



## **Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS)**

In dit document worden de kwaliteitsindicatoren benoemd voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS). De kwaliteitsindicatoren zijn in de tekst vetgedrukt weergegeven. Bij enkele kwaliteitsindicatoren wordt een toelichting gegeven die de indicator verduidelijkt.

De kwaliteitsindicatoren zijn gebaseerd op de praktijkervaringen van professionals die werken in het speciaal onderwijs voor leerlingen met TOS. Bij de kwaliteitsindicatoren is een wetenschappelijke literatuurlijst opgenomen van theoretische en waar mogelijk, wetenschappelijke onderbouwing van deze praktijk.

De kwaliteitsindicatoren worden aangepast als nieuwe ontwikkelingen, nieuwe inzichten en goede praktijkervaringen binnen het onderwijs aan leerlingen met TOS daartoe aanleiding geven. Uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek kunnen ook aanleiding zijn om de kwaliteitsindicatoren aan te passen.

Op de website van Siméa is altijd de meest recente versie beschikbaar.

Naast het document "Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met TOS" zijn ook de volgende documenten beschikbaar:

- **Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen.**
- **Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een meervoudige beperking.**
- **Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met Doofblindheid.**

### **Recente versie, juni 2024.**

Hieronder wordt kort samengevat welke wijzigingen er zijn doorgevoerd. De versie van 2011 wordt hiermee vervangen.

Bij deze herziene versie is ervan uitgegaan dat het onderwijs aan leerlingen met een TOS doelgericht en opbrengstgericht wordt vormgegeven. Ook worden er hoge verwachtingen aan de leerling gesteld. De indicatoren die aan deze basis refereerden zijn daarom vervallen.

Kwaliteitsindicatoren: specifiek en onderbouwd met recente inzichten. Er is expliciet gekeken naar de kenmerkende, specialistische ondersteuning in het onderwijs aan leerlingen met TOS. Er zijn geen nieuwe indicatoren bijgekomen. De indicatoren zijn waar mogelijk onderbouwd met recente, nieuwe inzichten. De wetenschappelijke literatuurlijst is uitgebreid.

#### **Praktische indeling**

De kwaliteitsindicatoren zijn opnieuw ingedeeld. Bij de nieuwe indeling gaan we uit van de gevolgen van de TOS in het onderwijs. Professionals die betrokken zijn bij het onderwijs aan leerlingen met een TOS kunnen de kwaliteitsindicatoren gebruiken om na te gaan welke specifieke houding, ondersteuning en aanpak belangrijk zijn voor de leerling met een TOS. De indeling is als volgt:

#### **1. Communicatieve redzaamheid in de onderwijssituatie**

*Vervangt versie 2011: A. Didactisch klimaat dat communicatie en taalontwikkeling stimuleert*

#### **2. Leervaardigheden - weten hoe de leerling leert**

*Vervangt versie 2011: E. Aangepaste instructie om het onderwijs toegankelijk te maken, C. Specialistisch en intensief taalonderwijs en D. Specialistisch en intensief leesonderwijs*

#### **3. Sociaal-emotionele ontwikkeling**

*Vervangt versie 2011: B. Pedagogisch klimaat dat veiligheid en ruimte biedt om te communiceren en te reflecteren op jezelf en je omgeving en F. Bevordering van sociale relaties en welbevinden*

# Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

## 1. Communicatieve redzaamheid in de onderwijssituatie

Didactisch klimaat dat communicatie en taalontwikkeling stimuleert

**1.1. Ontwikkeling, herstel en/of compensatie van de communicatieve functies staat centraal in het onderwijs.**

**1.2. Het didactisch klimaat is expliciet gericht op het stimuleren van communicatie en taalontwikkeling binnen betekenisvolle situaties.**

**1.3. De omgeving sluit aan bij de communicatieve en talige doelstellingen.**

- **Er wordt gezorgd voor een rijke taal-/leeromgeving met aandacht voor het expliciet leren van taal** (Vissers et al., 2021; Sanders, 2017).
- **De lesruimte biedt overzicht en structuur en lokt uit tot communiceren** (Van Weerdenburg et al., 2009).
- **Voorwerpen en materialen die betrekking hebben op de lesstof zijn aanwezig in de klas.**

**1.4. Logopedie heeft een essentiële rol binnen het gehele onderwijsprogramma. De ondersteuning van de logopedist is gericht op leerlingen en op medewerkers. Leraar en logopedist formuleren samen de communicatieve en talige benadering van de leerling.**

**1.5. De specifieke uitgangspunten voor communicatie en taalbeleid voor leerlingen met TOS, staan in het schoolplan.**

**1.6. Medewerkers zijn alert op de kwaliteit van het gesproken Nederlands.**

Dit betreft de articulatie, het stemvolume en de intonatie, tempo en vloeiendheid en de grammatica. De medewerker vermijdt geen (moeilijke) woorden en versimpelt het taalgebruik niet (Sanders, 2017).

**1.7. Wanneer Nederlands ondersteund met Gebaren (NmG) gebruikt wordt, is per type medewerker vastgesteld wat het minimale beheersingsniveau moet zijn. De vaardigheden van de medewerkers worden bijgehouden en getoetst.**

**1.8. Bij gebruik van NmG is de medewerker alert op de kwaliteit van het gebarenaanbod en het daarbij gesproken Nederlands.**

Het gaat hier om articulatie/uitvoering van de gebaren, tempo en vloeiendheid, het aantal gebaren per zin en een bewuste keuze van de woordsoorten die wel/niet ondersteund worden. (Terpstra & Schermer, 2006)

**1.9. Medewerkers geven de leerlingen de gelegenheid om naast of in plaats van het gesproken Nederlands ook NmG (zie 1.8.), concreet materiaal, beeldmateriaal, schrift etc. te gebruiken.**

**1.10. De communicatie en instructie is toegankelijk en begrijpelijk.**

- **Er wordt rustig en duidelijk gesproken** (Leonard et al., 2007)
- **Er is aandacht voor een goede signaal-ruisverhouding.** De medewerker is zich bewust van het effect van achtergrondgeluid en gebruikt een versterker voor het geluid.
- **De communicatie en instructie worden intensief gevisualiseerd.** (Archibald & Gathercole, 2007; Berkel-van Hoof et al., 2019; Quail et al., 2009)
- **De communicatie en het taalaanbod sluiten aan bij het begripsniveau van de leerlingen.**

# Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

De leraar stemt af op de zone van de naaste ontwikkeling van de groep en van de individuele leerling. (Vygotsky, 1987)

## 1.11. De communicatie wordt gestructureerd.

- **De reactie van medewerkers op een communicatieve uiting kent een vaste structuur**  
Medewerkers reageren met een ontvangstbevestiging. Zij herhalen de uiting van de leerling en breiden deze waar mogelijk uit.
- **De leerling krijgt een structuur aangeboden om een taaluiting te formuleren en de communicatieve bedoeling effectief over te brengen**  
Bijvoorbeeld: via de wie-wat-waar-structuur.

## 1.12. Medewerkers wachten en geven de leerling tijd om zelf te communiceren. (Weitzman et al, 2006; Weitzman & Greenberg, 2002)

## 1.13. Medewerkers corrigeren de talige uitingen van de leerlingen niet expliciet. Zij reageren door de uiting te herhalen op de juiste manier. (Cleave et al., 2015).

## 1.14. Medewerkers zorgen ervoor dat leerlingen de geleerde taal uitingen zoveel mogelijk leren toepassen in verschillende talige situaties in het dagelijks leven. (Gerrits et al., 2017; Singer et al., 2023)

## 1.15. De basis voor de interventies die de medewerkers toepassen is het handelingsgericht werken.

Op basis van de uitkomsten van handelingsgerichte diagnostiek worden communicatieve en talige doelen voor de individuele leerling en voor de groep opgesteld. Het ontwikkelingsperspectief van de leerling is leidend. (Pameijer & Van Beukering, 2001; Pameijer et al., 2011)

## 1.16. Medewerkers gebruiken methodieken die de taal- en denkontwikkeling stimuleren en die passen bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen met een TOS.

## 1.17. Bij het oefenen en trainen van communicatieve vaardigheden krijgen de sociale aspecten en de interactie met de ander expliciet aandacht.

Het gaat om beurtwisseling, vraag-antwoord strategieën, responsieve reacties en strategieën om te kunnen deelnemen aan de interactie, etc. (Weitzman et al., 2006; Weitzman & Greenberg, 2022; Gerrits et al., 2017; Sanders, 2017). De inzet van scripts helpt leerlingen om communicatie inzichtelijk te maken en vervolgens in te oefenen.

## 1.18. Er zijn afspraken gemaakt over de manier waarop ouders of verzorgers worden betrokken om de communicatie en spraaktaalontwikkeling in de thuissituatie te stimuleren.

## 1.19. Medewerkers gebruiken methodieken die helpen om de communicatie in de thuissituatie te bevorderen.

## 2. Leervaardigheden

instructie, taalonderwijs en leesonderwijs

### 2.1. Aangepaste instructie om het onderwijs toegankelijk te maken

#### 2.1.1. De mondelinge instructie wordt afgestemd op het begripsniveau van de leerling(en).

Dit geldt zowel voor de vorm als voor de inhoud. Het is belangrijk om moeilijke begrippen en nieuwe taal niet te vermijden, wel aan te bieden en er een goede toegankelijke definitie of voorbeeld bij te geven (rijk taalaanbod) (Sanders, 2017).

#### 2.1.2. De leraar temporeert verschillende bronnen (mondelinge informatie, digitale ondersteuning, visualisaties, etc.) van informatie tijdens de instructie.

Leerlingen met een TOS hebben vaak meer verwerkingstijd nodig.

#### 2.1.3. Medewerkers passen taken waarbij een beroep gedaan wordt op het onthouden van grotere hoeveelheden informatie aan.

Medewerkers maken gebruik van:

- **Visuele ondersteuning bij het aanbieden van informatie**
- **Het opdelen van informatie in kleinere stappen (stappenplan, afvinklijst, etc.)**
- **Het aanbieden en aanleren van strategieën om informatie beter te laten bekijken.**

Bijvoorbeeld een eigen woordenschrift met betekenisvolle zinnen en tekeningen, het maken van mindmaps, het geleerde oefenen via verschillende werkvormen (wisbordjes, placemats, woordparaplu, etc.).

#### 2.1.4. De leraar structureert de informatie.

De leraar geeft regelmatig een terugblik en samenvatting. De leraar controleert of de leerling de instructie heeft begrepen.

#### 2.1.5. De leraar bereid de leerlingen voor op het onderwerp om daarmee (complexe) lesstof toegankelijk te maken.

Belangrijke begrippen worden in een betekenisvolle context aangeboden en zo nodig vooraf uitgelegd (pre-teaching). Voor sommige leerlingen is extra training en herhaling van deze begrippen (re-teaching) noodzakelijk.

#### 2.1.6. Bij de instructie wordt visuele, auditieve, tactiele en/of motorische ondersteuning ingezet.

#### 2.1.7. Bij de verwerking van lesstof biedt de leraar (visuele) handelingswijzers aan om leerlingen in staat te stellen zelfstandig opdrachten te verwerken.

Voorbeelden zijn: succescriteria, stappenplan, mindmappen.

#### 2.1.8. In het onderwijs wordt een model van directe instructie toegepast. (Bombonato et al., 2022; Lammertink et al., 2020a; Lammertink et al., 2020b; Zwart et al., 2018)

## 2.2. Specialistisch en intensief taalonderwijs

### 2.2.1. De focus ligt op taal. Van daaruit wordt het hele onderwijsaanbod vormgegeven.

Tijdens alle schoolactiviteiten is er sprake van een rijk taalaanbod. Taal is een belangrijk aandachtspunt bij de overige vakken zonder het onderwijsdoel van het betreffende vak uit het oog te verliezen.

### 2.2.2. Er is gestructureerd en expliciet taalonderwijs, waarbij het aanbod aansluit bij de leeftijd en ontwikkelingsfase van de leerling.

Er zijn school- en groepsdoelen en individuele doelen geformuleerd op het gebied van:

- communicatieve redzaamheid/competentie
- het begrijpen en produceren/gebruiken van taal inclusief woordenschat, pragmatiek, morfologie en syntaxis
- verstaanbaarheid
- (functionele) geletterdheid

### 2.2.3. De logopedist en de leraar stellen uitdagende doelen en werken intensief samen om die taaldoelen te behalen.

De leraar geeft gedifferentieerd taalonderwijs en sluit aan bij de taalontwikkeling van de individuele leerlingen. Methodes en methodieken worden door de leraar in samenwerking met de logopedist aangepast en/of aangevuld om de taaldoelen te behalen.

### 2.2.4. De uitbreiding van de woordenschat is een belangrijk doel. (Cohen Tervaert et al., 2016; Gerrits et al., 2017) De didactiek van Van den Nulft & Verhallen (2002) ligt aan de basis van het woordenschat onderwijs.

Er wordt thematisch gewerkt om het opbouwen van mentale netwerken te bevorderen. Nieuwe begrippen worden in verschillende contexten expliciet aangeboden. Er is extra training en herhaling van nieuwe begrippen. Het opbouwen van het juiste concept bij woorden krijgt veel aandacht door een diversiteit aan oefeningen, waardoor leerlingen diepe woordkennis kunnen opbouwen.

### 2.2.5. Pragmatiek heeft extra aandacht in het onderwijs.

De leraar creëert oefenmogelijkheden en leert regels expliciet aan.

### 2.2.6. De leerlingen krijgen extra oefening en herhaling om inzicht te verwerven in figuurlijk taalgebruik.

Bijvoorbeeld: luisteren en lezen tussen de regels, dubbele ontkenningen, intonatie, humor en ironie.

### 2.2.7. In het taalonderwijs is expliciete aandacht voor training van morfologie en zinsbouw. (Balthazar et al., 2020; Duinmeijer et al., 2012; Zwitserlood et al., 2015).

### 2.2.8. De taalontwikkeling wordt zorgvuldig op individueel en klassikaal niveau gevolgd en gemeten.

De systematische analyse van de gegevens van logopedische toetsen wordt gebruikt voor het opstellen van nieuwe doelen.

## 2.3. Specialistisch en intensief leesonderwijs

### 2.3.1. Leesonderwijs aan leerlingen met een TOS vraagt om zeer intensieve en aangepaste leesdidactiek.

Dit is zichtbaar in de uren die geïnvesteerd worden in het leesonderwijs en de didactische uitgangspunten die de school geformuleerd heeft voor het leesonderwijs. Taal- en leesvaardigheid zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. De problemen die leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis ondervinden op het gebied van taalvaardigheid hebben hun weerslag op het leren lezen. (Bishop et al., 2009; Botting, 2020; Conti Ramsden et al., 2020; de Bree et al., 2022; Joye et al., 2019). Leerlingen hebben deze vaardigheid ook nodig voor het lezen van vakteksten. Ook in het vso is extra aandacht en tijd voor technisch en begrijpend lezen.

### 2.3.2. In de kleuterperiode (en eventueel met een verlenging in de groepen (daarna) wordt in het kader van ontluikende en beginnende geletterdheid intensief, doelgericht, methodisch en systematisch gewerkt aan het trainen van de leesvoorwaarden.

Fonologische vaardigheden worden door leerlingen met TOS minder makkelijk verworven (Rispen & Been, 2007; Vandewalle et al., 2010). Er is dagelijks herhaling en training om deze vaardigheden en letterkennis te automatiseren (Tijms et al., 2021).

### 2.3.3. Er worden hulpmiddelen ingezet om auditieve informatie in het leesonderwijs te visualiseren.

Er worden hulpmiddelen ingezet om de structuren in woorden zichtbaar te maken, bijvoorbeeld door middel van klankgebaren, hak- en plakstroken, taal in blokjes, afdekkaartjes.

### 2.3.4. Het analyseren en synthetiseren wordt extra getraind.

Er is veel herhaling nodig om tot automatisering te komen. Er worden hulpmiddelen ingezet om hierbij te ondersteunen, zoals audiovisuele hulpmiddelen en digitale leermiddelen.

### 2.3.5. Inprenting van het woordbeeld via de orthografische route (schrift) krijgt expliciet aandacht.

Digitale hulpmiddelen kunnen hierbij ondersteunen (Tijms et al., 2021).

### 2.3.6. Het inoefenen van de klank-tekenkoppeling en het automatiseren van de woordherkenning vraagt expliciete instructie en veel herhaling.

Dit is nodig omdat vlotte en automatische woordherkenning bij leerlingen met een TOS veelal vertraagd verloopt.

### 2.3.7. Bij het lezen van teksten wordt expliciet aandacht besteed aan de betekenis van woorden.

Door problemen in de taalvaardigheid beschikken sommige leerlingen met een TOS over een (aanzienlijk) kleinere woordenschat.

### 2.3.8. Het hardop meedenken van de leraar (modeling) bij het begrijpen van teksten is een belangrijke didactische aanpak.

Tekstbegrip wordt veelvuldig (klassikaal) behandeld. Visuele hulpmiddelen, zoals ondersteunend tekenen en/of het gebruik van digitale middelen worden toegepast.

### 2.3.9. Bij het begrijpen van teksten is meer en nadrukkelijk aandacht voor onder andere het herkennen en begrijpen van verwijswaarden, verbanden, relaties.

## 3. Sociaal emotionele ontwikkeling

Pedagogische klimaat, sociale relaties en welbevinden.

### 3.1. Pedagogisch klimaat dat veiligheid en ruimte biedt om te communiceren en te reflecteren op jezelf en je omgeving

#### 3.1.1. De medewerkers zijn zich bewust van de communicatieve hulpvraag en dagen de leerlingen vanuit een sensitieve en responsieve grondhouding uit om zelf te communiceren.

De medewerker zorgt voor een pedagogisch klimaat dat veiligheid en ruimte biedt. Een klimaat waarin leerlingen met een TOS daadwerkelijk gehoord en begrepen worden en zij succeservaringen kunnen opdoen in de communicatie, in het leren en in de sociale contacten. Het bevorderen van de communicatieve redzaamheid, zelfstandigheid en de weerbaarheid staat hierbij centraal (Singer et al., 2023).

#### 3.1.2. Voorspelbaarheid is een onderdeel van een veilig pedagogisch klimaat voor leerlingen met een TOS.

Deze voorspelbaarheid krijgt vorm door routines waarbij activiteiten gestructureerd worden. Dit gebeurt zowel verbaal, non-verbaal en visueel. Vanuit een basis van voorspelbaarheid en overzicht wordt gewerkt aan het leren omgaan met onvoorspelbaarheid.

#### 3.1.3. Vanuit een positieve grondhouding werken medewerkers aan een reëel en positief zelfbeeld van de leerlingen.

Medewerkers stimuleren het plezier in communicatie op verschillende manieren. Leerlingen leren hun mogelijkheden en onmogelijkheden kennen. Verschillende communicatieve benaderingen en uitingen (gesproken Nederlands, Nederlands met gebaren, vormen van ondersteunde communicatie, schrift etc.) kennen een gelijke status.

#### 3.1.4. Leerlingen worden binnen het veilige klimaat uitgedaagd om zelf initiatieven te nemen en oplossingen te bedenken voor het initiëren en het voortzetten van communicatie.

Dit gebeurt in natuurlijke communicatieve situaties en door communicatieve situaties te simuleren en te oefenen.

#### 3.1.5. De leerlingen leren technieken om hun spraaktaal-problemen te compenseren wanneer de problematiek niet of maar ten dele geredieerd kan worden.

#### 3.1.6. Gespreks- en omgangsregels worden uitgelegd, gevisualiseerd en geoefend.

#### 3.1.7. Leerlingen leren miscommunicatie herkennen en leren strategieën om miscommunicatie en conflicten zelf op te lossen.

#### 3.1.8. Er wordt systematisch en methodisch gewerkt aan het begrijpen, benoemen en kunnen uitleggen van gevoelens en emoties, zowel verbaal als non-verbaal.

Abstracte gevoelsbegrippen zijn vaak extra moeilijk voor leerlingen met een TOS (Van den Bedem et al., 2020). Het veel en herhaaldelijk gebruik van deze begrippen in verschillende contexten draagt bij aan het vermogen om ervaringen, gevoelens en emoties te delen en te bespreken.

## 3.2. Bevordering van sociale relaties en welbevinden

### 3.2.1. Van jongs af aan wordt in het lesprogramma systematisch aandacht besteed aan de sociaal-emotionele vorming en de training van sociale en communicatieve vaardigheden.

Communicatie- en spraaktaalproblemen hebben invloed op het gedrag, de relaties met anderen en op het welbevinden van leerlingen met TOS. De sociaal-emotionele ontwikkeling verloopt vaak anders dan gemiddeld (*Conti-Ramsden et al., 2019; St. Clair et al., 2011; Smit et al., 2019; van den Bedem et al., 2018*).

### 3.2.2. De sociaal-emotionele ontwikkeling en de sociale veiligheid worden op leerling-, klas- en schoolniveau gevolgd en in kaart gebracht. De resultaten geven sturing aan het aanbod en handelen.

Een pedagogisch klimaat dat veiligheid en ruimte biedt om te communiceren vanuit eigen mogelijkheden en autonomie draagt bij aan het welbevinden van de leerlingen (*Van den Bedem, 2018a*).

### 3.2.3. Er wordt gewerkt met methodes voor sociaal-emotionele ontwikkeling en relaties en seksualiteit die geschikt zijn voor de doelgroep.

### 3.2.4. Er is expliciete aandacht voor de gevoelsmatige en emotionele kant van relaties, intimiteit en seksualiteit. (*Clegg et al., 2005; van den Bedem, 2020*)

### 3.2.5. Binnen het lesprogramma is expliciet aandacht voor psycho-educatie TOS.

In het kader van communicatieve en sociale redzaamheid krijgen de leerlingen inzicht in hun TOS. Ze leren strategieën om in het dagelijks leven communicatief redzaam te zijn. Communicatieve vaardigheden worden aangeleerd en geoefend.



## 4. Wetenschappelijke literatuur

Archibald, L. M., & Gathercole, S. E. (2007). The complexities of complex memory span: Storage and processing deficits in specific language impairment. *Journal of memory and language*, 57(2), 177-194. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.11.004>

Balthazar, C. H., Ebbels, S., & Zwitserlood, R. (2020). Explicit grammatical intervention for developmental language disorder: Three approaches. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51(2), 226-246.

Berkel-van Hoof, L., Hermans, D., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2019). Effects of signs on word learning by children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(6), 1798-1812. [https://doi.org/10.1044/2019\\_JSLHR-L-18-0275](https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-18-0275)

Bishop, D.V., et al. (2009). Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it? *Child Development*, 80, 593-605.

Bombonato, C., Casalini, C., Pecini, C., Angelucci, G., Vicari, S., Podda, I., Cipriani, P., Chilosi, A., & Menghini, D. (2022). Implicit learning in children with Childhood Apraxia of Speech. *Research in developmental disabilities*, 122(March). <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104170>

Botting, N. (2020). Language, literacy and cognitive skills of young adults with developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(2), 255-265. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12518>

Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Van Horne, A. J. O., & Fey, M. E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 237-255.

Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders—a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of child psychology and psychiatry*, 46(2), 128-149.

Cohen Tervaert, F., Ottow-Henning, E., Kruythoff, A., Wiefferink, K., Singer, I., Gerrits, E. (2016). Woordenschattherapie bij peuters met een taalontwikkelingsstoornis. *Tijdschrift voor Logopedie*, 09, 4-11.

Conti-Ramsden, G., Mok, P., Durkin, K., Pickles, A., Toseeb, U., & Botting, N. (2019). Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLD). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(7), 993-1004. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1261-6>

Conti-Ramsden, G. et al. (2018). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *International Journal of Communication Disorders*, 53, 237-255.

de Bree, E., Lammertink, I., van Witteloostuijn, M., & Rispens, J. (2022). Word-level spelling of children with dyslexia and developmental language disorder. *Stem-, Spraak-en Taalpathologie*, 27. <https://doi.org/10.21827/32.8310/2022-SG-24>

Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), 542-555.

Joye, N., Broc, L., Olive, T., & Dockrell, J. (2019). Spelling performance in children with developmental language disorder: A meta-analysis across European languages. *Scientific Studies of Reading*, 23(2), 129-160. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1491584>

Lammertink, I., Boersma, P., Rispens, J., & Wijnen, F. (2020a). Visual statistical learning in children with and without DLD and its relation to literacy in children with DLD. *Reading and Writing*, 33(6), 1557-1589.

Lammertink, I., Boersma, P., Wijnen, F., & Rispens, J. (2020b). Statistical learning in the visuomotor domain and its relation to grammatical proficiency in children with and without developmental language disorder: A conceptual replication and meta-analysis. *Language Learning and Development*, 16(4), 426-450.

Leonard, L. B., Weismer, S. E., Miller, C. A., Francis, D. J., Tomblin, J. B., & Kail, R. V. (2007). Speed of processing, working memory, and language impairment in children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 408-424. <https://doi.org/10.1080/1092-4388/07/5002-0408>

Quail, M., Williams, C., & Leitão, S. (2009). Verbal working memory in Specific Language Impairment: The effect of providing visual support. *International Journal of Speech Language Pathology*, 11(3), 220-233. <https://doi.org/10.1080/17549500802495581>

Singer, I., de Wit, E., Gorter, J. W., Luinge, M., & Gerrits, E. (2023). A systematic scoping review on contextual factors associated with communicative participation among children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(2), 482-515.

Smit, L., Knoors, H., Hermans, D., Verhoeven, L., & Vissers, C. (2019). The interplay between theory of mind and social emotional functioning in adolescents with communication and language problems. *Frontiers in Psychology*, 10, 457721.

Rispens, J., & Been, P. (2007). Subject-verb agreement and phonological processing in developmental dyslexia and specific language impairment (SLI): a closer look. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(3), 293-305.

Singer, I., de Wit, E., Gorter, J. W., Luinge, M., & Gerrits, E. (2023). A systematic scoping review on contextual factors associated with communicative participation among children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(2), 482-515.

St Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 186-199. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.09.004>

## **Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.**

Terpstra, A. & Schermer, T. (2006). Wat is NmG en waarom gebruik je het? Is er een norm voor "goed" NmG-gebruik? *Van Horen Zeggen*. Opgehaald van <https://vhz-online.nl/wat-is-nmg-en-hoe-gebruik-je-het>

Tijms, J., et al. (2021). [\*Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling - versie 3.0\*](#). NKD.

van den Bedem, N. (2020). Emotions and the psychosocial development of children with and without developmental language disorder. Doctoral thesis. Leiden University.

van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., de Rooij, M., Samson, A. C., Harjunen, E. L., & Rieffe, C. (2018). Depressive symptoms and emotion regulation strategies in children with and without developmental language disorder: a longitudinal study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(6), 1110-1123.

van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., & Rieffe, C. (2020). Emotional competence mediates the relationship between communication problems and reactive externalizing problems in children with and without developmental language disorder: A longitudinal study. *International journal of environmental research and public health*, 17(16), 6008.

Vandewalle, E., Boets, B., Ghesquière, P., & Zink, I. (2010). Who is at risk for dyslexia? Phonological processing in five-to seven-year-old Dutch-speaking children with SLI. *Scientific Studies of Reading*, 14(1), 58-84.

Vygotsky, L. S., (1987). Interaction between learning and development. In L. Vygotsky (ed.), *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 79-91.

Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning Language and Loving It: A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings* (2nd ed.). Toronto: The Hanen Centre.

Weitzman, E., Girolametto, L., & Greenberg, J. (2006). Adult responsiveness as a critical intervention mechanism for emergent literacy: Strategies for Preschool Educators. In L. Justice (Ed.), *Clinical Approaches to Emergent Literacy Intervention* (pp. 127-178). San Diego: Plural Publishing

Zwart, F., Vissers, C., Kessels, R., & Maes, J. (2018). Wat is onbewust leren en waar gebruiken we het voor: Een kijkje in onderzoek naar de rol van impliciet leren bij autisme en taalontwikkelingsstoornis. *Tijdschrift voor Neuropsychologie*, 13(1), 38-50.

Zwitsersloot, R., Wijnen, F., van Weerdenburg, M., & Verhoeven, L. (2015). 'MetaTaal': Enhancing complex syntax in children with specific language impairment—A metalinguistic and multimodal approach. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(3), 273-297.

## 5. Naslagwerken

Gerrits, E., Beers, M., Bruinsma, G., & Singer, I. (2017). *Handboek taalontwikkelingsstoornissen*. Uitgeverij Coutinho.

Pameijer, N., & Van Beukering, T. (2001). *Handelingsgerichte diagnostiek: Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleer- en opvoedingsproblemen* (4<sup>e</sup> druk). Uitgeverij Acco.

Pameijer, N., Van Beukering, T., & De Lange, S. (2011). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam: Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. (5<sup>e</sup> druk). Uitgeverij Acco.

Sanders, B. (2017). *Taalontwikkelingsstoornissen in de klas: Praktische handelingsadviezen en tips*. Uitgeverij LannooCampus.

Van den Nulft D. & Verhallen, M. (2002). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Uitgeverij Coutinho, Bussum.

Van den Bedem, N. (2018a). De sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen met een taalontwikkelingsstoornis. Problemen, oorzaken en oplossingen. Universiteit Leiden & Koninklijke Kentalis. Opgehaald van <https://www.kentalis.nl/wetenschappelijk-onderzoek/onderzoek-naar-sociaal-emotioneel-ontwikkelingvan-kinderen-met-tos>

van Weerdenburg, M., Bonder, F., Slofstra-Bremer, C., (2009). *Veelzeggend. Speciaal onderwijs aan kinderen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden. De praktijk ontrafeld*. Acco Leuven/Den Haag.

Vissers, C., Isarin, J., Hermans, D., & Jekeli, I. (2021). *Taal in het kwadraat: Kinderen met TOS beter begrijpen*. Pica.