

Observatiewijzers bieden het voordeel dat ze niet gekoppeld zijn aan een formeel toetsmoment. In een veilig klimaat kan je de taal observeren bij tal van opdrachten of spelsituaties. Er bestaan verschillende observatiewijzers. Soms observeer je kleuters tijdens willekeurige activiteiten, soms wordt het observeren gekoppeld aan spelactiviteiten die specifiek worden opgezet met het oog op deze observatie en evaluatie.

1. *Observatielijst taalvaardigheid van het Centrum voor Taal en Onderwijs. Deze lijst werd ontwikkeld op basis van het Referentiekader vroege tweedetaalverwerving en is dus ook interessant voor meertalige kleuters.*⁵

Downloaden via:

http://cteno.be/downloads/observatielijst_taalvaardigheid_met_invulblad.pdf

2. *TOK! Taalontwikkeling kleuters (Onthaalklas)–Observatie luisteren en spreken*⁶
3. *CombiList. Een instrument voor taalontwikkeling via interactie*⁷

Downloaden via:

<https://monikaboekestijn.wordpress.com/2014/02/08/taalverwerving/>

4. *Observatielijsten bij Puk & Ko en Ik & Ko (resp. 1K en 2-3K) Observatielijst*⁸

⁵ http://cteno.be/downloads/observatielijst_taalvaardigheid_met_invulblad.pdf (Observatielijst taalvaardigheid op basis van het Referentiekader vroege tweedetaalverwerving)

⁶ Durieux, P., Neiryck, K., e.a. (2011).

⁷ Damhuis, R., De Blauw, A., e.a. (2004).

Downloaden via website www.slo.nl:

http://www.slo.nl/downloads/Imp/Puk_20_26_20Ko_20Observatielijst_20_20def_website.pdf/

http://www.slo.nl/downloads/Imp/lk_20_26_20Ko_20Observatielijst_20def_website.pdf/

5. *Checklist taalgedrag Schatkist*⁹

<http://www.schatkist.nl/Voor-gebruikers/Gratis-materialen/Organisatie/Kleutervolgsysteem-ook-met-digitaal-invulbare-formulieren.htm>

6. *Werkmap fonemisch bewustzijn – Checklist thuissituatie en taalontwikkeling*¹⁰

7. *Observatielijsten uit Kleuters met extra zorg. Een werkboek vol handelingsplannen*¹¹

<http://methodes.plantyn.com/marcboone/groei-en-leerlijnen-in-de-kleuterschool/downloads/>

8. *Kwik- Kijk wat ik kan! Kleutervolgsysteem bij het boek Kleuters met extra zorg van Marc Boone.*

9. *Praatjes peilen. Spelenderwijs peilen en stimuleren van mondelinge taalontwikkeling bij jonge kinderen.*

Downloaden via: <http://downloads.slo.nl/Repository/praatjes-peilen.pdf>

2.4.2. Toetsen: Het gebruik van taalvaardigheidstesten

Veel kleuters beginnen aan het lager onderwijs met een serieuze taalvaardigheidsachterstand. Die wordt als één van de voornaamste oorzaken aangewezen voor het verdere zwakke presteren van deze kinderen. Het is van belang om te weten hoe groot deze achterstand precies is, zodat de taalvaardigheid van risicokleuters tijdig en gericht

⁹ Mommers, C., Verhoeven, L., e.a. (1989).

¹⁰ Förrer, M., Huijbregts, S., e.a. (2011).

¹¹ Boone, M. (2012).

ondersteund kan worden. Hoe vroeger er immers met taalstimulering begonnen wordt, hoe beter.

Als je het probleem duidelijker in kaart wil brengen, kan je aanspraak doen op taalvaardigheidstesten. Let wel dat de specifieke logopedische taaltesting gebeurt door logopedisten. Zij nemen meer uitgebreide testen af, zoals de *CELF4 – Preschool*¹², de *Schlichting Test voor Taalbegrip*, de *Schlichting Test voor Taalproductie*¹³ of de *Reynell Taalontwikkelingsschalen (RTOS)*¹⁴ af.

Het gebruik van taalvaardigheidstesten is ook een schoolafhankelijk gegeven. Sommige scholen doen er beroep op, andere scholen niet. Enkele voorbeelden van testen om de taalvaardigheid na te gaan zijn: de *Talk (Taalvaardigheidstoets Aanvang Laatste Kleuterklas)*, *TAL (Taalvaardigheidstoets Aanvang Lager Onderwijs)*, *KOBI-tv (Kleuterobservatie- instrument Taalvaardigheid)*, *TOETERS (TOetsboekje voor Taal-En Rekenvoorwaarden, Schrijfmotoriek en werkhouding)* en *Taal voor Kleuters voor Vlaanderen (CITO-Vlaamse versie)*.

De *TALK* en *TAL* hebben respectievelijk als doel de taalvaardigheid van kleuters in kaart te brengen bij de aanvang van de laatste kleuterklas en het einde van de laatste kleuterklas. De taalvaardigheidstesten schetsen dus een algemeen beeld van de mate waarin een kleuter over de taalvaardigheid beschikt die later nodig zal zijn om in het eerste leerjaar goed te functioneren. De toetsen bestaan uit een instructieboekje, een kopieerset en een boek met achtergrondinformatie. Voor het uitvoeren wordt de kleuters gevraagd om dingen aan te duiden op basis van korte tekstjes die bij de tekeningen voorgelezen worden. Het taalaanbod weerspiegelt **de schooltaal** die kleuters op dat moment moeten kunnen begrijpen. De kleuters maken hun antwoord op de opdrachtes kenbaar door een kruisje te zetten op een bepaalde plaats op de tekeningen. De toets kan worden afgenomen van een groepje van 7 à 8 leerlingen tegelijk.

KOBI-TV is een instrument om de taalvaardigheid van kleuters in de tweede kleuterklas te observeren en te vergelijken met de taalvaardigheid van leeftijdgenootjes. De keuze om dit geen toets te noemen, maar een observatie-instrument, verraadt al duidelijk de visie erachter. *KOBI-TV* bestaat uit een reeks van 27 opdrachten gerangschikt volgens

¹² Wiig, E.H. et al. (2014).

¹³ Schlichting, L., Spelberg, H. (2011).

¹⁴ Schaerlaekens, A., Zink, I., van Ommeslaeghe, K. (2003).

moeilijkheidsgraad. Gaande van de gemakkelijkste naar de moeilijkste opdracht wordt van de kleuter een steeds grotere receptieve of productieve vaardigheid gevraagd.

De opdrachten zijn zo uitgewerkt dat de kleuterleid(st)er met een minimum aan materiaal op relatief korte termijn een beeld krijgt van de taalvaardigheid van de kleuter. De opdrachten kunnen op een natuurlijke manier in de klasdag worden ingebouwd, zodat de afname van het instrument geen extra inspanning vraagt.

Voor het kleuteronderwijs, meer bepaald de tweede kleuterklas, bestaat er het Kleuter-observatie-instrument Taalvaardigheid, kortweg KOB-TV¹⁵, dat 27 taken op een schaal van gemakkelijk naar moeilijk rangschikt. De opdrachten van het instrument bestaan uit de typische handelingen die een kleuter tijdens een schooldag in de klas uitvoert.

TOETERS staat voor TOEtsboekje voor Taal-En Rekenvoorwaarden, Schrijfmotoriek en werkhouding. De test is begin de jaren negentig ontwikkeld, en werd na onderzoek door het CLB in 2003 vernieuwd. Toeters gaan na in welke mate de voorbereidende vaardigheden om te lezen, schrijven en rekenen aanwezig zijn. Ze zijn een middel om tijdig te signaleren welke kinderen mogelijk een risico lopen op leermoeilijkheden bij de aanvang van het lager onderwijs.

De totaalscore van een kind wordt vergeleken met de prestaties van de normgroep. Daarvoor wordt gewerkt met een percentielscore. Dat is het percentage kinderen uit de normgroep dat hetzelfde of slechter dan het kind scoort. Is dat lager dan 15, dan is er een duidelijke aanwijzing voor moeilijkheden. Verder diepgaand onderzoek is dan nodig. Zit de percentielscore tussen 15 en 24, dan is verdere opvolging nodig. De kinderen die zwak presteren, krijgen eind mei nog een soort herkansing via de Kontrabastest. De Kontrabas peilt of er bij de overgang naar het eerste leerjaar eventueel problemen kunnen verwacht worden. De moeilijkheidsgraad van de Kontrabas ligt iets hoger dan voor de Toeters.

De toets *Taal voor Kleuters voor Vlaanderen*¹⁶ (*CITO*) is een leerlingvolgsysteem (LVS) voor kleuters dat de ontwikkeling van kleuters volgt doorheen de tweede en derde kleuterklas voor de domeinen taal en ordenen. Met een LVS kan een leerkracht zowel een momentopname maken als de vorderingen van die leerling bijhouden. Voor het talige deel worden in de tweede kleuterklas de passieve woordenschat en het kritisch luisteren nagegaan. Dezelfde aspecten

¹⁵ Ghysen, S., Rossenbacker, K., Verhelst, M. (1999).

¹⁶ <http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/LVS/>

komen aan bod in de derde kleuterklas, maar deze worden aangevuld met schriftoriëntatie en taalbeschouwende aspecten (TBS), zoals klank en rijm, eerste en laatste woord horen en auditieve synthese. De testen sluiten aan bij het programma Taalplezier (Van Kuijk, 1999).

2.4.3. Opdracht

Bespreek de taaltests en observatiewijzers en vul de vragen in de Kijkwijzer aan. Dit is examenleerstof.

2.5. Preventie en remediëring van taalproblemen

De aanpak van taalproblemen gebeurt op velerlei manieren. De focus op de interactievaardigheden is essentieel op preventief, maar ook op remediërend vlak. Het is een grondhouding die elke leerkracht moet aannemen ten aanzien van alle kleuters in de klas. In wat volgt vind je, naast de focus op interactievaardigheden, ook observatieschalen waarin opeenvolgend taalstimulering en/of remediëring werd verwerkt. Opeenvolgend worden verschillende specifieke taalmethoden besproken, die je kan inzetten bij kleuters met taalproblemen. We gaan tenslotte ook dieper in op het remediëren via verhalen en muziek.

2.5.1. Interactievaardigheden

Kinderen kunnen verschillen in hun belangstelling en mogelijkheden om te communiceren. Als we de verschillende conversatiestijlen bekijken (zie KL8), kunnen we beter begrijpen waarom sommige kinderen zo natuurlijk communiceren en anderen het zo moeilijk vinden. De conversatiestijlen worden bepaald door al dan niet spontaan starten van interacties en het al dan niet spontaan antwoorden op interacties die door anderen zijn gestart.

De communicatiestijl kan variëren doorheen de loop van de dag (tijdstip), maar kan ook afhankelijk zijn van de situatie of de persoon die tegen het kind praat.

Even herhalen: De vier interactiestijlen¹⁷ van het kind

¹⁷ Pepper, J. Weitzman, E. (2011).

1) Het kind met een eigen agenda

- lijkt niet geïnteresseerd in diegene die een gesprekje wil aangaan
- speelt vaak alleen
- neemt vaak initiatief
- reageert zelden op de ander

2) Het passieve kind

- toont weinig interesse in sociaal contact
- neemt zelden initiatief
- reageert zelden op de ander
- lijkt vaak niet te begrijpen wat de ander bedoelt

3) Het verlegen kind

- zegt meestal alleen iets als je tegen hem praat
- neemt zelden initiatief
- reageert vaak
- gebruikt niet alle communicatiemogelijkheden die het beheerst

4) Het sociale kind

- vindt het leuk om met anderen te converseren
- neemt vaak initiatief
- reageert vaak

De differentiatie in het stimuleren van taal bij deze kinderen neemt volgende vorm aan¹⁸:

Bij kinderen met 'een eigen agenda' komt het erop aan:

- de aandacht te vangen door een activiteit te bedenken die hij graag doet en zijn aandacht trekt.
- elke poging van het kind om iets te vertellen te (h)erkennen om er te kunnen op ingaan

Bij passieve en/of verlegen kinderen komt het erop aan:

- het kind veel kansen te geven om te communiceren
- activiteiten vaak herhalen zodat het kind weet wat het kan verwachten

¹⁸ Cocquyt, M. (2011-2012).

- veel tijd nemen voor kijken, wachten, luisteren

Bij sociale kinderen die nog geen woorden kennen of moeilijk te verstaan zijn komt het erop aan:

- het kind te helpen duidelijker te communiceren
- mogelijkheden creëren door het kind te betrekken bij de dagelijkse bezigheden en je tempo aan te passen

Even herhalen: De interactiestijlen¹⁹ van de leerkracht

Om je interactiestijl te kunnen afstemmen op de noden van de kinderen in je klas (dus om te differentiëren), moet je je ook bewust zijn van jouw eigen interactiestijl. Ook jouw houding als leerkracht kan verschillen naargelang het moment van de dag en de situatie, maar ook jouw vroegere ervaringen en de opleiding kunnen een invloed hebben op jouw interactiestijl. Vorig academiejaar leerden jullie dat de responsieve interactiestijl de meest aangewezen houding is ten opzichte van alle interactiestijlen die kinderen kunnen hanteren.

De responsieve leerkracht past eigenlijk ten allen tijde de Hanen-principes toe. De Hanen-Principes werden in de jaren '70 ontwikkeld in Canada, en werd initieel gebruikt om kinderen met taalontwikkelingsproblemen verder te helpen in hun ontwikkeling. Deze principes sluiten heel sterk aan bij de principes van taalstimulering en taalontwikkellend lesgeven. Het is een **grondhouding** die elke leerkracht zou moeten aannemen, om ervoor te zorgen dat elk kind op de best mogelijke manier wordt gestimuleerd in het ontwikkelen en uitbreiden van de talige vaardigheden. Deze principes, die je hier kan vinden, gebruik je de hele dag door.

FASE 1

1. Laat de interactie op gang komen

- ☐ Kom op ooghoogte
- ☐ Kijken, Wachten en Luisteren
- ☐ Volg je kind
 - ☐ Meedoen en spelen
 - ☐ Imiteren
 - ☐ Interpretieren
 - ☐ Uitleggen



¹⁹ Pepper, J. Weitzman, E. (2011).

FASE 2

2. Houd de interactie op gang

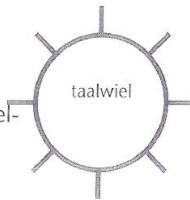
- ☐ Pas je beurten aan aan de beurten van je kind
- ☐ Geef je kind een teken om een beurt te nemen
 - ☐ Buig voorover en wacht verwachtingsvol
 - ☐ Gebruik visuele ondersteuning
 - ☐ Geef concrete hulp
 - ☐ Stel een vraag
- ☐ START een interactie met een routine



FASE 3

3. Voeg taal toe in de interactie

- ☐ Geef je kind een woord
- ☐ Breid de boodschap van je kind uit
- ☐ Benadruk je taal — gebruik Minder en Meer-telkens weer
 - ☐ Minder woorden en Minder snel
 - ☐ Meer nadruk en Meer laten zien
 - ☐ Herhaal, herhaal, herhaal!
- ☐ Voeg taal toe om het begrip van je kind van de wereld om zich heen uit te bouwen



Deze bijlage uit de 'Handleiding voor Praten doe je met z'n tweeën' (Conklin, Pepper, Weitzman & McDade, 2007), © Hanen Early Language Program, 2009 mag gekopieerd worden voor klinische doeleinden en voor gebruik in goedgekeurde varianten van en voor de cursus Praten doe je met z'n tweeën door een Hanen gecertificeerd logopedist. Ze mogen niet verder gekopieerd of verspreid worden voor een ander gebruik, zonder schriftelijke toestemming van het Hanen Centre.

In de derde fase voeg je taal toe aan de interactie. In deze fase leert een kind nieuwe woorden. Je kan de boodschap van het kind uitbreiden door de boodschap te herhalen en aan te vullen. Jij verwoordt wat het kind zelf (nog) niet kan verwoorden.

Belangrijk is dat jijzelf je taal benadrukt. Taal wordt duidelijker voor kinderen wanneer je minder woorden gebruikt en minder snel praat. Als je meer nadruk legt op wat je zegt, kom je ook duidelijker over. Het ondersteunen met bewegingen en gebaren kan altijd helpen. Herhaling is uiterst belangrijk (zie 'Consolideren' in het Viertakt-Model van Verhallen).

! Opmerking: Je verplicht een kind niet om te praten!

Het kan frustrerend zijn dat kinderen in de klas niet praten, maar de oplossing is NIET hen te dwingen om te praten door veelvuldig vragen te stellen of hen woorden te laten nazeggen. Kinderen zijn erg gevoelig voor de druk die dit met zich meebrengt. Ze weten wanneer je oprecht met hen speelt, en wanneer je met hen speelt om hen te doen praten. De motivatie

om te communiceren moet van binnenuit komen, vanuit het verlangen om verbinding aan te gaan met anderen en het plezier te ervaren dat resulteert uit deze verbinding. Daarom is het belangrijk omgevingen te creëren (**taalrijke omgevingen**)²⁰ die kinderen aansporen om te communiceren omdat ze dat zelf willen. Praten omdat iemand anders jou verplicht is niet communiceren. Wees geduldig. Wanneer kinderen jou écht iets willen duidelijk maken, zullen ze praten.

Specifieke tips voor interactie met kleuters met een TOS

In 'Omgaan met een dysfatisch kind. Draaiboek'²¹ wordt informatie over dysfasie gegeven, met voorbeelden en adviezen zowel voor ouders, hulpverleners als leerkrachten. Het boek is een draaiboek, een praktische gids met informatie, voorbeelden en adviezen, voor mensen die werken met jonge dysfatische kinderen, hulpverleners, groepsleiders en leerkrachten. Kleuters met een specifieke taalontwikkelingsstoornis worden steeds begeleid door paramedici. Dit betekent echter niet dat je als leerkracht niets kan ondernemen om deze kleuters te ondersteunen in de klas. Onderstaand volgen enkele tips:

- Stel geen directe vragen (vb. wat wil je doen?)
- Verwoord in alle situaties zoveel mogelijk wat er gebeurt
- Begroet het kind duidelijk aan het begin van de dag, zowel non-verbaal als verbaal
- Denk hardop (verwoord een stappenplan in het denkproces van het kind)
- Probeer zoveel mogelijk instructies visueel te ondersteunen
- Verzin liedjes of rijmpjes als geheugensteun. Het kind kan woorden dan makkelijker oproepen
- Kringgesprekken zijn moeilijk. Probeer altijd te zorgen voor visuele ondersteuning.

²⁰ Zie bijlage 'hoeken talig verrijken'.

²¹ Grauwels, R., De Nooij, G. Omgaan met een dysfatisch kind. Draaiboek. Maklu, 2010.

2.5.2. Observatieschalen met taalstimulering en remediëring

Kleuters met extra zorg. Een werkboek vol handelingsplannen. ²²

Blijkt na grondige observatie dat er werkelijk een probleem is, dan is de stap naar zorg noodzakelijk.

Je kan het zorgwerkboek van Marc Boone gebruiken voor de verdere uitwerking hiervan. Bij het domein 'spraak-en taalontwikkeling' vind je een **observatielijst** die je kan aanvullen. Staar je niet blind op de leeftijdscategorieën. Elk kind heeft immers zijn eigen leertempo. Volgend op de observatielijst, vind je het **handelingsplan**, waar verschillende moeilijkheden worden benaderd en tips voor individuele interventies worden gegeven. Je kan deze ook toepassen in de klaspraktijk.

Onderstaande onderverdeling werd gemaakt voor het domein '**spraak-en taalontwikkeling**'.²³

- Algemeen Nederlands in de klas
- Bereidheid tot praten
- Begrippen verwerven
- Kleurenkennis
- Woordenschat en correct taalgebruik
- Zinsbouw
- Articulatie
- Opdrachten begrijpen en uitvoeren
- Vragen beantwoorden
- Verzen voordragen
- Kleuters vertellen

Je vindt in de handelingsplannen telkens een stappenplan om het kind hierin bij te treden. Je hoeft deze stappen natuurlijk niet slaafs te volgen. Elk kind is anders en kan ook hier een ander traject in volgen.

²² Boone, M. (2014).

²³ Voor leesinitiatie werd ook een handelingsplan opgesteld. Dit bespreken we verder in het onderdeel *dyslexie*.

Het programma *KWIK- Kijk wat ik kan*²⁴ is een aanvullend spel dat je kan inzetten om de diagnostische observaties uit Kleuters met extra zorg uit te voeren. Alle screenings worden aangeboden in spelvorm. Je kan hierbij heel precies bepalen waar de zorgkleuter het moeilijk mee heeft. Er bestaat een speldoos voor drie-, vier- en vijfjarigen.

Praatjes peilen. Spelonderwijs peilen en stimuleren van mondelinge taalontwikkeling bij jonge kleuters.

Deze map is bedoeld als hulpmiddel om de leerkracht te laten ervaren dat het peilen door middel van spelletjes je meer zicht geeft op het actuele taalontwikkelingsniveau van kinderen. Je kan hiervoor als startpunt de spelletjes uit hoofdstuk 7 gebruiken. Bij voorkeur sluit je zoveel mogelijk aan bij de dagelijkse gang van zaken door het gebruik van eigen materialen. In hoofdstuk 8 vind je een aantal suggesties voor andere spelletjes die je met het materiaal kan spelen. Uiteraard ben je vrij om deze ervaring aan te vullen of uit te breiden met eigen materiaal. Je kan de spelletjes ook gebruiken om doelgericht de mondelinge taalontwikkeling te stimuleren.

2.5.3. Taalstimulering via verhalen (verhaalbegrip)

Voor anderstalige nieuwkomers, meertalige kleuters en kinderen met een taalachterstand is het in het begin heel moeilijk om een verhaal te volgen. Verhaalbegrip is echter een erg belangrijke factor in de ontwikkeling van zowel de taalvaardigheid als de voorbereidende leesvaardigheden. Denk bij deze laatste aan de tussendoelen voor geletterdheid.

Om kinderen met een achterstand in de Nederlandse taalontwikkeling zo goed mogelijk te ondersteunen in deze verwerving, zijn er meerdere aandachtspunten waar je rekening mee dient te houden.

De verhaalkeuze

Het is belangrijk om verhalen te kiezen met duidelijke prenten die goed aansluiten bij de tekst. De verhaallijn is best ook niet te complex. Kies geen andere verhalen voor kleuters met

²⁴ Boone, M. (2014).

taalmoeilijkheden dan voor de andere kleuters. Belangrijk hierin is wel dat je de taal en werkvorm aanpast.

De taal aanpassen

Het aanpassen van de tekst is vaak essentieel voor kleuters met taalmoeilijkheden. Wat is immers het leereffect als je niet begrijpt wat er verteld wordt?

Het maken van een vereenvoudigde tekst kan je op onderstaande manier:

- Vervang werkwoorden geschreven in o.v.t. door o.t.t.
- Vervang persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden door derde persoon (namen)
- Vervang aanwijzende voornaamwoorden door het doelwoord
- Gebruik synoniemen naast de streefwoordenschat
- Maak van samengestelde zinnen enkelvoudige zinnen
- Verwoord wat er op de prenten te zien is
- Laat zinnen weg die niet zijn afgebeeld en niet relevant zijn voor het verhaal

! Het is niet de bedoeling dat je blijft steken in vereenvoudigde versie van het verhaal. Met het stijgend aantal luisterbeurten, kan je het taalniveau verhogen.

De vraagstelling vereenvoudigen

Variëren in vraagstelling is een belangrijke manier om te differentiëren. Er zijn namelijk vragen waarbij weinig moet worden gezegd door de kleuter, maar er zijn ook vragen die meestal veel meer taal uitlokken. We nemen een overzicht van soorten vragen over uit het boek *Peuters interactief met taal*.^{25 26}

Hierbij zie je een evolutie van weinig naar veel verbale reactie: *

Soort vraag	Interactieniveau	Voorbeelden
Aanwijsvragen	Levert geen verbale reactie op.	Wijs de spin aan op het plaatje.
Ja/Nee- vragen	Beperkt antwoord (meestal één antwoord).	Kan de spin ook vliegen?
Wie/Wat/Waar- vragen		Wat vangt de spin in het web?

²⁵ Stoep, J.V. (2005).

²⁶ Verkinderen, S. (2016).

Of/of-vragen		Eet de spin vliegjes of bloempjes?
Taalvragen		Wat zou dat betekenen: uitbroeden? *
Hoe- en waarom- vragen (denkvragen)	Uitgebreider antwoord.	Waarom maakt de spin een web? Hoe doet een spin dat? **
Tegendeel-vragen	Kinderen worden geprikkeld om te reageren.	Een spin in je bed, dat is toch niet griezelig? ***
Vragen naar eigen ervaringen	Uitlokken van taal. Open vragen.	Als er een spin in je kamer zit, wat doe je dan? ****

Stel initieel vooral ja/nee-vragen of aanwijsvragen.

Pre-teaching

Het verhaal en/of de streefwoordenschat eerst al eens aanbieden in een selecte groep.

Herhalen

Je kan het verhaal herhalen in het kader van een keuzeactiviteit tijdens vrij kleuterinitiatief. Bij het herhalen van een verhaal is het belangrijk dat je het verhaal steeds minder gaat aanpassen. Het doel is wel degelijk dat het verhaal integraal vertellend wordt voorgelezen, met de schrijftaal uit het boek. De lat mag niet te laag worden gelegd, maar er moeten meer tussenstappen worden gezet in de weg ernaartoe.

Digitaal verhaal voorzien²⁷

Uit onderzoek blijkt dat het gebruik van computers een positief effect kan hebben op de cognitieve, sociale en motorische ontwikkeling van kinderen vanaf ongeveer drie jaar ²⁸. Vooral voor de taalontwikkeling is er veel winst te halen, met name op het gebied van mondelinge communicatie, woordenschat en verhaalkennis.²⁹ Digiboeken hebben een gunstige invloed op verhaalbegrip en de ontwikkeling van woordenschat.³⁰ Kinderen leren pas van prentenboeken als ze hetzelfde verhaal diverse malen horen. Dat geldt voor alle kinderen, dus ook voor

²⁷ meer info? Zie bijlage op Chamilo

²⁸ Haugland, 2000

²⁹ Van Elsäcker, 2006

³⁰ Verhallen, 2004

kinderen met een zwakke taal, maar multimedia kan het leereffect bij hen nog aanzienlijk vergroten. Een goede reden dus om digitale verhalen te voorzien in de kleuterklas, in de computerhoek, op de tablet of via een digitaal bord.

Belangrijk: koppeling aan verwerkingsactiviteiten

Sommige kleuters hebben nood aan verwerkingsactiviteiten om een verhaal helemaal te begrijpen. Soms voelt het ook heel natuurlijk aan om meer te doen met een boek, net omdat het zoveel te bieden heeft. Dit kan gaan van één verwerkingsactiviteit tot een volledig BC dat gewijd is aan een boek. Onderstaand volgen enkele voorbeelden:

- Prentlezen (eventueel gekoppeld aan een zoekopdracht) (cfr. KL8)
Hierbij is elke prent een soort praatplaat. Er kan een raadspel of zoekspel van gemaakt worden, waarbij kleuters een omschrijving krijgen en zo snel mogelijk gaan zoeken.
- Evaringsgesprek over het thema
Dit is heel specifiek gelinkt aan een aantal boeken waarbij het verhaal uitnodigt tot het praten over eigen ervaringen. Dat kan kort na het vertelmoment, of uitgebreid in een volwaardig ervaringsgesprek.
- Dramatische expressie (cfr. KL12)
Je kan een verhaal herhalen in de vorm van een figuren- of schimmenspel, handelingen uit het verhaal laten uitvoeren (uitbeelden en raden), een geluidenverhaal maken, enz.
- Een verteltafel (cfr. KL2)
- Bewegingsverhaal
- Beeld
- Werken met moderne media: Animatiefilms, cd's, digitale verhalen en apps.

2.5.4. Taalstimulering via muzische vorming

Naast het gebruik van verhalen, kan je ook aan taalstimulering doen via muzische vorming. Het programma *Bonte Boel: taalvaardigheidsstimulering voor de jongste kleuters via muzische*

vorming is geschikt voor de peuterklas en eerste kleuterklas. Woordenschatlijsten zijn er niet in te vinden, wel zeer veel kansen om taal te leren door te experimenteren met allerlei materialen in allerlei muzische activiteiten. Als de leraar taal aanreikt bij wat de peuter of kleuter doet, dan is de leerwinst groot. Dijn is bovendien dat deze map volledig online ter beschikking wordt gesteld³¹. ([zie website cteno.be](http://www.cteno.be)).

2.5.5. Taalstimulering via gebruik van taalmethodes

Onderstaande programma's zijn interessant voor kinderen met een taalachterstand en meertalige kleuters met een achterstand in het Nederlands:

- *Dag Jules!(Zwijsen)* ³²→ aandacht voor pre-teaching
- *Dag Loeloe (Zwijsen)* → integrale taalmethode
- *Dag Pompom (Zwijsen)* → integrale taalmethode
- *Ik en Ko* → knieboekverhalen met een gewone en een vereenvoudigde versie. Hierbij is niet enkel de tekst aangepast, maar ook de vraagstelling.
- *TOK!*³³→ vertrekt volledig vanuit streefwoordenschat, naar het VSCC-model van Verhallen.
http://www.averbode.be/Pub/tok_vl/Tijdschriften---Methodes-ed-TOK-Homepages/TOK!,-de-taalontwikkelingsmethode-voor-alle-kleuters.html
- *TOK! Stapjes* → een apart deel binnen TOK voor kleuters die het iets moeilijker hebben op taalvlak.
- *Puk en Ko*³⁴ → specifiek voor het werken rond verhalen met NT2-beginner: versterking van de voorkennis door het verhaal in de thuistaal te laten vertellen.
- Digitale boeken (zie bijlage Chamilo)

Ik en Ko en Puk en Ko worden niet meer gepubliceerd. Differentiatie naar meertaligheid en meer taalarme kleuters toe wordt integraal opgenomen in de vernieuwde versie van *Dag Jules* (1K), *Dag Loeloe* (2K) en *Dag PomPom* (3K).

³¹ Verkinderen, S. (2016).

³² Leten, E. (2002-2003).

³³ Durieux, P. (2010).

³⁴ De Croon, K. (2003).

! Een inspiratietip zijn de boeken *Woorden in prenten. Deel 1 & Deel 2* ³⁵. In deze boeken vertrekt men van tien prentenboeken (klassiekers) om woordenschat aan te brengen (zie lessen KL11). Aan elk prentenboek zijn vijf volledig uitgewerkte NT2-lessen gekoppeld waarin kleuters alle woorden uit de verhalen leren kennen. Er wordt gewerkt met een “beeldwoordenschrift” dat meegegeven wordt naar huis. Het eindpunt is telkens het beluisteren en begrijpen van het verhaal in een niet-veroeenvoudigde versie. ³⁶

2.5.6. Besluit

Vaak vragen taalproblemen een multidisciplinaire aanpak, gezien heel wat factoren van invloed zijn, zoals gehoor, motoriek, cognitieve ontwikkeling, omgeving, enz. In het kader van vroege detectie en vroegbegeleiding, kan je als leerkracht dus al heel wat doen om de kinderen met een zorgvraag in je klas te begeleiden. Merk je dat de problemen ernstig zijn, dan is het inschakelen van logopedie noodzakelijk.

3. ARTICULATIESTOORNISSEN

3.1. Inleiding

Als kind leren we klanken stap voor stap uitspreken en gebruiken in woorden. Daardoor kan een kind niet alle klanken onmiddellijk uitspreken. Tot de leeftijd van ongeveer 5 jaar zijn uitspraakproblemen niet abnormaal. We spreken van een articulatiestoornis wanneer de problemen blijven en bepaalde spraakklanken niet of foutief gearticuleerd worden.

Hieronder vind je een overzicht (Stes, 1997) van de leeftijden waarop kinderen klanken correct kunnen articuleren.

³⁵ Coenen, J., Nout, M. (2016).

³⁶ Verkinderen, S. (2016). Taal laten groeien. Didactiek voor de kleuterklas. Plantyn.

	3 jaar	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar	8 jaar	9 jaar	10 jaar
f, k, m, p, w, ng								
J, v, b, h, ch, g, sj								
n								
l								
d								
t								
r/R								
z								
s								

Er zijn **2 soorten articulatiestoornissen**: fonetische en fonologische articulatiestoornissen.

3.2. Fonetische articulatiestoornissen

Fonetische articulatiestoornissen zijn stoornissen waarbij het kind niet in staat is om een bepaalde klank correct te articuleren.

Enkele voorbeelden:

- Rotacisme: het verkeerd uitspreken van de /r/. Vaak kan het kind de tongpunt /r/ nog niet vormen.
Vb. Maxine uit het eerste leerjaar is niet in staat om de /r/ uit te spreken en vervangt deze door een /j/.
- Sigmatisme: het verkeerd uitspreken van de /s/. Zoals je uit het schema kan opmaken, is een correcte productie van de /s/ pas vereist op de leeftijd van 8 jaar.
Vb. Een studente lager onderwijs werd aangemeld omdat ze lispelt. De tong verschijnt tussen de tanden tijdens het spreken.
- De dentale klanken te ver vooraan of achteraan uitspreken. De dentale klanken zijn de klanken die je vormt met je tong tegen je boventanden. Wanneer je ze te ver vooraan uitspreekt, komt je tong tussen je tanden terecht. We noemen dat interdentale spraak. Wanneer je ze te ver achteraan uitspreekt, dan hoor je een erg dof geluid.

3.2.1. Preventie en remediëring

Sommige kleuters praten wel veel, maar praten onduidelijk. Een goede articulatie start bij de ontwikkeling van de primaire functies van de spraak, namelijk de spierwerking of mondmotoriek. Deze functies moeten in goede conditie verkeren om te kunnen zuigen, blazen en kauwen. Met behulp van materiaal of imitatie wordt er gewerkt aan lipsluiting, lipsluitingskracht, tongbewegingen, kauwoefeningen, zuigoefeningen en blaasoefeningen.

In de **eerste kleuterklas** kan je best aandacht besteden aan het gezamenlijk verorberen van een koek of een ander hapje. In de **tweede en derde kleuterklas** kan je af en toe articulatiespelletjes inlassen. Onderstaand vind je hiervan enkele voorbeelden:

- Blaasspelletjes
 - o Blaasvoetbal: Blaas een pingpongbal, veertje, watje, propje papier, enz. van de ene kant van de tafel naar de andere kant met behulp van een rietje. Je doet deze oefening met twee of meer kinderen (aan elke zijde van de tafel één kind). Wanneer het propje of balletje langs jouw zijde de tafel afvalt, verlies je.
 - o Dezelfde oefening kan je ook doen zonder hulp van een rietje. Dit is moeilijker.
 - o Blaas met een rietje verf over een blad.
 - o Blaas op water papieren bootjes of pingpongballetjes voort.
 - o Blaas een kaars uit.
 - o Blaas ballonnen op.
 - o Blaas tegen iets dat aan een touwtje hangt.
 - o Maak bolle wangen met gesloten mond en houd dit aan.
 - o Blaas met open mond op een spiegel, zodat deze aandamping ontstaat.
- Zuigspelletjes
 - o Neem een rietje en zuig een stukje papier op van de tafel. Probeer zolang mogelijk aan te houden.
- Spelletjes ter versterking van de kaak-, lip- en tongspieren

- Choco van de lippen likken (tong oefening)
- Met lippenstift kusjes geven op een blad papier (lip oefening)
- De clown oefening (lippen stulpen en spreiden)
- De potlood oefening (lip oefening)
- De brommer oefening (lip trillen)
- Slinger oefening (tong naar links en rechts bewegen)
- Paard oefening (tong klakken)
- Nijlpaard oefening (kaak oefening waarbij je je mond zo ver mogelijk open doet en een grote hap neemt)

Als deze primaire functies voldoende beheerst zijn, kan je overstappen naar specifieke articulatie-oefeningen.

- Invoeren van tongbrekers (door gebruik van de papegaai-oefening).

Je gebruikt een handpop van een papegaai en vertelt dat papegaaien heel goed kunnen nazeggen. Het is de bedoeling dat de kinderen dus papegaaien. Je brengt tongbrekers aan, want die zijn articulatorisch heel boeiend en zorgen voor de nodige hilariteit. Let wel, maak ze niet te moeilijk!

Op www.tongbrekers.net kan je er ene heel aantal vinden!

Vb. de slome slak eet slappe sla.

Vb. drie dikke boren drillen door drie dikke deuren.

- Tip: versjes

Heel wat versjes zijn geschikt als articulatieoefening. In het boek *aa bee see van Vos en Haas* (Sylvia Vanden Heede, 2008) kan je er heel wat vinden!

- **In de bijlage op Chamilo kan je nog meer inspiratie opdoen m.b.t. articulatiespelletjes.**

Articulatiespelen kan je als intermezzo gebruiken, maar passen vaak ook in een thema. Denk maar aan voeding, mijn lichaam, enz., waarbij gebruik van de spiegel een dankbaar gegeven is.

3.3. Fonologische articulatiestoornissen

Fonologische articulatiestoornissen zijn stoornissen waarbij het kind de klanken correct kan articuleren maar niet of foutief gebruikt in de spontane taal. Fonologische articulatiestoornissen hebben dus niets te maken met een gebrekkige spierkracht of een foute tongpositie, maar wijzen op een talige problematiek. Vb. *Jelle uit de derde kleuterklas laat heel veel eindklanken weg in woorden waardoor zijn omgeving hem niet goed begrijpt.* Vb. *Yasmine spreekt clusters van medeklinkers niet volledig uit waardoor haar omgeving haar niet goed begrijpt.*

Vb. *Lien vervangt consequent de /t/ door een /k/. Dit beïnvloedt de verstaanbaarheid negatief.*

Onafhankelijk van de leeftijd van het kind is verwijzen naar een logopedist noodzakelijk. Screening met betrekking tot articulatorische moeilijkheden laat je dan ook het best uitvoeren door een logopedist. Hij of zij neemt dan bijvoorbeeld de [ASIA-5 \(Antwerps Screeningsinstrument voor Articulatie van vijfjarigen\)](#) of de [AFPO \(Antwerps Fonologische Processen Onderzoek\)](#) af.

3.3.1. Preventie en remediëring

Kleuters met een gebrekkige fonologische ontwikkeling kan je als volgt bijkomend ondersteunen:

- Pas je spreektempo aan.
- Zorg zelf voor een heel duidelijke articulatie.
- stimuleer zoveel mogelijk visueel. Kinderen die moeite ondervinden op vlak van auditieve vaardigheden hebben hier veel nood aan.
- sta model met je mondbeeld, verwoord expliciet.
- zorg ervoor dat je het fonologisch bewustzijn extra gaat stimuleren en vertrek hierbij vanuit het lichaam. Hoe je dit precies aanpakt, vind je terug in de syllabus van KL9.

4. VLOEIENDHEIDSSTOORNISSEN (stotteren)

4.1. Normale onvloeiendheden

Spreeken is de meest ingewikkelde handeling die een mens uitvoert. Het is dus niet verwonderlijk dat sommige kinderen daarvoor minder aanleg hebben. Bijna alle kinderen vertonen **normale onvloeiendheden**. In het proces van taalontwikkeling maakt elk kind periodes door waarin het spreken wat moeilijker verloopt. Vooral tussen 2 en 4 jaar treden deze normale onvloeiendheden op. Kinderen gebruiken af en toe een pauze, herhalen hele zinnen, woordgroepen of woorden, zeggen af en toe 'euh...'.

4.2. Fysiologisch stotteren (= kernstotteren)

Wanneer je echter merkt dat er spanning toegevoegd wordt aan de uitingen spreken we over stotteren. Stotteren is een stoornis in de spreekvloeiendheid. Die stoornis ontstaat door een gebrekkige timing van spraakbewegingen. Bij het spreken treden meer dan 200 spieren in werking, die dan op het juiste moment de juiste beweging moeten maken. Bij stotterende sprekers lukt dit moeilijker. Zij blijken 'wankel' timing-systeem te hebben: de Als het spraaksysteem (dat in de hersenen ligt) bemerkt dat een beweging van tong, lippen, stembanden of ademhaling te vroeg of te laat is ingezet, probeert het dit tijdens het spreken bij te sturen. He-he-herherhalingen of vvvvvvvverlllllengingen zijn dan het gevolg. Dit noemen we kernstotteren.

Uit onderzoek blijkt dat vrijwel iedereen, deskundig of leek, jong of oud, dadelijk het verschil hoort tussen kernstotteren en normale onvloeiendheden.

Kernstotteren gaat buiten de wil om, het is een biologisch probleem dat 5% van de kinderen heeft. Bij het grootste deel (75%) van die groep gaat het stotteren na verloop van tijd over, vooral omdat het timingssysteem verbetert door rijping. De overige 1% van de kinderen blijft stotteren. Chronisch stotteren wordt dat genoemd. Het is geen ramp maar het kan wel erger worden.

! Wanneer je ook nog maar een vermoeden hebt van de ontwikkeling van of de aanwezigheid van stottergedrag, geef daar dan geen speciale aandacht aan op het moment zelf. Informeer

bij de ouders **én spreek met een logopedist voor suggesties**. Bij stotteren is het essentieel dat kinderen zo vroeg mogelijk worden geholpen.

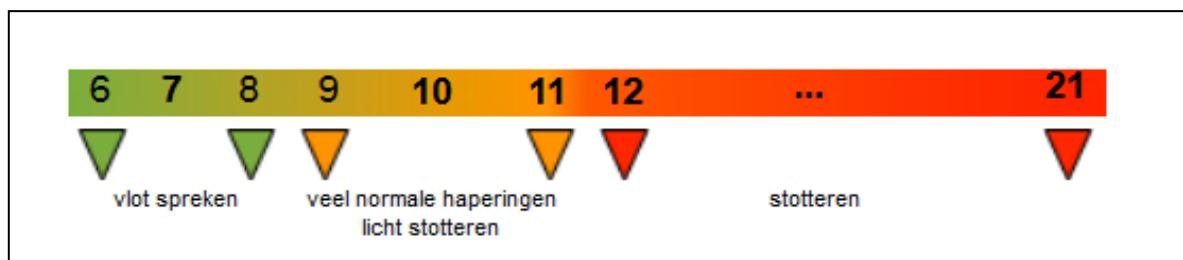
4.3. Screening

Als je twijfelt of een kleuter uit jouw klas normale onvloeiendheden vertoont, of er effectief kans is op het ontwikkelen van stotteren, kan je het *Detectie Instrument Stotteren (DIS)* van Stes en Boey (1997) invullen.

Het instrument bestaat uit een vragenlijst met 6 vragen over het spreken van de kleuter die door ouders dienen te worden beantwoord op basis van hun geheugen over het spreken van hun kind. Ook leerkrachten kunnen dit instrument invullen. Het gaat hier voor de duidelijkheid niet om een diagnostische test, enkel over een inschatting van de probabiliteit dat chronisch stotteren zich kan manifesteren.

Men telt per vraag de score op om het eindtotaal te bepalen.

- Scores ≤ 8 wijzen op vlot spreken (99,8% overeenstemming met de diagnose vlot spreken)
- Scores van 9 tot en met 11 wijzen op (a) veel normale haperingen of (b) lichte vorm van stotteren (88% overeenstemming met de diagnose stotteren)
- Scores van 12 of meer wijzen op stotteren (100% overeenstemming met de diagnose).



4.4. Preventie en remediëring

Stotteren is een vloeiendheidsstoornis die vrij frequent voorkomt. Opvallend is dat het ongeveer vier keer zo vaak bij jongens voorkomt dan bij meisjes. Stotteren kan reeds op jonge leeftijd voorkomen (vaak voor de leeftijd van vier jaar), maar kan ook later pas optreden. Stotteren is altijd in een persoon aanwezig. Iemand kan niet plots beginnen stotteren door een

bepaalde gebeurtenis. (vb. "Mijn kind stottert nadat hij van zijn fiets viel"). Deze gebeurtenis kan een uitlokkende factor zijn, maar is nooit de oorzaak.

Wanneer je als leerkracht een leerling die stottert in de klas hebt, zorgt dit voor veel vragen en onzekerheden.

Jij kan drie zaken ondernemen:

- 1) Aandacht hebben voor factoren die de communicatie met de kleuter kunnen bevorderen. Infra vind je deze opgesomd.
- 2) Het bespreekbaar maken van stotteren, om zodoende de vechtreacties tegen stotteren te verminderen. Hiervoor kan je de infra opgesomde prentenboeken gebruiken.
- 3) Sterk afstemmen met de behandelend logopedist.

4.4.1. De communicatie bevorderen door de omgeving aan te passen

Bij stotterende kinderen kunnen **omgevingsfactoren** het stotteren bevorderen of doen afnemen. Uiteraard zijn deze factoren kindafhankelijk, maar enkele algemene tips kunnen je ook al een heel eind op weg helpen:

→ Do's : de communicatie-bevorderende factoren

- *Vertraag* om te beginnen je eigen *spreektempo*.
Zelf traag en duidelijk spreken heeft een grotere invloed dan je kind aan te manen het rustig aan te doen.
- Verminder het aantal *vragen* dat je stelt.
- Geef eenvoudig commentaar op wat je kind zegt/doet.
Je kan ook beschrijven wat je zelf doet, weet,... en op deze manier, zonder spreekdruk, spraak uitlokken.
- *Schaduw*: herhaal langzaam, in korte grammaticaal correcte zinnen wat het kind net zei. Dit is niet ter verbetering maar als bevestiging dat jij, (ondanks de stotter) alles goed begrepen hebt. Dit brengt ook rust in het gesprek. Doe dit niet enkel wanneer het kind stottert maar ook bij vloeiende zinnen.
- *Beurtwisseling*: Zorg voor een evenwicht in het aantal spreekbeurten en aantal uitingen. Leer ook de andere kinderen wachten.
- Wacht even voor je terugpraat. Zo ben je zeker dat hij/zij uitgesproken is en dit neemt spreekdruk weg.

- Wanneer het kind zich bewust is van zijn/haar stotTERS:
Laat verstaan dat je je kind *accepteert*, of het nu stottert of niet. Maak stotteren niet iets om beschaamd over te zijn. Praat er over zoals u over een ander onderwerp zou spreken. Stotteren mag geen taboe zijn! Om stotteren bespreekbaar te maken in de klas, kan je het boekje *Het eendje dat moeilijk praten kon*³⁷ introduceren in de klas, een prentenboek gemaakt voor en door kinderen die stotteren.
- Wanneer het kind in een stottermoment zit, en het erg moeilijk heeft, kan je gerust zeggen “dat was een lastige he! Goed van je dat je verder hebt gepraat!” Bevestiging dus vloeiende spraak alsook niet vloeiende spraak. Enkel vloeiende spraak bevestigen zorgt ervoor dat het kind vloeiend spreken associeert met “goed spreken”, en stotteren dus met “slecht spreken”. Let er ook op dat je elk kind in de klas bevestigt als ze spreekdurf vertonen, zodat het kind zich zeker niet geviseerd voelt.
- Let eens goed op jezelf. Hoe reageer je? Probeer meer tijd te maken voor die momenten waarop je kind het gevoel krijgt dat het kan uitpraten en dat je goed luistert.
- Laat met je gezichtsuitdrukking en lichaamstaal zien dat je *reageert* op wat het kind zegt en niet op hoe het kind het zegt.
- Houd oogcontact tijdens het spreken
- Ontlast het kind wanneer je merkt dat het een enorme druk ondervindt om te praten tijdens het onthaal of een kringgesprek. Je kan het kind voorstellen om het zijn verhaal erna aan de juf te vertellen, of in haar oor te fluisteren.
- Maak geen woorden of zinnen af in hun plaats.

Je merkt dat de communicatiebevorderende factoren goed zijn voor elk kind in de klas, niet enkel voor het kind dat stottert. Met het oog op het faciliteren van welbevinden bieden deze tips een goede ondersteuning.

➔ Don'ts: de stotterbevorderende factoren

Onderstaande factoren spreken eigenlijk voor zich, maar we vestigen er toch nog even kort de aandacht op. Wat je dus zeker niet mag doen is:

³⁷ Het eendje dat moeilijk praten kon. NFS, Nederlandse Federatie Stotteren, 2006.

- Boos worden als het kind stottert
- Veel meer aandacht geven aan hoe het kind iets zegt, ten koste van de inhoud
- Het kind vragen om rustig te praten
- Het kind vragen om goed te ademen
- Ongeduldig reageren wanneer het kind stottert
- Veel moeilijke open vragen stellen aan het kind (te hoge eisen)
- Complexe taal gebruiken naar het kind toe
- Krampachtig vermijden om iets te zeggen over het stotteren
- Het kind in het stottermoment te gebieden te kalmeren

4.4.2. Het bespreekbaar maken van stotteren

Wanneer het kind zich bewust is van zijn/haar stotTERS:

Laat verstaan dat je het kind *accepteert*, of het nu stottert of niet. Maak stotteren niet iets om beschaamd over te zijn. Praat er over zoals u over een ander onderwerp zou spreken. Stotteren mag geen taboe zijn! Om stotteren bespreekbaar te maken in de klas, kan je volgende boeken introduceren:

- ✓ *Het eendje dat moeilijk praten kon*³⁸ is een prentenboek gemaakt voor en door kinderen die stotteren.
- ✓ Het boek *Iedereen is anders geboren* is een vrolijk boek over een klas met heel gewone kinderen, die toch allemaal iets speciaal hebben. Een van de kinderen in het boek is Tess. Zij stottert. (<http://www.iedereenisandersgeboren.nl/>)
- ✓ *Joep!*³⁹ Joep het schaap stottert, vooral als hij zich druk maakt, en dat is best lastig als je iets heel belangrijks wilt vertellen. En wat helemaal vervelend is, is dat Joeps vrienden hem niet laten uitpraten en steeds zijn zinnen voor hem af proberen te maken. Gelukkig is Dirk net in de wei naast Joep komen wonen, en Dirk wil best wel naar Joep luisteren...

Wanneer het kind in een stottermoment zit, en het erg moeilijk heeft, kan je gerust zeggen “dat was een lastige he! Goed van je dat je verder hebt gepraat!” Bevestiging dus zowel vloeiende spraak als niet vloeiende spraak. Enkel vloeiende spraak bevestigen zorgt ervoor

³⁸ Het eendje dat moeilijk praten kon. NFS, Nederlandse Federatie Stotteren, 2006.

³⁹ Haayema, M. (2013). Joep! Gotmer Uitgevers Groep bv

dat het kind vloeiend spreken associeert met “goed spreken”, en stotteren dus met “slecht spreken”. Let er ook op dat je elk kind in de klas bevestigt als ze spreekdurf vertonen, zodat het kind zich zeker niet geviseerd voelt.

Je merkt dat de communicatiebevorderende factoren goed zijn voor elk kind in de klas, niet enkel voor het kind dat stottert. Met het oog op het faciliteren van welbevinden bieden deze tips een goede ondersteuning.

5. STEMSTOORNISSEN (kinderheesheid)

Heesheid wil zeggen dat de stem niet helder is. Heesheid komt bij iedereen wel eens voor, bijvoorbeeld tijdens een verkoudheid of na een feestje. Als de stem daarna de kans krijgt om tot rust te komen, gaat het meestal snel weer over.

Kinderheesheid kan ontstaan door overbelasting of door verkeerd gebruik van de stem, bijvoorbeeld bij veelvuldig schreeuwen, keelschrapen, of het te vaak nadoen van ‘gekke’ stemmetjes.

Stemstoornissen kunnen aangeboren of verworven zijn. In de meeste gevallen is een stemstoornis verworven. Verworven stemstoornissen kunnen optreden door de stem te misbruiken of de stem verkeerd te gebruiken.

5.1. Stemmisbruik

Sommige kleuters roepen heel vaak en hard, en gaan hun stembanden hierbij forceren. Op die manier kan het kind stembandknobbels of stembandpoliepen ontwikkelen, waardoor de stem erg hees wordt of zelfs helemaal verdwijnt. Het kind kan dan nog enkel fluisteren.

5.2. Verkeerd stemgebruik

Verkeerd stemgebruik resulteert ook in heesheid, maar heeft een andere oorzaak. Zo kan een verkeerde ademhaling, een geknepen spreektechniek er ook voor zorgen dat de stembanden gevoelig worden en zwellen.

Deze functionele stemproblemen kunnen worden toegeschreven aan verschillende factoren. Waarom wordt of blijft het ene kind wel hees of schor en het andere kind niet? Zo

speelt bij kleuters de omgeving een belangrijke rol in de algemene ontwikkeling en in de ontwikkeling van stemproblemen. Kinderen nemen vaak het model over van hun ouders of verzorgers. Een foutief model kan er voor zorgen dat het kind zijn stem gaat overbelasten door dit model te imiteren. Ook persoonlijke factoren hebben een sterke invloed op de stem. Hyperactieve kinderen of kinderen met een hyperfunctioneel gedrag, gevoeliger zijn voor stemproblemen. Een andere factor, die bepalend kan zijn voor heesheid bij kleuters, is de uitbreiding van de leefwereld. Kleuters beginnen naar school te gaan waar ze meer met leeftijdsgenoten in contact komen en hun stem zo meer gaan gebruiken in interactie en spel. Ook kan stress de leefwereld van de kleuter voortvloeien uit de directe omgeving zoals de gezinssituatie, de school, de buurt, ingrijpende gebeurtenissen, enzovoort. Ook de persoonlijke factoren spelen hier een belangrijke rol. Zo kan het ene kind beter omgaan met stress dan het andere. Het is dus een complex samenspel tussen interne en externe factoren. Stress krijgt steeds meer aandacht omdat het ook steeds meer voorkomt bij kinderen.

Lang aanhoudende heesheid blijft niet zonder gevolgen. Een hese of schorre stem kan volgende problemen veroorzaken:

- **Fysische gevolgen** die vaak bij deze kinderen worden opgemerkt, zijn keelpijn, buiten adem geraken tijdens spraak of zang en een kriebelend, branderig gevoel in de keel. Hoesten, schrapen en kuchen kan dan optreden, maar dit kan zowel oorzaak als gevolg zijn van het stemprobleem.
- **Functionele problemen** worden omschreven als een verminderd vermogen om te zingen en roepen. Deze kinderen merken zelf op dat hun stem anders en, in sommige gevallen, stiller klinkt dan die van andere kinderen. Ook zijn ze vaak meer vermoeid na lang praten, raken ze buiten adem en zijn ze algemeen minder goed verstaanbaar.
- Zij ervaren ook **sociaal-emotionele gevolgen** zoals verlegenheid of schaamte, frustratie, boosheid met betrekking op hun stem. Ze zien dat deze kinderen hun stem vaak als negatief beoordelen. Ouders van deze kinderen geven ook aan dat luisteraars vaak problemen hebben om hun kind te verstaan wat vaak ook frustratie met zich meebrengt. Aan deze kinderen wordt vaak gevraagd om stiller te zijn of stiller te spreken.

Een hese stem kan dus zowel persoonlijke, emotionele en functionele gevolgen hebben als gevolgen op vlak van participatie voor deze kleuters.

Wanneer kinderheesheid maandenlang aanhoudt en de communicatie van en met het kind beperkt, is verwijzing naar een logopedist zeker aangewezen.

5.3. Preventie en remediëring

- Zorg voor een rustige praatomgeving. Als het rumoerig is, moet het kind vaak te hard praten of roepen om te worden verstaan. Praat zelf ook rustig en neem de tijd.
- Let op de lichaamshouding van de kleuter. Een in elkaar gezakte of krampachtige houding kan stemproblemen in de hand werken.
- Sta zelf goed model. Vermijd schreeuwen in de klas, maar loop naar de kinderen toe. Zorg er ook voor dat je, bij het zingen, op een adequate toonhoogte. Zo vermijd je dat kinderen hun toonhoogte gaan aanpassen naar een toonhoogte waarin ze hun stem forceren.
- Laat de kleuter een slokje water drinken wanneer je merkt dat er 'kriebels' in de keel ontstaan door irritatie van de stembanden.
- Verplicht het kind niet om mee te zingen in de klas.
- Tijdens het spelen kan de stem snel geforceerd worden. Het te vaak nadoen van vliegtuigen, raceauto's, stemmen van televisiefiguren is leuk, maar niet goed voor de stem.
- Een compliment doet wonderen!

6. DYSLEXIE

Te kennen leerstof voor het examen:

- Reader aangeboden op Chamilo
 - Uitprint uit Ceyssens, M. (2001). Ik schreif faut. Omgaan met dyslexie. Gids voor ouders, leerkrachten en hulpverleners. Lannoo.
 - Uitprint uit De Bondt, A. (2009). De dyslexie survival gids. Abimo.
- PowerPoint rond dyslexie op Chamilo (alarmsignalen, preventie en remediëring)

7. AFSLUITER

Er kan in de kleuterklas een enorme diversiteit op vlak van spraak en taal worden onderkend. Zo zijn er kleuters met taalproblemen, dysfasie, articulatieproblemen, stemproblemen en vloeiendheidsproblemen en problemen met de voorbereidende leesvoorwaarden. Al deze moeilijkheden zorgen voor een beperking in expressie en/of verstaanbaarheid van deze kinderen, waardoor hun verdere algemene ontwikkeling sterk in het gedrang komt.

8. Bronnen

Boeken

Appel, R. Vermeer, A. (1996). *Tweede taalverwerving en tweedetaalonderwijs*. Uitgeverij Coutinho.

Boone, M. (2012). *Groei- en leerlijnen in de kleuterschool. Een praktijkboek voor variatie en gradatie*. Plantyn.

Boone, M. (2014). *Kleuters met extra zorg. Een werkboek vol handelingsplannen*. Plantyn.

Boone, M. (2014). *KWIK- Kijk wat ik kan. Speelse screening voor kleuters met extra zorg*. Plantyn.

Boey, R. (2002). *Variabiliteit van stotteren: precipiterende stimuli bij jonge kinderen*. Herentals: Tijdschrift voor Logopedie

Ceyssens, M. (2001). *Ik schreif fout. Omgaan met dyslexie. Gids voor ouders, leerkrachten en hulpverleners*. Lannoo.

Coenen, J., Nout, M. (2016). *Woorden in prenten*. Gent: Abimo.

Daems, F. Van den Branden, K., Verschaffel, L. (2004). *Taal verwerven op school. Taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs*. Acco.

Damhuis, R., De Blauw, A., e.a. (2004). *Combilist, een instrument voor taalontwikkeling via interactie: praktische vaardigheden voor leidsters en leerkrachten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

De Bondt, A. (2009). *De dyslexie survival gids*. Abimo.

De Croon, K. (2003). *Puk & Ko. Knieboeken*. Tilburg: Zwijsen Educatief.

Durieux, P. (2010). *TOK! Taalontwikkeling Kleuters. Eerste kleuterklas*. Altiora: Averbode.

Durieux, P., Neiryck, K., e.a. (2011). *TOK! Taalontwikkeling kleuters onthaalklas*. Averbode: Altiora Averbode.

Elsäcker, W. (2006). *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Förrer, M., Huijbregts, S., e.a. (2011). *Werkmap fonemisch bewustzijn*. Amersfoort : CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Ghysen, S., Rossenbacker, K., Verhelst, M. (1999). *Kleuterobservatie-instrument Taalvaardigheid*. Leuven: Steunpunt NT2.

Gielen, S., Isci, A. (2015). *Meertaligheid: een troef! Inspirerend werken met meertalige kinderen op school en in de buitenschoolse opvang*. Praktijk & Visie, Abimo.

Goorhuis-Brouwer (1997) *Het wonder van de taalverwerving. Basisboek voor opvoeders van jonge kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom

Govaert, K., Hostyn, I. et al. (2014). *Allemaal Taal. Taal ontwikkelen en stimuleren bij jonge kinderen*. Abimo.

Grauwels, R., De Nooij, G. (2010). *Omgaan met een dysfatisch kind. Draaiboek*. Maklu.

Haayema, M. (2013). *Joep!* Gotmer Uitgevers Groep bv.

Haugland, S.W. (2000). *Computers and young children*. ERIC digest.

Hekster, E. (1985). *Mevrouw Tong*. Boek- en Leermiddelencentrale Arnhem B.V.

Leten, E. (2002-2003). *Dag Jules! Themaboek 1*. Meerhout: Zwijsen-Infoboek.

Mommers, C., Verhoeven, L., e.a. (1989). *Schatkist, kleuteruitgave bij Veilig leren lezen, Handleiding*. Meerhout.

Pepper, J. Weitzman, E. (2011). *Praten doe je met z'n tweeën. Een praktische handleiding voor ouders van kinderen met een vertraagde taalverwerving*. Berchem: EPO.

Schaerlaekens, A. (2008). *De taalontwikkeling van het kind*. Noordhoff Uitgevers B.V.

Schaerlaekens, A., Zink, I., van Ommeslaeghe, K. (2003). *Reynell Taalontwikkelingsschalen*. Pearson Clinical.

Schlichting, L., Spelberg, H. (2011). *Schlichting Test voor Taalproductie – II voor Nederland en Vlaanderen*. Bohn Stafleu van Loghum.

Stes, R., Boey, R. (1997). *Het D.I.S. Detectie Instrument Stotteren*. Ieper: CIOOS.

Stoep, J.V. (2005). *kleuters interactief met taal. De taallijn VVE: taalstimulering voor jonge kinderen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Van den Nulft, D. Verhallen, M. (2005). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Uitgeverij Coutinho.

Vanden Heede, S. (2008). *Aa bee seee van Vos en Haas*. Lannoo.

Verhallen, M.J.A.J. (2004). *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Verkinderen, S. (2016). *Taal laten groeien. Taaldidactiek voor de kleuterklas*. Plantyn.

Wiig, E.H. et al. (2014). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Preschool, Second Edition-Nederlandstalige versie*. Pearson Publishers.

Zink, I, Smessaert, H. *Taalontwikkeling stap voor stap*. Blz.141. VVL, 2009.

Artikels

Berben, M., Vandommele, G. We vliegen erin! Werken aan ontluikende geletterdheid in de kleuterklas. Nieuwsbrief Taal en Onderwijs, sept.2011.

Blauw, A. Met tussendoelen koersen op geletterdheid. De Wereld van het jonge kind. Febr. 2002, pp. 183-186.

Heetveld, G. (1993) Individualiseren en differentiëren, modules voor de lerarenopleiding, Groningen, Uitgeverij Wolters-Noordhoff.

Miniscalco C, Nygren G, Hagberg B et al. (2006). Neuropsychiatric and neurodevelopmental outcome of children at age 6 and 7 years who screened positive for language problems at 30 months. Dev.Med.Child Neurol.48(5): 361-366.

Vandewalle, E. (2012). Taalscreening bij kinderen: waarom, waarmee en hoe?. VVL-studiedag: Brussel.

Verheyden, L. Ju-uf, Je moet wel lezen wat er staat hé! Peuters, kleuters en ontluikende geletterdheid. Kleuters & Ik. 2004-2005, Jrg. 21/3

Syllabi

Sierens, S. (2016). KL13: Geïndividualiseerde doelen. Vakgroep ECR, syllabus HoGent.

Cocquyt, M. (2011-2012). Cursus Taalontwikkelingstoornissen. Hogeschool Gent, vakgroep ECR

Internetbronnen

Basisonderwijs, lager onderwijs algemene uitgangspunten, geraadpleegd op 29/08/2016 via <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/algemene-uitgangspunten/index.htm>

Bijdrage uit Veerle Smans Verhandeling aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen, Juni 2008. O.l.v. Dr. Bart Boets en Prof. Dr. Pol Ghesquière. Geraadpleegd op 06/09/2016.

https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/367391/1/Smans_Boets_Stichting_Leerproblemen.pdf

Oefensite tongbrekers in kader van articulatioefeningen. Geraadpleegd op 06/09/2016.

www.tongbrekers.net

Draaiboek dysfasie, geraadpleegd op 06/09/2016. <http://www.dysphasia.org/>

Checklist signalen bij meertalige leerlingen, geraadpleegd op 29/06/2017.

http://www.prodiagnostiek.be/materiaal/SPRAAK%20EN%20TAAL_Bijlage%205_Checklist%20signalen%20bij%20meertalige%20leerlingen.pdf

