



Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs en de begeleiding aan dove en slechthorende leerlingen

In dit document worden de kwaliteitsindicatoren benoemd voor het onderwijs en de begeleiding aan dove en slechthorende leerlingen.

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 kwaliteitsindicatoren is één van de producten van het deelproject Kwaliteit.

Er heeft destijds 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. In juni 2018 is een nieuwe versie gereed gekomen. De meest recente inzichten over het onderwijs en de begeleiding aan dove en slechthorende leerlingen zijn hierin verwerkt. Deze hernieuwde versie is tot stand gekomen in de landelijke expertisegroep Sprong Vooruit. Naast de vaste leden van Sprong Vooruit, hebben Daan Hermans en Nina Wolters een bijdrage geleverd aan dit document.

Ontwikkelingen, nieuwe inzichten, goede praktijkervaringen binnen het onderwijs aan D/SH leerlingen 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.

Onderhavige Kwaliteitsindicatoren hebben betrekking op alle arrangementen in het speciaal en regulier onderwijs voor dove en slechthorende leerlingen.

Naast het document Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen zijn ook de volgende documenten beschikbaar:

- Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.
- Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een meervoudige beperking.
- Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met doofblindheid.
- 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"

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

A. Didactisch klimaat dat communicatie en taalontwikkeling stimuleert

- A1. De uitgangspunten met betrekking tot communicatie en taalbeleid zijn geformuleerd in het schoolplan of het taalbeleid van de school of organisatie.
- A2. De communicatie en instructie is toegankelijk voor de leerlingen (individueel en in de groep).
- A3. Algemene aandachtspunten
- Een goede lichtinval is essentieel. De leerling kijkt niet tegen het licht in.
 - Alle gesprekspartners (medewerker/medeleerlingen) zijn zichtbaar voor de leerlingen.
 - De medewerker maakt gebruik van (natuurlijke) expressie en mimiek.
 - De medewerker is zich bewust van het belang van het vasthouden van oogcontact. Tijdens klassikale instructiemomenten gebruikt zij technieken als groepsgericht oogcontact en aanwijzen voor een effectieve visuele communicatie.
 - De medewerker heeft aandacht voor het richten en behouden van visuele en/of auditieve aandacht.
 - De medewerker temporeert verschillende bronnen van informatie: de medewerker zorgt ervoor dat er tijd is om de visuele aandacht te verdelen tussen visuele informatiebronnen en het taalaanbod. Tegelijkertijd schrijven en kijken/luisteren is voor alle dove en sommige slechthorende leerlingen niet mogelijk.
 - De medewerker geeft wisseling van gesprekspartners aan of reguleert deze zodat leerlingen geen communicatie missen.
 - De medewerker geeft expliciete uitleg over het belang van een goede beurtwisseling en de wijze waarop de beurtwisseling tussen alle gesprekspartners geregeld kan worden in een formele lessetting en in samenwerkende leervormen en/of vrije tijd.
 - De medewerker legt mondelinge informatie zoveel mogelijk ook schriftelijk vast door middel van plaatjes, picto's of woorden. Zeker als het gaat om belangrijke afspraken.
 - De medewerker heeft een responsieve en sensitieve communicatieve houding.
 - De medewerker wacht en geeft tijd om de leerlingen zelf en met elkaar te laten communiceren.
 - De medewerker verduidelijkt de communicatie door het inzetten van specifieke technieken zoals herformuleren, parafraseren en topicalisatie (onderwerp apart zetten en benadrukken).
 - De interactie wordt niet gedomineerd door de medewerker. Alle leerlingen hebben een substantieel aandeel in de talige interactie. De medewerker reguleert de interactie waar nodig.
 - De medewerker gaat in dialoog met het kind en deze dialoog vormt een betekenisvolle context voor het leren. In het beste geval begeeft de leerkracht zich in een onderzoekende dialoog. De respons wordt aangepast aan de individuele communicatieve en linguïstische behoefte van de leerling.

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

- A4. Aandachtspunten gesproken Nederlands
- De medewerker is vaardig in het Nederlands.
 - De medewerker spreekt rustig.
 - Het mondbeeld van de medewerker is duidelijk.
 - De articulatie van de medewerker is duidelijk maar niet overdreven.
 - De medewerker heeft aandacht voor een goede signaal-ruisverhouding. De medewerker is zich bewust van het effect van achtergrondgeluid.
 - De medewerker zet Klasse- of soloapparatuur, afhankelijk van de akoestische omstandigheden, in.
 - Akoestische omstandigheden:
Wenselijke signaalruisverhouding: minimaal + 15 dB (S/N).
Wenselijk voor onderwijs +20 dB, of zelfs +25/30 dB.
Wenselijke nagalmtijd: Klaslokalen horende kinderen: nagalmtijd van 0,5 - 0,8 sec acceptabel. Bij slechthorenden 0,4 - 0,5 seconden.
- A5. Aandachtspunten Nederlands met Gebaren (NmG) in het geval het Nederlands wordt ondersteund met gebaren.
- De medewerker is vaardig in het gebruik van NmG.
 - De medewerker wordt structureel geschoold en getoetst op vaardigheid
 - De medewerker is 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 (complexe) woorden en versimpelt het taalgebruik niet.
 - De medewerker is alert op de kwaliteit van het gebarenaanbod. Het gaat hier om articulatie/uitvoering van de gebaren, tempo en vloeiendheid en de keuze voor het juiste gebaar.
 - De medewerker ondersteunt afhankelijk van het doel. In een les over morfologie kan bijvoorbeeld de meervoudsuitgang extra ondersteund worden met vingerspelling.
- A6. Aandachtspunten Nederlandse Gebarentaal
- De medewerker is vaardig in de Nederlandse Gebarentaal: B2 minimaal
 - De medewerker gebruikt de NGT op een natuurlijke en vloeiende manier.
 - De mimiek van de medewerker is sprekend en duidelijk, maar niet overdreven.
 - De medewerker wordt structureel geschoold en getoetst op vaardigheid
- A7. Aandachtspunten taalontwikkeling en taalaanbod(NL en NGT)
- De medewerker heeft kennis over taalverwerving (Nederlands en – in een tweetalige setting – NGT om te kunnen onderkennen hoe de taalverwerving van de leerlingen zich ontwikkelt en hier in het aanbod op aan te sluiten.
 - Voor ernstig slechthorende en dove leerlingen met een tweetalig aanbod (Nederlands en Nederlandse Gebarentaal): het aanbod is flexibel en de verhouding tussen beide talen beweegt mee met de ontwikkeling van de leerling.
 - Medewerker stemt de communicatieve en talige benadering van een leerling met elkaar af, b.v. met een logopedist of – indien aan de orde – met een NGT-docent.
 - Medewerker van jonge leerlingen bevordert de communicatie in de thuissituatie door het gebruik van bv. foto's en een korte beschrijving van de onderwijsleersituatie voor ouders.

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

- De medewerker sluit aan op het taalniveau door leerlingen talig te benaderen in de zone van de naaste ontwikkeling. Dit gebeurt ten aanzien van het lexicon (de woorden- en/of gebarenschat), de grammaticale ontwikkeling en ten aanzien van het gebruik van de taal in specifieke situaties.
- Of de medewerker de talige uitingen van de leerlingen expliciet corrigeert, is afhankelijk van leerling en het doel.
- Er is een rijke en uitdagende taal-/leeromgeving. De medewerker stemt deze taal-/leeromgeving af op de zone van de naaste ontwikkeling van de individuele leerling en van de groep.
De medewerker haakt aan bij de talige uitingen van de leerling(en) en breidt deze waar mogelijk op een natuurlijke manier uit. Het principe van Volgen, Aanpassen en Toevoegen (VAT) wordt gehanteerd in de communicatie.
De medewerker stelt – afhankelijk van de ontwikkeling van het kind – open of gesloten vragen, hanteert uitbreidingen, suggereert geheugensteuntjes, geeft goede voorbeelden, gebruikt herformuleringen, gebruikt ook ongebruikelijke woorden en complexe taal in de naaste zone van ontwikkeling.
- Medewerker gebruikt methodieken die de taal- en denkontwikkeling van kinderen stimuleren.
 - De medewerker modelt zijn/haar eigen denkstappen.
 - Verschillende taal- en denkvaardigheden worden getraind, zoals oorzaak-gevolg, overeenkomsten/verschillen en het bedenken van oplossingen.
 - De medewerker dagen leerlingen uit om na te denken over hun eigen taal- en spraakgebruik (reflectie).
- Leren discussiëren is een complexe taal- en denkvaardigheid. Het is een belangrijk doel in het onderwijsprogramma op een cluster 2-school. De leerlingen leren expliciet strategieën en vaardigheden om te kunnen discussiëren.

A8. In de onderwijsdoelstellingen is het leren omgaan met en de acceptatie van hoor-/klassenapparatuur en ringleiding in publieke ruimtes (voor leerlingen waarvoor dit relevant is) opgenomen.

In de onderwijsdoelstellingen is het leren omgaan met een schrijf- of tolk gebaren/NGT opgenomen

A9. Om de hoormogelijkheden optimaal uit te dagen is er hooropvoeding en hoortraining in de klas en bij de (individuele) logopedie.

A10. Kleine technische storingen in soloapparatuur, klassenapparatuur, hoorapparatuur of cochleair implantaat worden in de onderwijssituatie verholpen.

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

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

- B1. De medewerker bouwt aan een positieve relatie met de leerlingen. Dit is een belangrijke voorwaarde voor het leren. Hij/zij heeft een niet-directieve opstelling, toont empathie en warmte, moedigt denken en leren aan.
- B2. De medewerker heeft hoge verwachtingen van de leerlingen en stimuleert autonomie. Is niet voortdurend controlerend, biedt keuzes.
- B3. De medewerker communiceert vloeiend met de leerlingen, beschikt over een ruim arsenaal aan sociale vaardigheden en kan zich aanpassen aan het taalgebruik van de leerling.
- B4. De medewerker hanteert een sensitieve en responsieve interactiestijl.
- B5. De medewerker stelt de leerling in staat om zelf initiatieven in de communicatie te nemen en creëert gedeelde aandacht.
- B6. De medewerker stimuleert het plezier krijgen, hebben en houden in communicatie. Dit is een belangrijke voorwaarde om verder te kunnen ontwikkelen en leren. De medewerker geeft positieve feedback op communicatieve pogingen en talige uitingen van de leerlingen.
- B7. De medewerker bouwt bewust rust en pauzes in de communicatie in. Hij/zij stelt open vragen. Leerlingen kunnen talige informatie op eigen tempo verwerken en krijgen de gelegenheid zich te uiten.
- B8. De medewerker daagt leerlingen binnen de kaders van de geboden veiligheid uit om contacten in communicatie aan te gaan met anderen. De medewerker leert de leerlingen communicatiestrategieën en traint de leerlingen om weerbaar te zijn in communicatie en contact met anderen.
- B9. De medewerker waardeert verschillende communicatieve benaderingen en talen gelijkwaardig.
- B10. De medewerker besteedt extra aandacht aan het talig herkennen, benoemen en gebruiken van gevoelens en emoties. Deze abstracte begrippen zijn vaak extra moeilijk voor de leerlingen. Het veel en herhaaldelijk gebruik van deze begrippen draagt bij aan het vermogen om ervaringen, gevoelens en emoties te delen en bespreken.
- B11. De medewerker daagt D/SH leerlingen op een positieve wijze uit om de (culturele) aspecten van het doof/slechthoerend zijn te onderzoeken, te internaliseren in hun identiteit en om ervaringen te delen. Het stimuleren van een positief en reëel zelfbeeld staat hierbij voorop.
- B12. De leerlingen maken in alle arrangementen kennis met aspecten van culturele identiteit voor doven en slechthorenden. De medewerker verzorgt lessen om leerlingen te leren over de betekenis van de cultuur van doven en slechthorenden. Deze lessen dragen bij aan de bewustwording van de eigen identiteit.

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

B13. De medewerker stimuleert en organiseert bondgenotencontact (dove en slechthorende leeftijdsgenootjes en/of volwassenen) voor leerlingen in alle arrangementen.

De medewerker biedt de gelegenheid om ervaringen met betrekking tot doofheid/slechthorendheid met elkaar te delen en hierop te reflecteren.

B14. De medewerker legt school- en omgangsregels expliciet uit en visualiseert deze.

B15. De medewerker stelt duidelijke grenzen aan het gedrag van leerlingen. Hij/zij modelt gewenst gedrag. De medewerker stapt niet in de valkuil gedrag van dove of slechthorende leerlingen te accepteren dat normaliter niet getolereerd wordt.

C. Specialistisch en intensief taalonderwijs

C1. De medewerker verzorgt gestructureerd, expliciet en doelgericht taalonderwijs met behulp van curricula die aansluiten bij de belevingswereld van de leerling.

C2. In het so en vso staat taalonderwijs op het rooster: Nederlands en in geval van tweetalig onderwijs ook de NGT. De ambulante dienstverlener geeft specifieke aandacht aan de taalontwikkeling van de dove/slechthorende leerling in het reguliere onderwijs. Dit kan zowel het Nederlands als de NGT betreffen.

C3. Wanneer er ook een aanbod is van de NGT semantiseert de medewerker nieuwe concepten en begrippen waar mogelijk en gewenst eerst in de meest toegankelijke of sterke taal; in de andere taal kan er dan van een vertaalslag uitgegaan worden. De medewerker koppelt gebaren en (geschreven) woorden worden expliciet aan elkaar.

C4. 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 de medewerker talige begrippen die noodzakelijk zijn om de lesstof van het betreffende vak te kunnen verwerken vooraf bespreekt en waar nodig traint.

C5. De uitbreiding van het lexicon (woorden/gebarenschat) staat centraal en vindt doelgericht en systematisch plaats. De medewerker richt zich daarbij extra en expliciet op de opbouw van semantische netwerken. De medewerker biedt nieuwe begrippen in verschillende contexten expliciet aan, aansluitend bij en ingebed in de context van het (overige) onderwijs. De medewerker biedt extra training van nieuwe begrippen.

C6. De medewerker koppelt talige informatie en nieuwe begrippen ook aan de ervaringen van leerlingen.

C7. De medewerker geeft gerichte aandacht aan het aanleren van schooltaalbegrippen (bv. samenvatten, aantekenen, onthouden etc.) en vaktaal.

C8. Figuurlijk taalgebruik is extra moeilijk voor dove en slechthorende leerlingen. De medewerker legt dit extra uit. Leerlingen leren veelvoorkomend figuurlijk taalgebruik te herkennen en trainen dit in.

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

- C9. De medewerker heeft in het taalonderwijs expliciete aandacht voor en training van woord/gebaarvorming (morfologie).
- C10. De medewerker geeft in het taalonderwijs is expliciete instructie over grammaticale relaties en de zinsbouw (syntaxis). Om deze inzichtelijk te maken, gebruikt de medewerker extra visuele ondersteuning (b.v. met behulp van *Matrix*).
- C11. De medewerker heeft in het taalonderwijs expliciete aandacht voor oefening van pragmatiek: communicatieve functies, conversatievaardigheid en passend taalgebruik in specifieke situaties. De medewerker traint dit expliciet bijvoorbeeld aan de hand van rollenspellen waarbij de talige interactie voorop staat.
- C12. De medewerker heeft in het taalonderwijs expliciete aandacht voor verhaalopbouw.
- C13. Er is individuele en/of klassikale-/groepslogopedie binnen het onderwijsprogramma. De medewerker werkt aan doelen op het gebied van de Nederlandse taalvaardigheid, hoortraining/auditieve vaardigheden en articulatie. De medewerker heeft van jongs af aan aandacht voor de verstaanbaarheid van het gesproken Nederlands. Tijdens de logopedie heeft de logopedist op de individuele leerling gerichte aandacht voor de articulatie. Leerlingen leren (ook) gebruik te maken van auditieve feedback gericht op de eigen uitspraak en het spraak verstaan. Waar nodig gebruikt de medewerker extra visuele ondersteuning door bijvoorbeeld het gebruik van de spiegel en/of klankondersteunende gebaren.
- C14. De medewerker in de peuter- en kleuterjaren traint expliciet het fonemisch bewustzijn. Leerkrachten en logopedisten zetten hierbij de kennis op het gebied van articulatorische en akoestische fonetiek in.
- C15. Spraakafzien/spraakwaarneming ter aanvulling van of als alternatief voor auditieve informatie wordt getraind. De medewerker weet dat de mate waarin spraakafzien effectief is, afhankelijk is van de Nederlandse taalvaardigheid, de hoormogelijkheden en de context.
- C16. Afhankelijk van het taalbeleid van de school of organisatie wordt de NGT als vak onderwezen door daartoe opgeleide NGT-docenten. Hierbij wordt gebruik gemaakt van speciaal ontwikkelde taalmethoden en/of een leerlijn voor de NGT. Deze zijn ontwikkeld door de landelijke expertisegroep Sprong Vooruit.
- C17. Zowel de logopedist, de (indien aanwezig) NGT-docent, als de leerkracht heeft inzicht in/kennis van de normale taalverwerving en het taalontwikkelingsniveau van de individuele leerling in de groep. De medewerker past zijn aanbod hier op aan.
- C18. De leerkracht, logopedist en (indien aanwezig) NGT-docent werken zowel op groepsniveau als individueel aan taaldoelen. Dit laatste kan door ook binnen het groepsonderwijs ruimte te geven aan verschillende niveaus van taalvaardigheid van individuele leerlingen. Zo kunnen (verwerkings-)opdrachten op verschillende niveaus aangeboden worden. Ook lenen de momenten waarop individuele

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

communicatie plaatsvindt zich voor het stimuleren van de individuele taalvaardigheid.

C19. Het leren uitspreken van vreemde talen krijgt specifieke aandacht van de leerkracht en de logopedist.

C20. De taalontwikkeling wordt door de medewerker zorgvuldig op individueel en klassikaal niveau gevolgd aan de hand van observaties, methodegebonden toetsen, methode-onafhankelijke taaltoetsen en logopedische testen en – indien aan de orde – de *T-NGT*.

C21. In het vso wordt er gewerkt met aangepaste examens (ondertiteling) om het gemis aan auditieve input te compenseren. De handreikingen hiervoor zijn terug te vinden in de volgende documenten:

- Meestringa, T. & Tuin, D. (2015). Mondelinge taalvaardigheid Nederlands en leerlingen met een auditieve beperking. Enschede: SLO. <http://nederlands.slo.nl/handreiking-mondelinge-taalvaardigheid-nederlands-en-leerlingen-met-een-auditieve-beperking>
- Tuin, D. & Meestringa, T. (2015). Mondelinge taalvaardigheid MVT en leerlingen met een auditieve beperking. Enschede: SLO. <http://mvt.slo.nl/mondelinge-taalvaardigheid-mvt-en-leerlingen-met-een-auditieve-beperking>
- Driessen, M. & Groot, A. de (2015). Handreiking mondelinge taalexamens voor auditief beperkte leerlingen in het mbo. 's Hertogenbosch: CINOP Advies. http://www.cinopadvies.nl/89_3434_Handreiking_taallexaminering_dove_en_slechthorende_mbo-studenten.aspx

D. Specialistisch en intensief leesonderwijs

D1. Tijdens het leren lezen kan de medewerker verschillende visuele technieken inzetten, bijvoorbeeld door gebruik te maken van vingerspelling of (klank)gebaren. De medewerker maakt een weloverwogen keuze in welke technieken worden ingezet, passend bij de onderwijsbehoefte van de leerlingen en het doel van de les. Het beperken van het aantal visuele technieken is van belang voor het voorkómen van een cognitieve overload bij de leerlingen. Bij cognitieve overload wordt er te veel informatie en/of te veel taken tegelijk gegeven, waardoor leerling de informatie niet kan verwerken.

D2. De medewerker is zich ervan bewust dat dove en slechthorende leerlingen vaak leren lezen met een beperkte kennis van het gesproken Nederlands. Hierdoor gaat het proces van het leren lezen vaak gelijk op met de taalontwikkeling van het Nederlands.

D3. De medewerker is zich ervan bewust dat bij dove en slechthorende leerlingen technisch lezen niet automatisch leidt tot begrijpend lezen. Wanneer een leerling alle woorden in een tekst kan lezen wil dat niet automatisch zeggen dat de betekenis van de woorden, de zinnen of de tekst ook begrepen wordt.

D4. Het leren lezen is een speerpunt in het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen. In het leesonderwijs worden de didactische uitgangspunten gehanteerd zoals geformuleerd in het rapport *Leren lezen van dove en slechthorende leerlingen* (Wauters e.a., 2008) en de online lesmodule *Leesonderwijs D/SH: handreikingen*

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

voor leerkrachten. Deze didactische uitgangspunten zijn gebaseerd op inzichten uit wetenschappelijk onderzoek.

- D5. Omdat het (leren) lezen voor dove en slechthorende leerlingen vaak moeilijk is, heeft de medewerker extra aandacht voor het stimuleren van leesmotivatie. Door veel te lezen, word je een betere lezer. De medewerker is zich bewust van het belang van leesplezier en besteedt daar binnen en buiten het leesonderwijs aandacht aan, bijv. door de inzet van Leeskilometers (www.sprongvooruit.nl) en door leerlingen zelf te laten beslissen waar ze over willen lezen en ze te begeleiden in het vinden van teksten/boeken die aansluiten bij hun niveau. Voorwaarde is dat er een rijk en gevarieerd boekenaanbod is op school.
- D6. De verminderde toegang tot auditieve informatie vraagt om een aangepaste leesdidactiek. Hiervoor zet de medewerker al in de kleuterperiode in het kader van ontluikende geletterdheid specifieke technieken in om de (beperkte) auditieve informatie te **visualiseren**. Zie D1 voor verdere uitleg.
- D7. De medewerker heeft expliciete en systematische aandacht voor fonologische ontwikkeling en letterkennis mede in relatie tot hoortraining. Audiovisuele hulpmiddelen en ICT-toepassingen ondersteunen hierbij.
- D8. De medewerker besteedt in de kleuterperiode via interactief voorlezen aandacht aan de taalontwikkeling van de leerlingen. De medewerker stelt hierbij open vragen en volgt hierin de aandacht van de leerlingen.
- D9. Het proces van aanvankelijk lezen is intensief. Door de verminderde toegang tot auditieve informatie vraagt het analyseren en synthetiseren voor veel leerlingen extra training en herhaling om tot automatiseren te komen. De medewerker biedt deze extra training.
- D10. Vlotte woordherkenning verloopt bij dove en slechthorende leerlingen vertraagd. De medewerker zorgt voor extra en verlengde training. Bij die training zet de medewerker spraak, orthografie en visuele technieken in. Het op gang brengen van een vorm van articulatie die ingezet wordt voor het 'verklanken' van letters en van het woordbeeld is voor deze groep leerlingen (ook) van groot belang. Daarnaast vraagt inprenting van het woordbeeld via de orthografische route (schrift) expliciet aandacht. Visuele technieken worden ingezet om te compenseren voor de beperkte toegang tot auditieve informatie (zie D1).
- D11. De medewerker zorgt ervoor dat de leerlingen de verschillende vormen van het woord kennen: geschreven, gesproken en het gebaar. Het gebaar is van belang voor de koppeling naar de betekenis die de automatische woordherkenning ondersteunt.
- D12. De medewerker let erop dat leerlingen bij het hardop lezen in gebaren het gebaar gebruiken dat klopt bij de betekenis.
- D13. De logopedie wordt ondersteunend ingezet voor het leren analyseren en synthetiseren van letters en woorden.

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

- D14. Door de vertraging in de Nederlandse taalontwikkeling beschikken leerlingen over een (aanzienlijk) kleinere mondelinge woordenschat. De medewerker legt de betekenis van (sleutel)woorden expliciet uit en traint de (abstracte) leeswoordenschat en figuurlijk taalgebruik voorafgaand aan de leesles.
- D15. Een vertraging in de Nederlandse taalontwikkeling zorgt ook voor een vertraging in de grammaticale ontwikkeling, bijv. met betrekking tot verwijswaarden, vraagwoorden, voegwoorden (functiewaarden). De medewerker houdt rekening met eventuele problemen met grammaticale constructies en de belasting van het werkgeheugen die dat met zich meebrengt.
- D16. Op het gebied van begrijpend lezen ondervinden leerlingen problemen door de beperkte woordenschat, door de moeite die zij hebben met het begrijpen van woord- en zinsbouw en door het informatie-/kennistekort dat veel leerlingen hebben opgelopen.
Het lezen en daarmee begrijpen van teksten wordt regelmatig expliciet behandeld. Het hardop meedenken van de medewerker bij het hanteren van leesstrategieën voor het leren begrijpen van de tekst is een belangrijke didactische aanpak (modellering).
Leesstrategieën worden expliciet aangeleerd om zoveel mogelijk zelfstandig teksten te leren lezen.
- D17. De medewerker zorgt ervoor dat het (leren) lezen en schrijven wederzijds ondersteunend aan elkaar zijn.
- D18. De medewerker volgt de leesontwikkeling zorgvuldig en systematisch aan de hand van observaties, methode gebonden toetsen en methode-onafhankelijke toetsen.
- D19. De medewerker betreft ouders actief bij het (leren) lezen van hun dove/slechthorende kind. Dit leren lezen verloopt in een aantal opzichten anders/minder vanzelfsprekend dan bij horende leerlingen. De medewerker wijst de ouders in dit kader ook op de website www.kentalisleeshuis.nl

E. Aangepaste instructie om het onderwijs toegankelijk te maken

- E1. De medewerker erkent dat er (in de klas) niet slechts een manier van communiceren bestaat. Naar gelang de situatie hanteert de medewerker verschillende talen door het principe van translanguaging. Translanguaging verwijst naar het gebruik maken van het volledige repertoire aan talen in instructie en sociale interactie waarbij er geen waardeoordeel over die talen is. De medewerker is in staat om de instructie aan te passen aan het begripsniveau van de leerling(en), rekening houdend met wat hun sterkste taal is. Dit geldt zowel voor de vorm (gesproken Nederlands, Nederlands met Gebaren of Nederlandse Gebarentaal) als voor de inhoud (complexiteit van begrippen).
- E2. De medewerker zorgt voor optimale akoestiek in de klas. Indien nodig zorgt de AB'er voor een analyse en aanpassing van de akoestiek in de klas. Een slechte akoestiek in de klas remt de ontwikkeling van de gesproken taal doordat het de communicatie met leerkracht en met klasgenoten belemmert. Bij slechte akoestiek wordt de mogelijkheid tot incidenteel leren van informele interacties in de klas beperkt.

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

- E3. De medewerker zorgt ervoor dat regelmatig gecontroleerd wordt of het hoortoestel of CI van de leerling nog goed werkt. De medewerker heeft hiervoor de nodige technische kennis voor het bieden van ondersteuning in de klas. De medewerker moedigt de leerling hierin aan voor zichzelf op te komen en zelfredzaam te zijn.
- E4. Het aanbieden van complexe begrippen vermijdt de medewerker niet. De medewerker geeft een toegankelijke definitie en/of voorbeeld. De medewerker omschrijft, herhaalt en controleert begrip. De medewerker biedt de verschillende betekenissen van het woord aan in verschillende contexten en in verschillende modaliteiten.
- E5. De medewerker is zich ervan bewust dat het toegankelijk maken van de instructie door het gebruiken van een toegankelijke taal of het inzetten van extra visualisatie niet automatisch tot begrip bij de leerlingen leidt. Door de beperkte gebaren-/woordenschat en het informatietekort begrijpen dove en slechthorende leerlingen vaak minder dan horende leerlingen, maar ook minder dan zij zelf soms denken. De medewerker geeft regelmatig een samenvatting van de behandelde lesstof.
- E6. Voor leerlingen met Ambulante Begeleiding wordt een tolk NGT of NmG of een schrijftolk NL ingezet als de leerling daarmee de instructie beter kan volgen, meer informatie op kan nemen en hierdoor hogere onderwijsresultaten behaalt.
- E7. De medewerker is zich doorlopend bewust van het feit dat als gevolg van het gehoorverlies leerlingen informatie kunnen missen. Dit geldt zowel voor de instructie in het gesproken Nederlands, al dan niet ondersteund met gebaren, als voor instructie in de Nederlandse Gebarentaal. Wanneer een leerling wegkijkt wordt ook deze vorm van informatie gemist. De medewerker vat instructie regelmatig samen en/of stelt waar nodig controlevragen om te beoordelen of de instructie waargenomen en begrepen is. De medewerker weet hierin te doseren zodat leerlingen geboeid blijven om de instructie te volgen en niet afhaken vanwege te veel herhalingen en onderbrekingen van de instructie. De leerlingen leren naarmate zij ouder worden zelf verantwoordelijkheid te nemen voor het waarnemen van de instructie. Zij leren aan te geven als deze voor hen onvoldoende toegankelijk is qua vorm of inhoud.
- E8. De medewerker zorgt ervoor dat er in de interactie oogcontact is tussen de leerlingen onderling en tussen de leerlingen en de leerkracht om ervoor te zorgen dat de leerlingen geen informatie missen.
- E9. Om (complexe) lesstof toegankelijk te maken legt de medewerker belangrijke begrippen vooraf uit (pre-teaching). Voor sommige leerlingen is er extra training noodzakelijk van deze begrippen (re-teaching).
- E10. Tekstmateriaal dat leerlingen niet in staat zijn zelfstandig te verwerken, legt de medewerker eerst in een toegankelijke taal uit. Via schrift en/of beeld wordt een compacte samenvatting van de lesstof aangeboden. Mindmappen is een techniek die de medewerker hiervoor kan gebruiken.

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

- E11. De medewerker bespreekt schriftelijke opdrachten die qua taalbegripniveau te complex zijn om zelfstandig te verwerken vooraf en past deze waar nodig aan. Modelling (hardop denkstrategieën verwoorden, voordoen/nadoen) is de techniek die de medewerker inzet om leerlingen toe te leiden naar het zelfstandig verwerken van schriftelijke opdrachten.
- E12. Het werkgeheugen voor het verwerken van achtereenvolgende (waaronder visuele) informatie is beperkter.
De medewerker past de instructie waar nodig zo aan dat de informatie opgebroken wordt in behapbare delen.
- E13. De medewerker past (visuele) handelingswijzers toe om leerlingen in staat te stellen zelfstandig opdrachten te verwerken.
- E14. Dove en slechthorende leerlingen hebben een breder blikveld en kunnen daardoor meer visuele informatie uit de periferie waarnemen. Dat betekent ook dat er voor dove en slechthorende leerlingen meer afleiders zijn.
De meest ideale opstelling bij instructie en discussie is een halve cirkel. Zo is iedereen zichtbaar. De voorspelbaarheid van de omgeving is van belang. Het aantal storingen wordt zoveel mogelijk beperkt.
- E15. De medewerker gaat zorgvuldig om met de inzet van visuele materialen en geeft leerlingen tijd om die materialen te bekijken (leerlingen kunnen niet tegelijkertijd de materialen bekijken en naar de medewerker kijken voor toegang tot de communicatie).
- E16. De medewerker stelt de leerlingen in staat om zelf initiatieven in de communicatie te nemen zodat gedeelde aandacht ontstaat. Hierbij maakt de medewerker gebruik van open vragen, uitbreidingen, geheugensteuntjes, goede voorbeelden, herformuleringen, ongebruikelijke woorden en complexe taal. De dialoog dient betekenisvol te zijn en gericht op het gezamenlijk opbouwen van betekenis door medewerker en leerlingen.
De medewerker past zijn reactie aan op de communicatiedynamiek in de klas en de leereigenschappen van de leerling(en).
- E17. De medewerker hanteert het model van directe instructie en helpt leerlingen het doel van de activiteit te begrijpen en richt hen op de opbrengst van een lesactiviteit.
- E18. De medewerker zorgt ervoor dat het doel van de onderwijsactiviteit centraal blijft staan. Ondanks het feit dat veel dove en slechthorende leerlingen moeite hebben met het verwerken van talige (schriftelijke) informatie. Een reken- of aardrijkskundeles wordt geen taalles.

F. Bevordering van sociale relaties en welbevinden

- F1. Door de verminderde toegang tot taal en informatie waar leerlingen in het dagelijks leven mee te maken hebben, kan het welbevinden ondanks extra begeleiding en aandacht onder druk komen te staan. In verband met een hoge prevalentie van psychische problemen (Van Eldik e.a., 2004; Van Gent e.a., 2007) besteedt de medewerker in het lesprogramma structureel, expliciet en systematisch aandacht

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

aan de sociaal-emotionele vorming van de leerlingen.

- F2. De medewerker besteedt, in het kader van sociaal-emotionele ontwikkeling, aandacht aan de vorming van een positief en reëel zelfbeeld bij de leerlingen en de ontwikkeling van hun sociale vaardigheden.
- F3. De medewerker is zich bewust van verschillen in (vriendschaps-)relaties van jongens en meisjes en houdt hiermee rekening in het lesprogramma gericht op de ontwikkeling van sociale vaardigheden van de leerlingen. In vriendschapsrelaties tussen meisjes onderling speelt communicatie vaak een grote rol. Meisjes streven naar samenwerking en sociale verbondenheid via communicatie; voor dove en slechthorende meisjes speelt attent en bedachtzaam taalgebruik (pragmatische vaardigheden, monitoren van gesprekken) meestal een prominente rol. Voor dove en slechthorende jongens speelt communicatie veelal een minder grote rol, maar neemt samen activiteiten ondernemen (bijvoorbeeld sport) een grotere plaats in.
- F4. Als gevolg van hun gehoorverlies kunnen leerlingen informatie die wordt overgedragen missen alsmede nuances in deze overdracht. Dit is een bedreiging voor een harmonieuze sociale en seksuele ontwikkeling. De medewerker neemt voldoende tijd voor informatieoverdracht naar de leerlingen en benadrukt de nuances hierin.
- F5. De medewerker besteedt in het lesprogramma expliciet aandacht aan de gevoelsmatige en emotionele kant van relaties en seksualiteit. Het herkennen, kunnen benoemen, begrijpen en reguleren (coping) van eigen emoties is een belangrijk aspect. Ook besteedt de medewerker aandacht aan de individualiteit van de ander en het begrijpen van emoties van de ander.
- F6. De medewerker leert de leerlingen leren zich bewust te zijn van het effect van mimiek, lichaamstaal en houding. Expressieactiviteiten en drama zijn ondersteunend bij de sociale ontwikkeling.
- F7. De medewerker zorgt ervoor dat leerlingen zich bewust zijn van wederkerigheid in relaties. Relaties zijn in balans wanneer er sprake is van wederkerigheid, oftewel een gelijkwaardige bijdrage aan de interactie door de leerling en zijn gesprekspartner. Gezien de potentiële problemen met communicatie en (daaraan mogelijk gerelateerd) gedrag, zoals teruggetrokken gedrag, lopen leerlingen met een gehoorverlies risico op een verstoorde balans in hun wederkerige relaties met (horende) klasgenoten c.q. volwassenen. De medewerker besteedt specifiek aandacht aan het leerlingperspectief van zichzelf en van de ander en hoe deze perspectieven bijdragen aan beeldvorming over jezelf en anderen.
- F8. Slechthorende en/of dove rolmodellen/identificatiemodellen zijn beschikbaar voor de leerlingen. Leerlingen krijgen de gelegenheid om ervaringen te delen en het functioneren in hun (veelal horende) omgeving te bespreken. Ze delen deze ervaringen met elkaar en met volwassen rolmodellen.
- F9. De leerlingen worden van jongs af aan zorgvuldig gevolgd in hun sociaal-emotionele ontwikkeling en psychisch welbevinden (Psywel) aan de hand van (gestandaardiseerde) observaties en/of screenings-instrumenten. Indien er sprake

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

is van een risicoscore binnen het klinisch gebied, dan wordt in samenwerking met de zorginstellingen, passende arrangementen geboden om de ontwikkeling te stimuleren en stagnatie en/of problemen te voorkomen (preventie) of te verminderen.

F10. Leerlingen hebben kennis van hun eigen hoor status en leren om te gaan met de gevolgen van hun gehoorverlies. Effectieve communicatie is essentieel voor positieve participatie in de klas (hechte relaties met leeftijdsgenoten en een sterke leerkracht-leerling relatie). Leerlingen krijgen op school informatie over de gevolgen van de auditieve beperking voor de communicatie met anderen. Hierbij wordt door de medewerker aandacht besteed aan de specifieke kenmerken van het eigen gehoorverlies van de leerling.

G. Executief Functioneren

Executief Functioneren – algemeen

- G1. Er is in het onderwijs structureel tijd ingeruimd om de executieve functies (EF) van leerlingen te stimuleren, startend in de kleuterklassen.
- G2. D/SH leerlingen hebben een verhoogde kans op problemen op dit domein. De medewerker heeft kennis over EF en een goed beeld van het executief functioneren van zijn/haar leerlingen (bijvoorbeeld door de jaarlijkse afname van de BRIEF gedragsvragenlijst in overleg met de orthopedagoog/psycholoog). Bij leerlingen met zeer zwakke EF (in de klinisch problematische range) worden specialistische interventies ingezet.
- G3. De medewerker hanteert een sensitieve en responsieve interactiestijl.
- G4. De medewerker stemt de directiviteit in zijn/haar pedagogische benadering af op het executief functioneren van een leerling (alleen veel sturing bij leerlingen die veel sturing nodig hebben).
- G5. De medewerker zorgt voor rust en structuur (vaste routines, zichtbare plannings). Leerlingen met zwakke EF hebben veel baat daarbij.
- G6. De medewerker hanteert bij voorkeur het directe instructiemodel. Dit model biedt veel ondersteuning aan leerlingen die moeite hebben met EF (o.a. lesdoel, voorkennis activeren, controle van begrip, overdracht verantwoordelijkheid leerproces gedurende de les). De medewerker gebruikt een korte en interactieve instructie en beperkt het aantal lesdoelen (bij voorkeur één lesdoel). Lesdoelen zijn zichtbaar voor de leerlingen gedurende de gehele les.
- G7. Het werken aan EF start vanuit adequate aanpassingen aan de omgeving (compenseren, dispensereren). Bij aanpassingen in de omgeving gaat het, bijvoorbeeld, om de positie van een leerling in de klas of aanpassingen in de duur van het zelfstandig werken. Deze aanpassingen aan de omgeving zorgen ervoor dat de leerling qua executief functioneren niet meer overvraagd wordt. Vanuit die omgeving stimuleert de medewerker vervolgens actief het executief functioneren van de leerling. Bij het stimuleren van de EF biedt de medewerker in eerste

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

instantie veel steun (instructie, feedback, aanmoedigen en geheugensteuntjes). Deze steun wordt langzaam afgebouwd totdat de leerling zelf het gewenste gedrag kan vertonen.

- G8. Bij het aanpassen van de omgeving maakt een medewerker een bewuste keuze voor aanpassingen in de fysieke of sociale omgeving (bijvoorbeeld de plek van een leerling in de klas), aanpassing in de taak/instructie (bijvoorbeeld kortere verwerking of aangepaste doelen) en het gebruik van ondersteunende materialen (geheugensteuntjes, regels). Bij het stimuleren van EF (op individueel/groepsniveau) gebruikt een medewerker, ondersteund door bijvoorbeeld de IB-er, een handelingsgerichte aanpak.
- G9. De medewerker gebruikt veelvuldig werkvormen die een groot beroep op EF en waarmee de executieve functies van leerlingen gestimuleerd worden (samenspelen, samenwerken, bijvoorbeeld in projecten of schoudermaatjes gedurende de instructie). Bij het samenstellen van de groepen neemt de medewerker het executief functioneren van de leerlingen mee (bij voorkeur heteroog qua executief functioneren).
- G10. De medewerker stemt het executieve beroep van de werkvormen af op de inhoudelijke moeilijkheidsgraad van de opdrachten. Bij moeilijke opdrachten kiest de medewerker voor werkvormen die executief minder uitdagend zijn (individuele verwerking). Bij makkelijke opdrachten kiest de medewerker voor werkvormen die executief uitdagend zijn (groepsopdracht).
- G11. De medewerker modelleert veelvuldig EF gedrag tijdens zijn/haar lessen (bijvoorbeeld m.b.v. hardop-denk strategieën) en benoemt het EF gedrag van zijn/haar leerlingen. De medewerker stimuleert de zelspraak (privé spraak/ innerlijke spraak) van leerlingen.
- G12. Indien de medewerker in een les een EF doel formuleert, beperkt hij/zij zich in de feedback naar de leerling toe tot dit lesdoel.
- G13. Ongestructureerde (vrije) situaties (zoals het buitenspel tijdens de pauzes en taxivervoer) doen een groot beroep op het executief functioneren van de leerling. Er is extra begeleiding (voor- en nabespreken buitenspel) voor leerlingen die moeite hebben met het reguleren van hun gedrag in deze vrije situaties.

Executief Functioneren - impulscontrole

G14. Impulscontrole is het vermogen om het eigen gedrag, handelingen en gedachten op tijd te stoppen. Leerlingen die moeite hebben met impulscontrole denken vaak niet na voordat ze iets doen. Daardoor krijgen ze problemen met ouders, medewerker en leeftijdsgenoten.

De medewerker weet wat hij/zij van een leerling op een bepaalde leeftijd kan verwachten (zie bijvoorbeeld voor beschrijvingen <http://zienindeklas.nl/documenten> (observatielijsten groep 1-4, groep 5-8) of Dawson & Guare (2009) Slim Maar..., pp 214). Bij aanpassingen in de omgeving wordt de externe controle vergroot (meer toezicht, beperking van situaties waarin gebrek aan impulscontrole tot problemen leidt, voorbespreking mogelijke

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

probleemsituaties met de leerling). De medewerker stimuleert impulscontrole door 1. het probleemgedrag te benoemen (bijv. voor je beurt praten), 2. het gewenste gedrag te benoemen (bijv. je vinger opsteken), te modelleren, te oefenen en te belonen (met afbouw).

Executief Functioneren –werkgeheugen

G15. Het werkgeheugen is het vermogen om informatie in het geheugen vast te houden en te bewerken bij het uitvoeren van (complexe) taken. Leerlingen met werkgeheugen problemen hebben vaak moeite met het volgen van een lange instructie en vergeten tijdens een les ook vaak wat zij moeten doen (bijvoorbeeld het lesdoel).

De medewerker weet wat hij/zij van een leerling op een bepaalde leeftijd kan verwachten (zie bijvoorbeeld voor beschrijvingen <http://zienindeklas.nl/documenten> (observatielijsten groep 1-4, groep 5-8) of Dawson & Guare (2009) Slim Maar..., pp 225). Bij aanpassingen in de omgeving kan het werkgeheugen in één modaliteit (bijvoorbeeld de auditieve modaliteit) ontlast worden door het aanbod van congruente informatie in een andere modaliteit (zoals gebaren in NmG). Ook het activeren van de voorkennis van leerlingen, het hanteren van korte instructies en het visualiseren van de noodzakelijke stappen/doelen in de les en herhaling door leerlingen zelf (het opschrijven of herhalen van lesdoelen/instructie) helpt leerlingen met werkgeheugenproblemen.

Executief Functioneren – impulscontrole

G16. Flexibiliteit is het vermogen jezelf aan te passen aan veranderende omstandigheden (veranderingen in een dagplanning, het leren van een nieuwe strategie (en het loslaten van de oude strategie)) om een probleem op te lossen. Leerlingen met flexibiliteitsproblemen raken vaak van streek wanneer er routines veranderd worden en hebben meer tijd nodig om te wennen aan nieuwe situaties.

De medewerker weet wat hij/zij van een leerling op een bepaalde leeftijd kan verwachten (zie bijvoorbeeld voor beschrijvingen <http://zienindeklas.nl/documenten> (observatielijsten groep 1-4, groep 5-8) of Dawson & Guare (2009) Slim Maar..., pp 228). Bij aanpassingen in de omgeving kan rekening gehouden worden met de flexibiliteit van leerlingen door bijvoorbeeld zoveel mogelijk de planning te handhaven, het aantal veranderingen te minimaliseren en leerlingen bij naderende veranderingen te waarschuwen. Lesovergangen zijn vaak moeilijke momenten voor leerlingen met flexibiliteitsproblemen. Besteed aandacht aan de afsluiting van de les en de overgang naar de nieuwe les. Bij het werken aan flexibiliteit kan er, bijvoorbeeld, gewerkt worden met sociale verhalen (<https://carolgraysocialstories.com>) of door middelen van spel (rollenspel, gezelschapspellen). Voor leerlingen is het prettiger en veiliger om met veranderingen in spel om te gaan dan met veranderingen in het echte leven. De medewerker stimuleert flexibiliteit door 1. Leerlingen flexibiliteit te laten herkennen, 2. Vaak voorkomende situaties waarin leerlingen moeite hebben met flexibiliteit in te trainen, 3. Scenario's/noodstrategieën aanreiken die gebruikt kunnen worden in probleemsituaties.

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

Executief functioneren-gedragsevaluatie

G17. Gedragsevaluatie is het vermogen om adequaat te reflecteren op je eigen gedrag. Het omvat twee aspecten: het vermogen om het effect van jouw gedrag op anderen te beoordelen en het vermogen om je eigen taakuitvoering (het taakgedrag) te monitoren. Gedragsevaluatie is een onderdeel van metacognitie.

De medewerker weet wat hij/zij van een leerling op een bepaalde leeftijd kan verwachten (zie bijvoorbeeld voor beschrijvingen Dawson & Guare (2009) Slim Maar..., pp 307).

Bij het stimuleren van het vermogen van leerlingen om de taakuitvoering te evalueren kan een medewerker, bijvoorbeeld, 1. Gerichte complimenten geven aan leerlingen voor de belangrijke aspecten van een voltooide opdracht, 2. leerlingen hun eigen prestaties laten beoordelen en 3. Leerlingen vooraf laten beschrijven hoe een afgeronde taak eruit ziet.

Bij het stimuleren van het vermogen van leerlingen om het effect van zijn/haar gedrag op anderen te stimuleren kan een medewerker een leerling instrueren om zichzelf vragen te stellen in een conflictsituatie (Wat heb ik gedaan om X boos te maken?) of een leerling te laten beschrijven welke gevoelens zijn/haar gedrag bij andere leerlingen kan oproepen.

Executief functioneren-emotieregulatie

G18. Emotieregulatie is het vermogen om je emoties onder controle te houden, zodat je je doelen kunt bereiken. Het beheersen van onze emoties is vooral (maar niet alleen) belangrijk in sociale situaties (die vaak sterke emoties opwekken). Leerlingen met een goede emotieregulatie kunnen vaak goed tegen kritiek, verlies en (ervaren) onrecht en ook kunnen zij compromissen sluiten met leeftijdsgenoten.

De medewerker weet wat hij/zij van een leerling op een bepaalde leeftijd kan verwachten (zie bijvoorbeeld voor beschrijvingen <http://zienindeklas.nl/documenten> (observatielijsten groep 1-4, groep 5-8) of Dawson & Guare (2009) Slim Maar..., pp 236).

Bij aanpassingen in de omgeving kan rekening gehouden worden met de flexibiliteit van leerlingen door, bijvoorbeeld, leerlingen voor te bereiden op mogelijke probleemsituaties, leerlingen een peptalk te geven of een pauze in te lassen. Bij het stimuleren van de emotieregulatie kan medewerker leerlingen coping strategieën aanleren (ontspanningsoefeningen, cognitieve herstructurering, positieve zelfspraak) in situaties waarin leerlingen moeite hebben met het reguleren van hun emoties.

Executief functioneren-plannen

G19. Het vermogen om een plan (sequentie van stappen) te bedenken om een doel te bereiken. Kinderen die moeite hebben met plannen beginnen vaak laat aan opdrachten of huiswerk (ook omdat ze de tijd onderschatten die nodig is om het werk af te maken), hebben goede ideeën maar kunnen deze ideeën maar moeilijk uitwerken en verliezen vaak het overzicht tijdens een complexe opdracht.

Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

De medewerker weet wat hij/zij van een leerling op een bepaalde leeftijd kan verwachten (zie bijvoorbeeld voor beschrijvingen <http://zienindeklas.nl/documenten> (observatielijsten groep 1-4, groep 5-8) of Dawson & Guare (2009) *Slim Maar....*, pp 263).

Bij aanpassingen in de omgeving kan rekening gehouden worden met de planningsvaardigheden van leerlingen door zelf plannen op te stellen voor leerlingen (en hen die enkel te laten volgen), door grote opdrachten (op langere termijn) op te delen in duidelijke subtaken (met een deadline) of door takenkaarten te gebruiken.

Een goede manier om planningsvaardigheden aan leerlingen aan te leren is om eerst samen met hen het planningsproces door te lopen in verschillende taken. Geleidelijk aan wordt de regie over het proces aan de leerling zelf gegeven door het stellen van vragen over het maken van een plan (Wat moet je eerst doen? Wat daarna?). Deze aansporing worden steeds algemener (Maak een lijst van alle dingen die je moet doen. En zet ze in de goede volgorde).

Literatuur:

Antia, S. D., Kreimeyer, K. H., Metz, K. K., & Spolsky, S. (2011). Peer interactions of deaf and hard-of-hearing children. In M. Marschark & P.E.Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 173-187). New York, NY: Oxford University Press.

Eldik, Theo van, Treffers, Ph. D. A., Veerman, J.W. & Verhulst, F. C. (2004). Mental health problems of deaf Dutch children as indicated by parents' responses to the Child Behavior Checklist. *American Annals of the Deaf*, 148(5), 390-395.

Katz, J. (2002). *Handbook of clinical audiology*, 5th edition. Lippincott Williams & Wilkins.

Gent van, T., Goedhart, A.W., Hindley, P.A., & Treffers, P.D.A. (2007). Prevalence and correlates of psychopathology in a sample of deaf adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 48(9), 950-958.

Knoors, H. (2007). School als een beschermende factor in de sociaal-emotionele ontwikkeling van dove kinderen. *Van Horen Zeggen*, 6, 10-17.

Knoors, H. & Hermans, D. (2010). Effective instruction for deaf and hard-of-hearing students: Teacher strategies, school settings, and student characteristics. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 2, pp. 57-71). New York, NY: Oxford University Press.

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

Kouwenberg, M. (2013). *Social-emotional factors underlying internalizing problems and peer relations in deaf and hard-of-hearing youth*. Unpublished doctoral dissertation.

Marc Marschark, John A. Albertini, Harry G. Lang (2002) - *Educating Deaf Students: From Research to Practice*. New York: Oxford University Press.



Procesbeschrijving en Kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen

Marc Marschark and Patricia Elizabeth Spencer (eds) (2010). *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education, Vol.2*. New York: Oxford University Press.

Terpstra, A. & Schermer, T. (2006). Wat is NmG en waarom gebruik je het? Is er een norm voor "goed" NmG-gebruik? *Van Horen Zeggen 1*, 10-17.

Verhallen M. & Verhallen S. (1999). *Woorden leren. Woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. CPS, Amersfoort.

Vissers, C. & Hermans, D. (2018). Social-emotional problems in DHH children from an executive and theory of mind perspective. In H. Knoors and M. Marschark (Eds). *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language* (pp 455-476). New York, NY: Oxford University Press.

Wauters, L., Klerk, A. de, Eijk, A. van der, & Knoors, H. (2008). *Lezen bij Dove en Slechthorende leerlingen. Naar goede praktijken voor het leesonderwijs*. Sint-Michielsgestel: Viataal.

Wolters, N. (2013). *Social participation of deaf youth in school. Predictors and consequences of acceptance and popularity of deaf early adolescents before and after a major school transition*. Unpublished doctoral dissertation.

Wolters, N., & Isarin, J. (2015). Reciprocity in school peer relationships of deaf and hard-of-hearing early adolescents. Promoting empowerment. In H. Knoors & M. Marschark (Eds.), *Educating deaf learners: Creating a global evidence base* (pp.311-336). Oxford: Oxford University Press.