



Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

In dit document worden het proces beschreven en de kwaliteitsindicatoren benoemd voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis. De kwaliteitsindicatoren zijn in de tekst vetgedrukt weergegeven.

In de ontwikkelfase naar de invoering van de wet passend onderwijs heeft het bestuur van Siméa een projectorganisatie ingericht. In dit project is de herinrichting van het onderwijs en de begeleiding aan auditief en/of communicatief beperkte leerlingen voorbereid. Het document Procesbeschrijving en kwaliteitsindicatoren is één van de producten van het deelproject Kwaliteit.

Er heeft op Siméa niveau consultatie plaatsgevonden onder een groot aantal medewerkers betrokken bij het onderwijs en de ambulante begeleiding in cluster 2. De inbreng tijdens deze consultaties is verwerkt in het voorliggend document. Het document is samengesteld door de deelprojectleider, mevrouw A. de Klerk.

De kwaliteitsindicatoren zijn gekoppeld aan de beschrijving van de landelijke kaders van de onderwijsarrangementen voor het onderwijs en de begeleiding aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis. Deze onderwijsarrangementen zijn beschikbaar via de website van Siméa.

Ontwikkelingen, nieuwe inzichten, goede praktijkervaringen binnen het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis en uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek kunnen resulteren in aanpassing of toevoegingen aan de kwaliteitsindicatoren. Op de website van Siméa is altijd de meest recente versie beschikbaar.

Naast het document "Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren" voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis zijn ook de volgende documenten beschikbaar:

- Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen.
- Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een meervoudige beperking.
- Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met Doofblindheid.
- Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een communicatieve of auditieve beperking in combinatie met een beperking in het Autistisch Spectrum.
- Algemene brochure "Onderwijs en Ambulante Begeleiding in Cluster 2" (*deze brochure is in bewerking*)

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

| | |
|---|--|
| <p>A. Didactisch klimaat dat communicatie en taalontwikkeling stimuleert</p> | <p>A1. De uitgangspunten met betrekking tot communicatie en taalbeleid zijn geformuleerd in het schoolplan.</p> <p>A2. De communicatie en instructie is toegankelijk en begrijpelijk.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er wordt rustig gesproken • Er is aandacht voor een goede signaal-ruisverhouding. De medewerker is zich bewust van het effect van achtergrondgeluid. • De communicatie en instructie worden intensief gevisualiseerd: concreet materiaal, afbeeldingen, picto's, foto, film, gebaren etc. • De communicatie en het taalaanbod sluiten aan bij het begripsniveau van de leerlingen. • Mondelinge informatie wordt zoveel mogelijk ook schriftelijk (bv. in beeld, woord, picto) vastgelegd en is niet vluchtig. <p>A3. Bij het gebruik van Nederlands met gebaren (NmG) is de medewerker alert op de kwaliteit van het aanbod 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.</p> <p>Tevens is de medewerker alert op de kwaliteit van het gebarenaanbod. 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.</p> <p>A4. Om NmG op een kwalitatief goed niveau te gebruiken worden medewerkers structureel gecoacht en getraind. Ze worden getoetst op hun vaardigheid. Er zijn minimale beheersingsniveaus voor (verschillende typen) medewerkers geformuleerd.</p> <p>A5. Ontwikkeling, herstel en/of compensatie van de communicatieve functies staat centraal in het onderwijsprogramma.</p> <p>A6. Er is een rijke taal-/leeromgeving. De leraar stemt deze omgeving af op de zone van de naaste ontwikkeling van de groep en van de individuele leerling. De omgeving sluit aan bij de communicatieve en talige doelstellingen.</p> <p>De lesruimte biedt overzicht en structuur maar lokt tegelijkertijd uit tot communiceren. Concreet materiaal en voorwerpen in relatie tot de lesstof die behandeld wordt, zijn 'blijvend' aanwezig in de klas. Leerlingen krijgen zo de gelegenheid en worden gestimuleerd om hier hun talige uitingen aan te verbinden.</p> |
|---|--|

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

| | |
|---|---|
| <p>A. Didactisch klimaat dat communicatie en taalontwikkeling stimuleert</p> | <p>A7. Het didactisch klimaat is expliciet gericht op het stimuleren van communicatie en taalontwikkeling binnen betekenisvolle situaties.</p> <p>A8. De communicatie wordt gestructureerd. Medewerkers geven de leerling in reactie op een communicatieve uiting een ontvangstbevestiging, geven de uiting van de leerling terug en breiden deze waar mogelijk uit, aangepast aan het taalbegripniveau van de leerling. Zij gaan hierbij uit van de zone van de naaste ontwikkeling. Visuele stappenplannen kunnen worden ingezet om de communicatie extra te structureren. De leerling wordt structuur geboden om een uiting te formuleren en de communicatieve bedoeling effectief over te brengen bv. via de wie-wat-waar-structuur</p> <p>A9. Medewerkers wachten en geven tijd om de leerling zelf te laten communiceren. Door ruimte te geven aan leerlingen om vooral zelf te communiceren kunnen leerlingen groeien in hun spraaktaalontwikkeling.</p> <p>A10. Medewerkers stellen open vragen om de communicatie op gang te helpen. Ze vereenvoudigen deze vragen niet als leerlingen niet direct adequaat talig reageren. Er worden technieken ingezet zoals herformuleren, parafrasen en topicalisatie (onderwerp apart zetten en benadrukken).</p> <p>A11. Om de leerling zelf een boodschap te laten verwoorden worden naast of in plaats van het gesproken Nederlands ter compensatie ondersteunende gebaren, concreet materiaal, beeldmateriaal, schrift etc. ingezet.</p> <p>A12. Medewerkers corrigeren de talige uitingen van de leerlingen niet expliciet. Zij geven in hun uiting het goede voorbeeld terug.</p> <p>A13. Medewerkers dagen leerlingen uit om na te denken over hun eigen taal- en spraakgebruik (reflectie).</p> <p>A14. In het lesprogramma wordt expliciet gewerkt aan de toepassing van het geleerde naar de talige werkelijkheid van alledag. Leraren grijpen kansen om leerlingen in uiteenlopende contexten geleerde talige uitingen functioneel te laten toepassen.</p> <p>A15. Handelingsgericht werken (waaronder diagnostiek) staat aan de basis van de interventies die medewerkers toepassen. De uitkomsten van diagnostiek zijn de basis voor het opstellen van communicatieve en talige doelen op zowel individueel- als groepsniveau. Het ontwikkelingsperspectief van de leerling is hierbij leidend.</p> |
|---|---|

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

| | |
|---|--|
| <p>A. Didactisch klimaat dat communicatie en taalontwikkeling stimuleert</p> | <p>A16. Medewerkers hebben inzicht in het spraak-en taalontwikkelingsniveau van de individuele leerlingen. Ze sluiten in hun communicatieve benadering aan op dit niveau door leerlingen talig te benaderen in de zone van de naaste ontwikkeling. Dit gebeurt ten aanzien van de woordenschat, de grammaticale ontwikkeling op woord- en zinsniveau en ten aanzien van het gebruik van de taal in specifieke situaties.</p> <p>A17. Leraar en logopedist formuleren gezamenlijk de communicatieve en talige benadering van de leerling.</p> <p>A18. Medewerkers gebruiken methodieken die de taal- en denkontwikkeling van leerlingen stimuleren. Verschillende taal- en denkvaardigheden worden getraind, zoals oorzaak-gevolg, overeenkomsten/verschillen en het bedenken van oplossingen.</p> <p>A19. De sociale aspecten in de communicatie en interactie krijgen expliciet aandacht en worden waar nodig getraind. Het gaat om beurtwisseling, vraag-antwoord strategieën, responsieve reacties en strategieën om te kunnen deelnemen aan de interactie. De inzet van scripts helpt leerlingen om de sociale aspecten van de communicatie inzichtelijk te maken en vervolgens in te oefenen.</p> <p>A20. Discussiëren is een moeilijke vaardigheid voor veel leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis en is, zeker voor oudere leerlingen een belangrijk onderwijsdoel.</p> <p>A21. Voor leerlingen met problemen in de auditieve verwerking wordt solo-apparatuur ingezet. Het gebruik van deze apparatuur wordt systematisch geëvalueerd.</p> <p>A22. Er is beleid geformuleerd ten aanzien van ouderbetrokkenheid op het gebied van het stimuleren van communicatie en spraaktaalontwikkeling in de thuissituatie.</p> <p>A23. Medewerkers zetten bewust methodieken in om de communicatie in de thuissituatie te bevorderen (bv. een communicatieschrift of dagagenda met foto's en korte beschrijving voor jonge leerlingen, cursusaanbod, voorlichting.)</p> |
|---|--|

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

| | |
|---|---|
| <p>B. Pedagogisch klimaat dat veiligheid en ruimte biedt om te communiceren en te reflecteren op jezelf en je omgeving</p> | <p>B1. Een pedagogisch klimaat dat veiligheid en ruimte biedt is een klimaat waarin leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis daadwerkelijk gehoord en begrepen worden en succeservaringen kunnen opdoen in de communicatie, in het leren en in de sociale contacten.</p> <p>De medewerkers zijn zich bewust van de communicatieve hulpvraag en dagen de leerlingen vanuit een sensitieve en responsieve grondhouding uit om zelf te communiceren. Het bevorderen van de communicatieve redzaamheid, zelfstandigheid en de weerbaarheid staat hierbij centraal.</p> <p>B2. Voorspelbaarheid is een onderdeel van een veilige pedagogische klimaat voor leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis. Deze voorspelbaarheid krijgt vorm door vaste rituelen waarbij activiteiten gestructureerd worden. Dit gebeurt zowel verbaal als non-verbaal/visueel.</p> <p>Door de spraaktaalproblematiek biedt mondelinge informatie onvoldoende houvast. Non-verbale/visuele informatie blijft voor leerlingen beschikbaar en waar nodig oproepbaar.</p> <p>B3. Het (weer) plezier krijgen, hebben en houden in communicatie is een belangrijke voorwaarde om verder te kunnen ontwikkelen en leren. Medewerkers stimuleren dit plezier. Vanuit een positieve grondhouding werken medewerkers aan een reëel en positief zelfbeeld van de leerlingen.</p> <p>Leerlingen leren hun mogelijkheden en onmogelijkheden kennen. Diversiteit in communicatie en 'zijn' wordt gewaardeerd. Verschillende communicatieve benaderingen en uitingen (gesproken Nederlands, Nederlands met gebaren, vormen van ondersteunde communicatie, schrift etc.) kennen een gelijke status.</p> <p>B4. Communicatieve redzaamheid, weerbaarheid en het kunnen participeren in de maatschappij hebben hoge prioriteit.</p> <p>Leerlingen worden binnen het veilige klimaat uitgedaagd om zelf initiatieven te nemen en oplossingen te bedenken voor het initiëren en het voortzetten van communicatie.</p> <p>Dit gebeurt behalve in natuurlijke communicatieve situaties ook door communicatieve situaties te simuleren en oefenen.</p> <p>B5. Kunnen en durven communiceren is een blijvend aandachtspunt. Zeker naarmate leerlingen ouder worden en de spraaktaal-problematiek (voor een deel) niet remedieerbaar blijkt te zijn. Leerlingen krijgen hiervoor compenserende technieken aangeleerd zoals bv. een opschrijfboekje met steekwoorden, leren omschrijven van woorden, voorgestructureerde gesprekken.</p> |
|---|---|

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

| | |
|---|--|
| <p>B. Pedagogisch klimaat dat veiligheid en ruimte biedt om te communiceren en te reflecteren op jezelf en je omgeving</p> | <p>B6. Leerlingen worden begeleid in de communicatie met klas- en schoolgenoten. Leerlingen leren miscommunicatie herkennen en krijgen strategieën aangeboden (bv. aangeven iets niet te begrijpen, de vraag herhalen, vragen iets opnieuw uit te leggen) om miscommunicatie zelf op te lossen.</p> <p>B7. Gespreks- en omgangsregels worden expliciet uitgelegd en gevisualiseerd. Sociale situaties worden besproken en gevisualiseerd en geanalyseerd in stappenplannen om deze te leren begrijpen en de kennis te kunnen toepassen in uiteenlopende situaties.</p> <p>B8. Er wordt systematisch en methodisch gewerkt aan het begrijpen, benoemen en kunnen uitleggen van gevoelens en emoties, zowel verbaal als non-verbaal.</p> <p>B9. Abstracte gevoelsbegrippen zijn vaak extra moeilijk voor leerlingen in cluster 2. Het veel en herhaaldelijk gebruik van deze begrippen in verschillende contexten draagt bij aan het vermogen om ervaringen, gevoelens en emoties te delen en bespreken.</p> |
|---|--|

| | |
|--|---|
| <p>C. Specialistisch en intensief taalonderwijs</p> | <p>C1. Er staan meer uren taalonderwijs op het rooster dan op een reguliere school. Het taalonderwijs is intensief.</p> <p>C2. Er is gestructureerd en expliciet taalonderwijs vanaf jonge leeftijd aansluitend bij de belevingswereld van de leerling. Voor VSO-leerlingen is het verwerven van functionele taalvaardigheid in relatie tot sector- en beroepskeuze een belangrijk doel. Er zijn school- en groepsdoelen en individuele doelen geformuleerd op het gebied van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • communicatieve redzaamheid/competentie • het begrijpen en produceren/gebruiken van taal inclusief woordenschat, pragmatiek, morfologie en syntaxis • verstaanbaarheid • (functionele) geletterdheid <p>C3. Bestaande taalmethodes worden door de leraar in samenwerking met de logopedist, aangepast en/of aangevuld om de geformuleerde taaldoelen te kunnen behalen.</p> |
|--|---|

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

| | |
|--|--|
| <p>C. Specialistisch en intensief taalonderwijs</p> | <p>C4. De logopedist en de leraar werken intensief samen om de taaldoelen te realiseren. Ze hebben structureel overleg. Ze hebben beiden inzicht in het taalontwikkelingsniveau van de individuele leerlingen in de groep. Zij passen hun taalaanbod hier op aan. Daarnaast werkt de leraar op groepsniveau aan talige doelen uit de taalmethode. De leraar slaat een brug tussen beide benaderingen door binnen het groepsonderwijs ook ruimte te geven aan verschillende niveaus van taalvaardigheid van individuele leerlingen. Dit kan bijvoorbeeld door (verwerkings-)opdrachten op verschillende niveaus aan te bieden bij het taalprogramma voor de groep. Ook tijdens momenten waarop individuele communicatie plaatsvindt, stimuleert de leraar de individuele taalontwikkeling van de betreffende leerling door aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling.</p> <p>C5. Het begrijpen en gebruiken van nieuwe woorden is niet vanzelfsprekend bij leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis. De uitbreiding van de woordschat is daarom een belangrijk doel. De didactiek van Verhallen & Verhallen 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.</p> <p>C6. Pragmatiek, het gebruiken van taal in verschillende sociale situaties heeft extra aandacht in het onderwijs. De leraar creëert oefenmogelijkheden en leert regels expliciet aan en traint deze bijvoorbeeld aan de hand van rollenspellen waarbij de talige interactie voorop staat.</p> <p>C7. De onderliggende betekenis van taal is voor leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis vaak moeilijk te doorgronden. De leerlingen krijgen extra oefening en herhaling om inzicht te verwerven in figuurlijk taalgebruik, luisteren en lezen tussen de regels, dubbele ontkenningen, intonatie, humor en ironie.</p> <p>C8. In het taalonderwijs in SO en VSO is expliciete aandacht voor training van woord- en zinsbouw.</p> <p>C9. Er is klassikale en/of individuele logopedie of logopedie in kleine groepjes binnen het onderwijsprogramma. Er wordt samen met de leerkracht gewerkt aan doelen op het gebied van communicatieve redzaamheid en taal- en spraakvaardigheid op individueel niveau.</p> |
|--|--|

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

| | |
|--|--|
| <p>C. Specialistisch en intensief taalonderwijs</p> | <p>C10. Taal loopt als een rode draad door het onderwijsprogramma en is dus ook bij de overige vakken een belangrijk aandachtspunt zonder het onderwijsdoel van het betreffende vak uit het oog te verliezen. Dit betekent dat talige begrippen die noodzakelijk zijn om de lesstof van het betreffende vak te kunnen verwerken vooraf besproken en waar nodig getraind worden.</p> <p>C11. De taalontwikkeling wordt zorgvuldig op individueel en klassikaal niveau gevolgd aan de hand van observaties, methodegebonden toetsen, methodeonafhankelijke taaltoetsen en logopedische toetsen. De systematische analyse van de gegevens wordt gebruikt voor het opstellen van nieuwe doelen.</p> |
| <p>D. Specialistisch en intensief leesonderwijs</p> | <p>D1. 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. Dit vraagt om een 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. Ook in het VSO is extra aandacht en tijd voor begrijpend lezen. Leerlingen hebben deze vaardigheid ook nodig voor het lezen van vakteksten bij andere vakken.</p> <p>D2. In de kleuterperiode 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 ESM leerlingen minder makkelijk verworven. Ze vragen dagelijks extra herhaling en training. Er is veel kortdurende herhaling om deze vaardigheden en letterkennis te automatiseren.</p> <p>D3. Er worden hulpmiddelen ingezet om auditieve informatie in het leesonderwijs te visualiseren. Er wordt gebruik gemaakt van bv. klankgebaren, hak- en plakstroken, afdekkaartjes om structuren in woorden zichtbaar te maken.</p> <p>D4. Het proces van aanvankelijk lezen is intensief. Het analyseren en synthetiseren wordt extra getraind. Er is veel herhaling nodig om tot automatiseren te komen. Audiovisuele hulpmiddelen ondersteunen hierbij.</p> <p>D5. Inprenting van het woordbeeld via de orthografische route (schrift) krijgt expliciet aandacht. ICT-toepassingen ondersteunen hierbij.</p> |

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

| | |
|--|---|
| <p>D. Specialistisch en intensief leesonderwijs</p> | <p>D6. Vlotte en automatische woordherkenning verloopt bij leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis veelal vertraagd. Het inoefenen van de klank-tekenkoppeling en het automatiseren van de woordherkenning vraagt expliciete instructie, hoogfrequente training en veel herhaling.</p> <p>D7. Door problemen in de taalvaardigheid beschikken sommige leerlingen over een (aanzienlijk) kleinere mondelinge woordenschat bij de start van het formele leesonderwijs in groep 3. Wanneer leerlingen de techniek van het leren lezen onder de knie krijgen, betekent dit dat de betekenis van het woord vaak expliciet uitgelegd en angeleerd moet worden.</p> <p>D8. Op het gebied van begrijpend lezen ondervinden veel ESM-leerlingen problemen door de beperkte woordenschat en de moeite die zij hebben met het begrijpen van woord- en zinsbouw en tekstopbouw. Ook een informatietekort kan een rol spelen. Het lezen en daarmee begrijpen van teksten wordt veelvuldig klassikaal behandeld. Het hardop meedenken van de leraar bij het hanteren van leesstrategieën (modellering) voor het leren begrijpen van de tekst is een belangrijke didactische aanpak.</p> <p>D9. Bij het begrijpend lezen is expliciet aandacht voor het herkennen en begrijpen van verwijswwoorden/-relaties.</p> <p>D10. Voortgezet technisch lezen krijgt expliciet aandacht in het rooster. Ook in het VSO. Door teksten herhaald aan te bieden en deze eerst voor te laten lezen door de leerkracht worden leerlingen getraind in het vloeiend (stil)lezen.</p> <p>D11. De leesontwikkeling wordt zorgvuldig gevolgd aan de hand van observaties, methodegebonden toetsen en methodeonafhankelijke toetsen. Het protocol dyslexie ESM is leidraad voor het leesonderwijs.</p> <p>D12. Er is beleid geformuleerd ten aanzien van ouderbetrokkenheid op het gebied van het lezen en leesmotivatie.</p> |
|--|---|

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

| | |
|---|--|
| <p>E. Aangepaste instructie om het onderwijs toegankelijk te maken</p> | <p>E1. De mondelinge instructie wordt afgestemd op het begripsniveau van de leerling(en). Dit geldt zowel voor de vorm (gesproken Nederlands, Nederlands met gebaren) 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.</p> <p>E2. De leraar temporeert verschillende bronnen (mondelinge informatie, videobeelden, plaatmateriaal etc.) van informatie tijdens de instructie. Leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis hebben vaak meer verwerkingstijd nodig.</p> <p>E3. Het werkgeheugen van leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis is vaak zwakker. Medewerkers passen taken waarbij een beroep gedaan wordt op het onthouden van grotere hoeveelheden informatie aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informatie wordt aangeboden in een permanente (visuele) vorm • Informatie nodig opgedeeld in kleinere stappen • Leerlingen krijgen strategieën aangeboden en aangeleerd om informatie beter te laten beklijven bv. een eigen woordenboek met betekenisvolle zinnen en tekeningen gebruiken, het geleerde inoefenen via verschillende werkvormen. <p>E4. De leraar structureert de informatie. Hij geeft regelmatig een terugblik en samenvatting. De leraar stelt controlevragen op het begrip van de instructie.</p> <p>E5. Om (complexe) lesstof toegankelijk te maken worden leerlingen voorbereid op het onderwerp. Belangrijke begrippen worden in een betekenisvolle context aangeboden en vooraf uitgelegd (pre-teaching). Voor sommige leerlingen is extra training en herhaling van deze begrippen (re-teaching) noodzakelijk.</p> <p>E6. Visualisatie en auditieve, tactiele en motorische ondersteuning wordt ingezet bij de instructie.</p> <p>E7. Tekstmateriaal en opdrachten die leerlingen niet zelfstandig kunnen verwerken, worden vooraf besproken en voorzien van cues. Indien mogelijk/noodzakelijk wordt via het schrift, beeld, schema een compacte samenvatting van de lesstof aangeboden.</p> <p>E8. Bij de verwerking van lesstof worden doelgericht (visuele) handelingswijzers aangeboden om leerlingen in staat te stellen zelfstandig opdrachten te verwerken (stappenplan, mindmappen).</p> |
|---|--|

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

| | |
|---|--|
| <p>E. Aangepaste instructie om het onderwijs toegankelijk te maken</p> | <p>E9. Het begrijpen van lesstof is niet vanzelfsprekend als voldaan wordt aan de ogenschijnlijk optimale toegang tot communicatie. Door beperkte woordenschat, problemen met de informatieverwerking en het informatietekort begrijpen leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis vaak minder dan wij, maar ook zichzelf soms denken. Leerlingen worden hiervan bewust gemaakt en krijgen strategieën aangeboden om zelf begrip te controleren. Leerkrachten zijn hier in de instructie voortdurend alert op, geven samenvattingen en stellen controlevragen.</p> <p>E10. Het model van directe instructie wordt gehanteerd en richt leerlingen op het doel en opbrengst van de lesactiviteit.</p> <p>E11. Reguliere methodes worden gebruikt in het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis. Het niveau van taalvaardigheid van leerlingen binnen een groep is vaak zeer uiteenlopend. De leerkracht past de lesstof aan op het begripsniveau van de leerlingen. Hij differentieert hiermee binnen de groep.</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>F. Bevordering van sociale relaties en welbevinden</p> | <p>F1. Communicatie- en spraaktaalproblemen hebben invloed op het gedrag, de relaties met anderen en op het welbevinden van leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis. De sociaal-emotionele ontwikkeling verloopt vaak minder voorspoedig. 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 jongs af aan wordt in het lesprogramma systematisch aandacht besteed aan de sociaal-emotionele vorming en de training van sociale en communicatieve vaardigheden.</p> <p>F2. Er wordt gewerkt met de voor de doelgroep beschikbare en ontwikkelde methodes voor sociaal-emotionele ontwikkeling en relaties en seksualiteit.</p> <p>F3. Er is expliciete aandacht voor de gevoelsmatige en emotionele kant van relaties en seksualiteit. Door de spraaktaalachterstand is het juist vaak deze kant die onderbelicht raakt.</p> <p>F4. Leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis zijn extra kwetsbaar voor seksueel misbruik. Het (leren) inschatten van vriendschappen, relaties en seksualiteit is ingebed in het lesprogramma.</p> |
|--|--|

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

| | |
|---|---|
| F. Bevordering van sociale relaties en welbevinden | <p>F5. Een veilig pedagogisch klimaat is een klimaat waarin preventief en actief beleid gevoerd wordt ter vermijding van pesten. Leerlingen die teruggeplaatst worden vanuit het regulier onderwijs kennen soms een geschiedenis van pestgedrag. Zij zijn een stuk van hun zelfvertrouwen verloren en moeten dit opnieuw opbouwen. Ze hebben minder of geen vertrouwen meer in eigen kunnen en zijn vaak niet meer gemotiveerd om te leren. Door hen positieve ervaringen op te laten doen in de communicatie en in het aangaan van sociale relaties winnen zij gaandeweg hun zelfvertrouwen.</p> <p>F6. Binnen het lesprogramma is expliciet aandacht voor de spraaktaalproblematiek in relatie tot het zelfbeeld. In het kader van communicatieve en sociale redzaamheid leren de leerlingen strategieën om hun spraaktaalproblematiek in het dagelijks leven zo goed mogelijk te kunnen hanteren. Regels voor gespreksvoering worden bv. Expliciet aangeleerd en geoefend.</p> <p>F7. De leerlingen worden van jongs af aan zorgvuldig gevolgd in hun sociaal-emotionele ontwikkeling aan de hand van observaties en screeningsinstrumenten. Dit om (vroeg)tijdig te kunnen signaleren en waar nodig te kunnen doorverwijzen. Indien er sprake is van een risicoscore binnen het klinisch gebied wordt multidisciplinair in samenwerking met ouders en zorginstellingen een passend arrangement geboden om de ontwikkeling te stimuleren en stagnatie en/of problemen te voorkomen (preventie) of te verminderen.</p> <p>F8. Er is beleid geformuleerd ten aanzien van ouderbetrokkenheid op het gebied van welbevinden, relaties en seksualiteit en weerbaarheid. Om leer- en ontwikkeldoelen te behalen wordt in samenwerking met de zorg aan ouders ondersteuning in de communicatie en de opvoeding geboden.</p> |
|---|---|

Literatuur:

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

Weerdenburg van, 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.*

Noppers, W., Isarin, J., Weerdenburg van, M., (2010). Methodieken ESM. MET-ESM. Tussenverslag. Een verkennend onderzoek naar uitgangspunten en methodieken in het cluster-2-VSO

Terpstra, A. & Schermer, T. (2006). Wat is NmG en waarom gebruik je het? Is er een norm voor "goed" NmG-gebruik? *Van Horen Zeggen.*

Samenstelling en redactie kwaliteitsindicatoren:

A. de Klerk, projectleider deelproject Kwaliteit van Siméa project Passend Onderwijs, augustus 2011