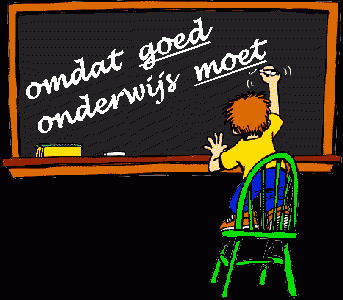
“Ik weet het wel, maar ik zie het niet… “

*Over het signaleren van een dysfatische ontwikkeling en de toepassing van de kennis over deze stoornis bij leerlingen binnen het (reguliere) basisonderwijs.*



**Greet van Rijk-Ruitenbeek**

**Student 100478**

**Klas L4U**

Christelijke Hogeschool Ede

Afdeling Educatie – Leraar Basisonderwijs

Begeleider: mevrouw A. ten Have

April 2013

***Roy, 6 jaar***

Roy krijgt het automatiseren van lezen niet onder de knie. Hij blijft de letters spellen en kijkt daarbij nog steeds naar de afbeeldingen in de klas, die bij het aanleren van de letters gebruikt worden. Soms is het net of die letters hem niets zeggen en hij elke keer weer opnieuw moet beginnen.

***Sofie, 7 jaar***

In groep 4 gaan we steeds meer eigen verhaaltjes schrijven. Als Sofie de opdracht krijgt om iets te schrijven over de vakantie of ze mag zelf een onderwerp kiezen, raakt ze meestal in paniek. Ze kijkt om zich heen en weet niet waar ze moet beginnen. Als alle kinderen al bezig zijn, probeer ik haar op gang te helpen, maar toch krijgt ze geen logisch verhaal op papier. Het zijn losse flarden, die weinig verhaal opleveren.

***Rick, 9 jaar***

Rick kan in de klas veel meer dan tijdens een toets. Hij weet de woordjes bij een Avi-leestoets niet meer, terwijl hij dezelfde woordjes in zijn boek veel beter leest. Ik probeer het zo ontspannen mogelijk te doen en laat de stopwatch niet zien maar hij wordt toch zenuwachtig.



***Voorwoord***

Onze zoon Gerben heeft een dysfatische ontwikkeling. Wanneer ik voor de eerste keer (april 2005) bij de logopediste ben, worden er testen afgenomen. Uit dit gesprek blijkt dat Gerben nog bijna geen woorden gebruikt. Wel wijst hij aan en zegt dan ‘die’. Verder heeft hij zelf woorden bedacht, bijvoorbeeld eten is ‘mjam’. Woorden nazeggen is erg moeilijk, vaak weigert hij dit. Op commando spreken is dus erg moeilijk. Gerben zit op dat moment op een peuterspeelzaal, daar vindt hij het leuk. Hij speelt alleen en liever niet met andere kinderen. Op de PSZ zit hij wel in de kring, maar zingt niet mee. Korte opdrachten begrijpt hij prima. Als ik Gerben ’s avonds voorlees uit ‘*Pluk van de Petteflet*’ [[1]](#footnote-1) lijkt hij dit goed te begrijpen.

Tijdens het ‘observeren’ valt het de logopediste op dat Gerben wat onhandig is. Het valt haar ook op dat hij speelgoed op een creatieve manier weet te gebruiken (voor meerdere doeleinden). Hij kan leuk spelen en begeleidt zijn spel met geluiden. Ook lijkt hij alles te begrijpen wat er gezegd wordt. Op zijn eigen manier geeft hij het aan als hij iets anders bedoelt.

Dan start het traject bij de logopediste en Gerben groeit. Hij ontdekt nieuwe woorden, gaat zinnen maken en vertelt zijn verhaal aan de hand van tekeningen. De basisschoolperiode gaat van start en Gerben went langzaam en dan stagneert zijn vooruitgang. De logopediste komt op school, praat met de leerkracht en de onderbouwcoördinator en het blijkt dat er zo ontzettend weinig bekend is over deze stoornis: wat houdt een dysfatische ontwikkeling in en hoe moeten leerkrachten ermee omgaan?

Daarom heb ik besloten om mijn afstudeeronderzoek te richten op de kennis van basisschoolleerkrachten omtrent deze dysfatische ontwikkeling. Voor u ligt het verslag van wat ik heb onderzocht in de achterliggende periode.

Graag wil ik ook verschillende mensen bedanken die mij hebben geholpen bij het onderzoek. In de eerste plaats wil ik **Wendy Schouten** hartelijk bedanken:

*Wendy, bedankt voor het delen van jouw kennis van zaken en liefde voor de kinderen!*

Ook wil ik heel graag **Annemarie ten Have** bedanken:

*Annemarie, bedankt voor je concrete handvaten, je support en het altijd beschikbaar zijn voor vragen. Geweldig dat je mijn begeleider bent geweest!*

**Lianne Wildeman**, leerkracht van basisschool ‘Rehobothschool’ te Veenendaal:

*Bedankt Lianne, jouw verhaal en kennis als moeder en leerkracht hebben me gestimuleerd om door te gaan! Wat ben je positief en wat straal je een liefde en bewogenheid uit naar je eigen kinderen en je leerlingen. Ik heb ontzettend veel van je geleerd!*

En ‘lest best’…… mijn man **Frank** en onze vier toppertjes: **Janinka, Anke, Gerben en Sanne**:

*Wat vond ik het soms moeilijk om mijn rol als student te combineren met mijn taak als vrouw en moeder. Bedankt dat jullie me erdoor heen hebben geholpen! Door voor me klaar te staan, me dingen uit handen te nemen, een knuffel, briefje of SMS-je… het is voor mij van onschatbare waarde geweest. Bedankt lieverds!*

Tot slot: iedereen bedankt die op zijn of haar eigen wijze mij heeft gesteund in de afgelopen drie jaren. Docenten, medestudenten, collega’s, vrienden en vriendinnen, een bakkie troost of een wijs woord of op het juiste moment geen woorden maar een arm om me heen. Nogmaals heel veel dank!

Greet van Rijk-Ruitenbeek

Student 100478

Klas L4U

***Inhoudsopgave***

Inleiding *5*

1. Literatuurstudie *6*

1.1 De ‘normale’ spraak- en taalontwikkeling van 0-10 jarigen *7*

1.2 De dysfatische ontwikkeling *15*

1.3 Omgaan met een dysfatisch kind in de groep *18*

1. Onderzoeksopzet *21*
   1. Hypothesen *21*
   2. Onderzoeksvragen *21*
   3. Het onderzoek *22*
2. Onderzoeksresultaten *23*
   1. Onderzoek onder leerkrachten *23*
   2. Interview met logopediste Wendy Schouten *27*
   3. Interview met Lianne Wildeman, moeder en leerkracht *29*
   4. Materiaal voor leerkrachten *30*
3. Conclusies en aanbevelingen *32*
   1. Conclusies hypothesen *32*
   2. Conclusies onderzoeksvragen *32*
   3. Conclusies vergelijking onderzoeken *34*
   4. Aanbevelingen *34*
4. Discussie *36*
5. Samenvatting *37*
6. Literatuur *39*

Bijlagen

***Inleiding***

Voor het afronden van mijn opleiding tot leerkracht basisonderwijs aan de Christelijke Hogeschool Ede is het noodzakelijk om een afstudeeronderzoek te houden en daarvan verslag te leggen.

In mijn afstudeeronderzoek heb ik me gericht op dysfatische ontwikkeling bij kinderen. Dit is persoonlijk gerelateerd doordat dit bij onze zoon vastgesteld is. Ik heb me tot doel gesteld om te gaan onderzoeken wat leerkrachten van deze dysfatische ontwikkeling weten, wat de benodigde kennis is die leerkrachten nodig hebben om kinderen met deze ontwikkeling te begeleiden en hoe deze kennis toegepast kan worden in de praktijk.

**Probleemstelling:**

*Ik onderzoek of leerkrachten in het basisonderwijs beschikken over voldoende kennis met betrekking tot dysfatische ontwikkeling om leerlingen met deze stoornis goed te kunnen begeleiden zodat deze leerlingen zich veilig voelen en daardoor de schoolprestaties van deze leerlingen kunnen verbeteren.*

Mijn onderzoek richt zich op de volgende vragen:

* Wat is de benodigde kennis die leerkrachten nodig hebben om kinderen met deze stoornis goed te kunnen begeleiden?
* Wat weten leerkrachten van dysfatische ontwikkeling?
* Hoe kan deze kennis toegepast worden in de praktijk?

In dit verslag vindt u allereerst een literatuurstudie over dysfatische ontwikkeling. Daarnaast leest u de verslaglegging van mijn gehouden interviews, de uitwerking van mijn hypothesen en de daarbij behorende conclusies, de uitwerking van mijn onderzoeksvragen en de daarbij behorende conclusies en tot slot mijn aanbevelingen.

Aansluitend vindt u de literatuurlijst en de bijlagen.

1. ***Literatuurstudie***

In dit hoofdstuk van mijn afstudeeronderzoek wil ik ingaan op de volgende drie punten:

* De ‘normale’ spraak- en taalontwikkeling van 0-10 jarigen
* Dysfatische ontwikkeling bij kinderen
* Omgaan met een dysfatisch kind in de groep

Om een juist beeld van de ‘normale’ spraak- en taalontwikkeling van 0-10 jarigen te geven, heb ik verschillende boeken en websites geraadpleegd. Vanuit de boeken ‘Portaal’ [[2]](#footnote-2) en ‘Taalontwikkeling op school’ [[3]](#footnote-3) heb ik veel kennis opgedaan. Hiervan heb ik een samenvatting gemaakt. Daarna heb ik van deze aandachtspunten een verslag gemaakt zoals u kunt lezen in paragraaf 1.1.

Voor het lezen over de dysfatische ontwikkeling bij kinderen heb ik diverse boeken geraadpleegd. U vindt deze terug in mijn literatuurlijst. Ook worden ze genoemd middels voetnoten in de literatuurstudie. Daarnaast heb ik ontzettend veel geleerd via de website van [www.dysphasia.org](http://www.dysphasia.org). [[4]](#footnote-4) Met name de praktische en eenvoudige informatie die de stichting BOSK [[5]](#footnote-5) geeft op hun website nodigt uit tot het lezen van hun artikelen en lezingen. De BOSK is een vereniging van en voor mensen met een handicap en hun ouders. Mensen met een aangeboren motorische handicap, een spraaktaalstoornis of een schisis kunnen bij de BOSK terecht. De BOSK geeft informatie, adviseert, brengt lotgenotencontact tot stand en behartigt de belangen van mensen met een motorische handicap. Een samenvatting van mijn bevindingen vindt u in paragraaf 1.2.

Tot slot het omgaan met een dysfatisch kind in de groep. Ik vind het bijzonder dat ik in mijn afstudeeronderzoek kan aansluiten op datgene wat Herma Meijers in haar afstudeeronderzoek aan de kaak heeft gesteld. Door me te richten op de rol van de leerkrachten en te onderzoeken wat zij reeds weten en daar verder op in te gaan, sluit ik aan op haar verslag[[6]](#footnote-6). Daarnaast heb ik ook veel informatie vergaard uit het boek ‘Omgaan met een dysfatisch kind’[[7]](#footnote-7) . Een samenvatting van de door mij opgedane kennis uit de verschillende literatuur en websites vindt u hiervan in paragraaf 1.3.

* 1. ***De ‘normale’ spraak- en taalontwikkeling van 0-10 jarigen***

Het is van belang om in de eerste plaats kennis te hebben van de ‘normale’ spraak- en taalontwikkeling van een kind om zo te kunnen begrijpen wat er mis kan gaan. Vandaar dat ik in dit hoofdstuk aandacht besteed aan de taalontwikkeling van 0 tot 10 jarigen en aan het begrip innerlijke spraak.

Over het algemeen is spraak en taal een vaardigheid waarbij iemand niet vaak stilstaat; het gaat over het algemeen vanzelf. Spraak en taal zijn allebei instrumenten voor de menselijke communicatie[[8]](#footnote-8). Communicatie zelf omvat het proces van het delen van informatie waarmee specifieke communicatieve functies kunnen worden vervuld. Deze communicatieve functies zijn bijvoorbeeld: het hebben of het afwijzen van sociale interactie, het vragen om meer informatie/een voorwerp, en het delen van ideeën en gedachten.

Om te kunnen communiceren moet iemand als zender in staat zijn om de eigen boodschap over te brengen op een voor de ontvanger te begrijpen manier (encoderen), maar ook om de boodschap van de ander (op dát moment de zender) waar te nemen en te begrijpen (decoderen). De communicatie kan hierbij verschillende vormen hebben; bijvoorbeeld schriftelijk, verbaal, en non-verbaal. Voor elk van deze vormen heeft men andere vaardigheden nodig om te kunnen communiceren.

**Taal[[9]](#footnote-9)** is het gebruik van een voorgeschreven systeem van lettertekens voor het overbrengen of ontvangen van gedachten waarbij de regels bepalend zijn voor de betekenis van de communicatie-inhoud. Het encoderen (zenden/overbrengen) van berichten wordt ook wel expressieve taalvaardigheid genoemd. Het decoderen (ontvangen/begrijpen) van berichten wordt ook wel receptieve taalvaardigheid genoemd.

**Spraak** is het geheel van het (door middel van motorische aansturing) vormen van klanken die door hun koppeling aan lettertekens een communicatieve betekenis krijgen.

De component Spraak kan voor mensen met bijvoorbeeld een auditieve beperking worden vervangen door handgebaren (het Nederlandse Gebaren Alfabet, het Nederlands met Gebaren of de Nederlandse Gebarentaal). Het gebaar wordt (in plaats van een spraakklank) gekoppeld aan combinaties van lettertekens en hun bijbehorende betekenis. Voor mensen met een beperking van de spraakmotoriek bestaan er alternatieve vormen van communicatie waarbij de spraakklanken vervangen worden door bijvoorbeeld gebaren (eventueel Nederlandse Gebarentaal), afbeeldingen en spraakcomputers. Wanneer iemand vanwege een beperking in de motoriek gebruik maakt van dergelijke vormen van alternatieve communicatie is het niet automatisch het geval dat deze persoon ook een taalstoornis heeft; het is wel mogelijk maar geldt dan als een aanvullende, aparte beperking.

Bij een spraakstoornis is er sprake van een beperking in het produceren en gebruiken van mondelinge spraak, waaronder problemen met het vormen van klanken, het produceren van stemgeluid, en het beheersen van de snelheid en het ritme van de eigen spraak.

Bij een taalstoornis is er sprake van een beperking in het begrijpen en formuleren van taal, door problemen met het toepassen van de bestaande taalregels met betrekking tot de inhoud (semantiek), vorm (fonologie, morfologie en syntaxis) en gebruik (pragmatiek). Afhankelijk van de situatie vormen deze aspecten in allerlei combinaties of alleenstaand het geheel ‘taal’.

**Semantiek[[10]](#footnote-10)** omvat de regels omtrent de betekenis van lettertekens, woorden en zinnen.

**Fonologie[[11]](#footnote-11)** omvat de regels omtrent de vorm/klank van spraakklanken. Iemand die de fonologie van een taal beheerst is in staat om spraakklanken van elkaar te onderscheiden (de zogeheten auditieve discriminatie), ze op de juiste manier te vormen (een uitspraakprobleem is bijvoorbeeld het zeggen van ‘tak’ in plaats van ‘lak’) en ze in de juiste volgorde in een woord te plaatsen (tak-kas/drop-dorp).

Bij een uitspraakprobleem is het mogelijk dat het kind hierdoor problemen krijgt met de betekenis van woorden. Het kind vervangt bij het gegeven voorbeeld de ‘t’ door een ‘l’ en kan daardoor het oorspronkelijke woord ‘lak’ gaan associëren met de betekenis behorende bij ‘tak’. Vraag je het kind dan bijvoorbeeld de ‘lak’ aan te geven, komt het kind je een ‘tak’ geven.

Een ander onderdeel van de fonologie is de selectieve aandacht. Dit is het kunnen richten van de aandacht op een bepaald geluidssignaal. Een eindeloos aan staande televisie stoort bijvoorbeeld bij een baby/jong kind een goede taalontwikkeling. Dit is een langdurig aanwezige ruis, waardoor het kind niet goed in staat is klanken zuiver te onderscheiden.

**Morfologie[[12]](#footnote-12)** omvat de regels omtrent de woordstructuur en de woordvorming. Iemand die de morfologie goed beheerst is in staat om werkwoorden juist te vervoegen (tegenwoordige tijd, verleden tijd, voltooide tijd), zelfstandige naamwoorden juist verbuigen (meervouden en verkleinwoorden), bijvoeglijke naamwoorden juist verbuigen (groot – grote) en de trappen van vergelijking juist te verbuigen (goed – beter – best).

**Syntaxis** [[13]](#footnote-13)omvat de regels omtrent de zinsstructuur en zinsopbouw. Iemand die het syntactische aspect van de taal goed beheerst is in staat een correcte volgorde van de woorden te hanteren bij het vormen van een zin, de zin is volledig en er worden geen woorden weg gelaten. Daarnaast weet hij/zij hoe verschillende zinstypen worden gevormd: de mededelende zin, wensende zin, vraagzin, ontkennende zin.

**Pragmatiek** [[14]](#footnote-14)omvat het geheel van sociale regels en afspraken die van toepassing zijn op het gebruik van taal. Voorbeelden van regels zijn:

\* Praten doe je om de beurt, niet door elkaar. Kan iemand op zijn beurt wachten?

\* Wat je zegt moet aansluiten op wat je gesprekspartner zei. Bijvoorbeeld: ‘Moet je geen jas aan?’ ‘Nee ik heb het warm genoeg.’ Een voorbeeld van verkeerde aansluiting is: ‘Heb jij je veters vastgemaakt?’ ‘Ik heb een ijsje gegeten!’

\* Als het antwoord niet aansluit bij wat ervoor gezegd werd, kondigt de persoon dan de wisseling van het onderwerp aan? Bijvoorbeeld door te zeggen: ‘Even iets anders;…’ of ‘Gisteren zag ik trouwens…’.

\* Kiest iemand de goede manier om iets te zeggen in een bepaalde situatie? Bijvoorbeeld als je moeder zegt: ‘Ik ga boodschappen doen’. Dan zegt hij/zij: ‘Ik wil óók mee!’. Wanneer een sociaal verder verwijderd persoon dit had gezegd, dan had hij/zij ‘Mogen wij ook mee?’ moeten zeggen.

\* Houd de persoon rekening met het verschil in rol? Hieronder valt het informeel of juist formeel reageren in die specifieke situatie. Bijvoorbeeld: je zegt ‘hallo’ tegen vriend, maar ‘dag meneer’ tegen een (relatief) onbekende.

\* Kan de persoon rekening houden met het perspectief van een ander? (Snapt hij/zij dat je als luisteraar bepaalde informatie niet hebt, en houdt het daarmee rekening?) Bijvoorbeeld: hij of zij zegt ‘doe maar in de tas’ en gaat er hierbij vanuit dat jij weet welke tas hij/zij bedoelt.

\* Kan de persoon zich voorstellen dat een buurvrouw die op bezoek komt, niet weet wie Henk (bijvoorbeeld een klasgenoot/collega) is en legt hij of zij dan uit wie dat is, als hij/zij wat over Henk vertelt?

**Voorwaarden voor de spraak- en taalontwikkeling[[15]](#footnote-15)**

Er kunnen drie specifieke voorwaarden voor de spraak- en taalontwikkeling worden onderscheiden. Deze voorwaarden maken de opname van prikkels (informatie) uit de omgeving mogelijk, waardoor het begrijpen en gebruiken van taal wordt ondersteund. De voorwaarden zijn: oogcontact, beurtgedrag (niet door/langs elkaar communiceren, maar in reactie op elkaar) en imitatie (bijvoorbeeld van spraak, mondmotoriek, stemmelodie en luidheid).

Oogcontact

Wanneer iemand niet beschikt over de voorwaarde oogcontact (hij of zij is bijvoorbeeld slechtziend of blind) kan het leerproces worden belemmerd. Diegene is zich er verminderd van bewust wanneer iemand met hem/haar communiceert.

Bij communicatie kijken de communicatiepartners elkaar in beginsel aan; het is voor beiden duidelijk dat zij samen bezig zijn met communiceren. Zij die dit oogcontact verminderd of helemaal niet hebben met mensen uit hun omgeving missen veel informatie de nodig is voor de spraak- en taalontwikkeling. Ze nemen verminderd deel aan de communicatie, al dan niet aan hen gericht.

Daarnaast is oogcontact belangrijk voor het bewust worden van de mondmotoriek (de bewegingen die de mond van de spreker maakt wanneer hij/zij spraakklanken voortbrengt), en de bijbehorende expressie. Iemand die deze visuele informatie niet opneemt zal moeite hebben met het vormen van de spraakklanken (als je de spraakklank ‘p’ wilt vormen moet je de lippen op elkaar drukken en door de drukkende lucht erachter open laten gaan) en het begrijpen van de expressieve betekenis van de boodschap.

Beurtgedrag

Wanneer een persoon geen beurtgedrag vertoont is er geen sprake van op elkaar afgestemde communicatie. Hij of zij communiceert bijvoorbeeld door de boodschap van een ander heen; de ouder stelt een vraag, en ondertussen begint hij/zij iets te vertellen zonder acht te slaan op de vraag die eigenlijk gesteld werd. Of hij/zij wacht wel de vraag af, maar geeft vervolgens in zijn of haar boodschap geen antwoord op de gestelde vraag (vertelt iets anders/vraagt zelf iets).

Bij deze persoon kan het besef ontbreken dat de ander met hem/haar een dialoog aan gaat, en dat van hem/haar verwacht wordt dat de te geven reactie een directe relatie hoort te hebben met de ontvangen boodschap (en dat daarvoor eerst de gehele boodschap ontvangen moet zijn voordat een reactie kan volgen).

Imitatie

Imitatie houdt in dat een jong kind de ontvangen prikkels (informatie; visueel en verbaal) na doet, en zo de motoriek ontwikkelt en de kennis over de inhoud van de communicatie tot zich neemt. Het kind is zich bewust van de bewegingen die de spreker met de mond maakt, en imiteert deze.

Wanneer de omgeving van het kind gebruikmaakt van een bepaalde stemmelodie (bijvoorbeeld wanneer de omgeving met een bepaald accent spreekt) neemt een kind deze direct over. Het kind komt immers alleen met deze stemmelodie in aanraking (bijv. oplopende toonhoogte in Limburg, het inslikken van de laatste lettergreep in het oosten van Nederland, of een ‘zachte g’ in Brabant).

Daarnaast imiteert het kind de luidheid van de stem van de directe omgeving (bijvoorbeeld de ouder/verzorger). Wanneer de omgeving van het kind erg zacht spreekt, neemt het kind dit over en zal ook zacht spreken/geluiden maken. Anderzijds, wanneer de omgeving van het kind juist hard spreekt (onder andere denkbaar in een omgeving met één of meer slechthorende personen) zal het kind dit imiteren.

Overige voorwaarden[[16]](#footnote-16)

Naast de drie genoemde specifieke voorwaarden speelt in de ontwikkeling ook mee of in de omgeving van het kind wel voldoende communicatie voorkomt. De situatie van een kind waarvan bijvoorbeeld één of beide ouders slechthorend/doof zijn verschilt qua communicatie-intensiteit en – aanwezigheid van die van een kind waarbij dit niet het geval is. Ook de algemene verstandelijke ontwikkeling van het kind speelt een rol. Deze bepaalt in welke mate het kind kennis heeft over mensen en dingen, en verbanden die hiertussen bestaan. Daarvan hangt af of het kind begrijpt wat er in zijn/haar omgeving hoort, en wat het zelf kan zeggen.

Een kind ontdekt in de communicatie die het om zich heen hoort zelf de taalregels. Ook hierbij speelt de intelligentie van het kind een belangrijke rol.

Volwassenen passen hun taalgebruik vaak aan aan het niveau van het jonge kind, bijvoorbeeld door gebruik te maken van een sterk vereenvoudigde woordkeuze en zinsopbouw, het gebruik van uitdrukkelijke intonatie, het gebruiken van een systematische zinsopbouw en door het praten over hier en nu.

Ook het sociale gebruik van taal speelt een belangrijke rol: hoe wordt taal in een communicatieve situatie gebruikt? Het kind leert dus naast de grammaticale regels (zinsopbouw, woordvervoeging) ook communicatieve regels (wat je tegen een bepaalde persoon in een bepaalde situatie kunt zeggen).

Ook zijn bij het leren communiceren niet-talige factoren belangrijk. Voorbeelden hiervan zijn:

Luisteren: Wanneer het kind niet luistert, is het niet of verminderd in staat adequaat te reageren op communicatie om zich heen. Daarnaast pikt het misschien ook geen prikkels op die noodzakelijk zijn voor de ontwikkeling van spraak en taal (bijvoorbeeld woordkennis, klankkennis, grammaticale en communicatieve regels).

Initiatief nemen: Als het kind geen initiatief neemt zal het weinig deel nemen aan de communicatie om zich heen. Het zal weinig eigen inbreng hebben en dus ook weinig reactie ontvangen op zelf geuite communicatie (verbaal en non-verbaal).

Houding en mimiek: Wanneer het kind niet beschikt over (adequate) houding en mimiek, stemt deze niet overeen met de boodschap die het kind op de omgeving over wil brengen. Bijvoorbeeld: het kind krijgt als beloning een speelgoedautootje, en reageert verbaal positief maar de mimiek (expressie in de stem en de lichaamshouding) is negatief wat resulteert in onjuiste communicatie.

**Twee ontwikkelingsperioden**

De ‘normale’ taalontwikkeling kan worden ingedeeld in twee perioden: de pre-verbale periode en de verbale periode. De verbale periode wordt ook wel de ‘linguale’ of ‘talige’ periode genoemd. Deze verbale periode begint wanneer het kind zijn/haar eerste woordje zegt.

Hier volgt een overzicht van het gemiddelde verloop aan de hand van de leeftijd:

|  |  |
| --- | --- |
| Pre-verbale periode | |
| *0 – 6 weken* | Huilen |
| *6 weken – 4 maanden* | Vocaliseren (= het kind produceert klinkerachtige geluiden): ‘ah’, ‘uh’ |
| *4 – 8 maanden* | Brabbelen (= er ontstaan medeklinkerachtige geluiden). In alle talen maken baby’s dezelfde brabbelgeluiden. Bijvoorbeeld: ‘gggg’, ‘tatata’, ‘bffff’.  N.B.: Er worden in deze fase ook spraakklanken geproduceerd die in de moedertaal niet voorkomen. Ook dove baby’s gaan brabbelen, maar stoppen daar weer mee als ze acht à negen maanden zijn. Het kind bootst ook geluiden na die zijn opvoeder maakt, terwijl het kind deze weer nadoet, enzovoort, een kettingreactie: ‘papapa’, ‘dododo’. |
| *8 – 12 maanden* | Sociaal brabbelen: het klankenpatroon van de omgeving wordt overgenomen, de zinsmelodie wordt geïmiteerd. De spraakklanken die niet in de moedertaal voorkomen, verdwijnen. Doordat het kind gaat luisteren, brabbelen en imiteren, ontstaat de mogelijkheid tot *woordbegrip* en later tot *woordgebruik*; het begrijpen van een woord gaat vooraf aan het zelf zeggen ervan!  In deze fase komt *echolalie* voor: het kind zegt een woord na dat het om zich heen hoort. Het woord heeft dan nog geen betekenis voor hem. |

|  |  |
| --- | --- |
| Verbale periode | |
| *12 – 15 maanden* | De fase van de eenwoordzinnen. (kind zegt ‘beer’ en bedoelt hiermee: ‘ik wil de beer hebben’)  Kind vraagt overal de naam van door ergens naar te wijzen, of door een bepaalde kreet te uiten.  Zinstypen: kind gebruikt nog geen ontkenningen, maar schud wel ‘nee’ met het hoofd. Een vraag blijkt uit een vragende intonatie. |
| *15 maanden – 2 jaar* | De fase van de tweewoordzinnen. (kind zegt ‘kindje fietsen’ en bedoelt ‘het kindje fietst’)  Een kind van 2 jaar heeft een woordenschat van 270 woorden.  Een vraagzin wordt gemaakt door een vragende intonatie. (bedje toe?)  Een ontkennende zin wordt gemaakt door ‘niet’ ervoor of erachter te zetten. (‘pappa niet’ = pappa is er niet)  Veel medeklinkers worden nog vervangen en medeklinkerverbindingen worden gereduceerd tot één medeklinker. (‘stoep’ wordt ‘toep’.) |
| *2 – 3 jaar* | De fase van de meerwoordzinnen.  De taal bestaat nog voornamelijk uit zelfstandige naamwoorden en werkwoorden; de uitingen geven vooral de *inhoud* weer, nog niet de *vorm*.  De woordenschat neemt explosief toe. Vooral medeklinkers worden nu al beter uitgesproken.  De ik- en jij-vorm worden gebruikt. Het kind gebruikt nog regelmatig de jij-vorm als het tegen zichzelf praat: ‘heb je beertje nou?’ (waar heb ik het beertje nou gelaten?)  Het meervoud wordt maar op één manier gevormd, namelijk door er een –s achter te zetten; ook de verleden tijd wordt volgens één regel gevormd door –de of –te achter de stam te zetten.  Het kind begint voorzetsels te gebruiken, meestal ‘op’ en ‘in’. Het juiste gebruik van voorzetsels blijft vaak moeilijk tot een jaar of vijf.  Als het eerste voegwoord wordt tussen de twee en drie jaar al ‘en’ gebruikt.  Een kind praat in deze fase veel na en herhaalt ook zichzelf. |
| *3 – 4 jaar* | Het kind begrijpt veel en vertelt veel.  Het kan losse klanken goed zeggen, behalve de /s/, /l/ en /r/.  Het maakt nog wel veel uitspraakfouten met medeklinkerverbindingen.  Het begint taalregels toe te passen (woordvolgorde, verbuigingen en vervoegingen): meervoudsvormen worden meestal goed gevormd, maar er komen nog vergissingen in voor.  Tot vier à vijf jaar is het normaal dat onregelmatige werkwoorden in de verleden tijd onjuist worden vervoegd, zoals ‘ik koopte’. Fouten bij het vormen van de voltooide tijd zijn normaal tot vijf à zes jaar.  De zinsopbouw levert nog problemen op voor een drie- à vierjarige.  Er worden nu ook lidwoorden gebruikt en meer voorzetsels, hoewel nog niet altijd correct.  Als ontwikkelingsverschijnsel komen vaak herhalingen van lettergrepen of woorden voor, omdat het kind sneller denkt dan het zijn gedachten kan verwoorden. Dit worden *normale onvloeiendheden* genoemd; het is GEEN stotteren! |
| *4 – 6 jaar* | Een kind van vier à vijf jaar kan de meeste medeklinkerverbindingen correct vormen, maar de s-, r- en l-medeklinkerverbindingen zijn over het algemeen nog te moeilijk. Problemen met het toepassen van een enkele s- of r- verbinding in woorden zijn voor zesjarigen niet afwijkend.  Rond het vijfde jaar kent het kind de meeste taalregels en op vijf- à zesjarige leeftijd worden taalregels over het algemeen consequent toegepast. De zinnen worden ook langer. De voegwoorden ‘maar’, ‘als … dan’, ‘of’, ‘wat … als’, ‘want’ en ‘omdat’ worden gebruikt.  Voorzetsels worden nu meestal goed toegepast.  Het kind begint abstracte begrippen te ontwikkelen. |
| *circa 8 jaar* | De ontwikkeling van de articulatie is voltooid.  Alle grammaticale constructies zijn in beginsel aanwezig, maar nog niet foutloos.  Vooral passieve zinnen, ontkennende passieve zinsconstructies en bijzinnen die beginnen met een voegwoord leveren mogelijk nog problemen op. |

Wanneer het kind de moedertaal volledig beheerst, kan het in principe verbaal communiceren met iedereen uit dezelfde taal, het kind spreekt immers zoals een doorsnee volwassene. Dit betekent echter niet dat het kind inhoudelijk ook over dezelfde onderwerpen praat. Taalverwerving blijft altijd doorgaan, het stopt nooit[[17]](#footnote-17). Het kan immers altijd nog beter.

Een vaak onderlicht aspect van de spraak- en taalontwikkeling is **de innerlijke taal**[[18]](#footnote-18).

|  |  |
| --- | --- |
|  | Innerlijke taal is een aanduiding voor het gebruik van taal bij het denken. Bij het in gedachten voorbereiden van reacties, oplossingen voor problemen en algemene boodschappen gebruiken we reeds taal. We maken daarbij gebruik van begrippen en relaties tussen begrippen en eerder opgedane ervaringen. Al die informatie is in de vorm van taal in ons geheugen opgeslagen. Taal speelt dus al een rol voordat we spreken, schrijven of anderszins een boodschap tot uitdrukking brengen. Dat voorbereidingsproces maakt gebruik van zogenaamde innerlijke, in het menselijk brein opgeslagen taal (kennis).  Volgens Vygotsky (1978) is één van de belangrijkste momenten tijdens de intellectuele ontwikkeling wanneer spraak en praktische activiteit samengaan. Dit proces vormt volgens hem de basis van de praktische en abstracte intelligentie. Zodra de spraak een onderdeel wordt van het praktische handelen, na de preverbale periode, vertonen de handelingen van kinderen een algehele gedaantewisseling. Uit het sociale, communicatieve gebruik van de taal met de bedoeling anderen te beïnvloeden (de regulerende functies), ontwikkelt het kind de bekwaamheid om van hieruit zijn eigen gedrag te beïnvloeden en te sturen. Een kind dat kan spreken, wordt minder impulsief. Door het gebruik van de spraak wordt de activiteit in opeenvolgende delen opgedeeld: het kind plant eerst door middel van spraak hoe een probleem is op te lossen, om vervolgens de voorbereide oplossing door een activiteit uit te voeren. Het is dus van belang dat de spraak niet alleen faciliterend werkt voor het kind, maar dat de spraak ook het gedrag controleert.  Een kind van vier spreekt soms voor zichzelf. Deze spraak is niet voor een ander bedoeld. Volgens Vygotsky is de egocentrische spraak de brug tussen het externe en interne functioneren. Dit betekent dat de spraak eerst sociaal is, dan egocentrisch en tot slot innerlijk. De egocentrische tussenvorm is vooral toe te schrijven aan het feit dat de controlerende functie van de spraak nog niet geheel is gedifferentieerd ten opzichte van de vroegere sociale functies. Het egocentrisch sprekende kind praat tegen zichzelf zoals volwassenen en andere kinderen tegen hem of haar praten. Dit kind differentieert niet tussen het feit dat zijn/haar monoloog of innerlijke dialoog hetzelfde is als de sociale communicatie. Vygotsky toont in zijn experimenten aan dat de egocentrische spraak vooral optreedt als het kind moeilijkheden of problemen ondervindt en deze moet overwinnen. De egocentrische taal stuurt in deze gevallen in wezen het eigen gedrag.  De structurele en functionele eigenschappen van de egocentrische spraak tonen een vooruitgang tijdens de ontwikkeling van het kind. Op ongeveer driejarige leeftijd is er nauwelijks een onderscheid te maken tussen de egocentrische spraak en de sociaal-communicatieve spraak. Op ongeveer zevenjarige leeftijd is al een duidelijke scheiding te bespeuren tussen spraak voor zichzelf en spraak voor anderen. Wanneer de ontwikkeling van de functie van de innerlijke spraak bij volwassenen is voltooid, wordt door Vygotsky gesteld dat het samengaan van denken en spraak bij zowel volwassenen als kinderen is beperkt tot een duidelijk omlijnd gebied. Hij stelt in onderstaand schema voor hoe de relatie tussen denken en spraak is na het ontstaan van de innerlijke spraak:  http://www.lichtwerker.com/images/glossaryvesica.jpg  denken verbale denken spraak  Tan [[19]](#footnote-19) stelt dat de innerlijke taal ook van grote invloed is op de gevoelsontwikkeling van het kind. De innerlijke taal maakt het namelijk mogelijk om gevoelens te benoemen, teleurstellingen te verwerken, regels op te volgen, wensen uit te stellen, vooruit te denken, overgangen te maken en het handelen te helpen organiseren.   * 1. **Dysfatische ontwikkeling bij kinderen**   In dit hoofdstuk wil ik graag verduidelijken wat er onder dysfatische ontwikkeling verstaan wordt en hoe de behandeling er in de regel uitziet. Het begrip dysfatische ontwikkeling is in Nederland geïntroduceerd door de kinderpsychiater X. S. T. Tan, oprichter en coördinator van de Stichting Dysphatische Ontwikkeling in Amsterdam. Dysfatische ontwikkeling is een neurologische spraak-taalontwikkelingsstoornis, dat wil zeggen dat de ontwikkeling van de neurale netwerken die aan de spraak-taalontwikkeling ten grondslag liggen, in meer of mindere afwijkend verloopt. Het kernsymptoom is dat het kind veel meer taal begrijpt dan het zelf kan zeggen. 'Er zit meer in dan er uit komt', wordt er dan gezegd. De term is in Nederland niet erg gangbaar. Zeker in de wereld van de spraak-taalscholen hanteert men liever het begrip (primaire) spraak-taalontwikkelingsstoornis, SLI (Specific Language Impairment) of ESM (Ernstige Spraak-taalmoeilijkheden). Globaal gaan al deze termen echter over eenzelfde stoornis.  **Kenmerken:**  **A.** Het taalbegrip is aanzienlijk beter dan de spraak- en taalproductie. Het kind geeft de indruk dat het begrijpt wat er tegen hem gezegd wordt, maar het praat zelf niet of nauwelijks.  **B.** Er zijn zogenoemde *op-commando* problemen. Dat wil zeggen: het kind spreekt spontaan beter dan in de dialoog.  **C.** Problemen in de vloeiendheid met name door woordvindingsproblemen, en moeite om de  elementen van een verhaal aan elkaar te verbinden (liaison des idées).  **D.** Het spreken van het kind bevat veel fouten in de woordvorming en de zinsbouw.  Het beeld gaat vaak samen met complexe motorische problemen, met name verschillende vormen van dyspraxie. De orale en/of spraakdyspraxie kan de oorzaak zijn van hardnekkig onverstaanbaar spreken. De juiste afstemming van tong, lippen, kaak- en velumbeweging is dan gestoord. Andere vormen van dyspraxie kunnen zich in het dagelijks leven manifesteren als: moeite met leren aan- en uitkleden, met leren fietsen, leren veters strikken, leren schrijven. Kinderen kunnen door de zogenaamde grafische dyspraxie veel problemen hebben om een leesbaar handschrift te ontwikkelen.    **Het beeld:**  **1:** Ouders geven vaak aan dat er “meer in het kind zit dan eruit komt”. Het kind geeft de indruk dat het taalbegrip goed is, maar het spreekt te weinig of beneden de verwachting.  **2:** De spontane spraak is veel beter dan het spreken op verzoek. Bijvoorbeeld: het kind “kwekt” redelijk tot goed, bijvoorbeeld tijdens spel of op het schoolplein met andere kinderen. Maar het kind praat nauwelijks tijdens het kringgesprek of tegen de juf. Ook de dialoog, het geven van toelichting of iets uitleggen kan door de op commando problemen veel meer moeite kosten.  **3:** Het vasthouden van de verhaallijn kost veel moeite, onder andere door woordvindingsproblemen. Het kind lijkt in zijn verhaal “van de hak op de tak te springen”. Het verhaal wordt doorspekt met stopwoorden, als: je weet wel, dinges, hoe heet dat ook al weer; er kunnen veel, en soms onlogische, pauzes vallen.  **4.** De zinsbouw kan lange tijd vrij eenvoudig blijven. Er komen relatief veel fouten in het gebruik van functiewoorden voor, maar ook bij de meervoudsvormen en de vervoeging van werkwoorden.  **Orale- en/of spraakdyspraxie:**  Een kind met een orale dyspraxie kan al heel jong problemen hebben met leren kauwen, afhappen van een lepel, drinken uit een kopje. Op latere leeftijd kan de juiste planning of coördinatie van een reeks van klanken binnen een woord gestoord zijn. Een dyspraxie moet goed onderscheiden worden van andere aspecten van de mondmotoriek, zoals bijvoorbeeld een slappe mondmotoriek als gevolg van te weinig spanning in de mondspieren. Een te slappe mondmotoriek kan de verstaanbaarheid van de uitspraak nadelig beïnvloeden. Echter het *niet weten hoe je de mondspieren moet gebruiken om een klank of een opeenvolging van klanken te maken* belemmert de ontwikkeling van het praten in hoge mate! Oefeningen voor versterking van de mondmusculatuur hebben dan geen enkel resultaat!  **Gevolgen:**  Een dysfatische ontwikkeling kan zeer nadelige gevolgen hebben voor de verdere algehele  ontwikkeling van het kind. Zo kunnen hier worden genoemd:  **1:** Er zijn kinderen die al heel jong zelf in de gaten hebben dat ze niet zo kunnen praten als ze zouden willen en die zich daardoor uit het contact met de omgeving terugtrekken. Niet zelden worden deze kinderen als *'autistiform'* gediagnosticeerd.  **2:** Dysfatische ontwikkeling werkt remmend op de *innerlijke spraak*. Innerlijke spraak is het vermogen om in jezelf te praten. Het helpt om gedrag te reguleren, handelingen te plannen, problemen op te lossen en de gevoelsontwikkeling te steunen, bijvoorbeeld bij het overwinnen van angst. Je kunt in jezelf de woorden van je moeder herhalen toen ze zei dat je niet bang hoefde te zijn voor het onweer. Of je kunt in jezelf herhalen wat juf ook alweer gezegd heeft bij het leren van iets moeilijks, zoals bijvoorbeeld op de lijntjes prikken. Je kunt jezelf als het ware beter sturen als je in jezelf kunt praten. Slecht pratende kinderen kunnen minder gebruik maken van innerlijke spraak en dat kan onder andere de gevoelsontwikkeling remmen. Kinderen kunnen bijvoorbeeld extreem boos worden als ze niet begrepen worden. Deze boosheid wordt niet zelden als (geïsoleerd) gedragsprobleem opgevat. Herkenning en behandeling van de dysfatische ontwikkeling kan het gedragsprobleem doen verminderen of zelfs doen verdwijnen.  **3:** Kinderen met een dysfatische ontwikkeling kunnen algehele leerproblemen ontwikkelen.  Deze kinderen hebben een vergroot risico op dyslexie, maar kunnen ook door de dysfatische ontwikkeling extra moeilijkheden ondervinden bij het lezen. Zo kunnen ze vaak beter stillezen dan hardop door de op commandoproblemen en zeggen ze soms andere woorden dan ze bedoelen (bijvoorbeeld in de tekst staat 'fontein' het kind zegt 'vijver'). Ze weten dan wel wat er staat, maar kunnen het niet zeggen. Ook het rekenen kan problemen geven bijvoorbeeld bij de verhaaltjessommen of wanneer er bij het oplossen van een som veel innerlijke taal gevraagd wordt.  **De behandeling :**  Het team van de Stichting Dysphatische Ontwikkeling (met de disciplines kinderneurologie / psychiatrie, logopedie, ergotherapie en psychologie) heeft in de loop van de afgelopen jaren (vanaf 1985) een therapieconcept ontwikkeld dat probeert om de spraak te verbeteren door beïnvloeding van ontwikkeling van de onderliggende neurale netwerken. Dit heeft geresulteerd in de totstandkoming van de methode Tan-Söderbergh.  Deze methode zet het lezen in als middel om het spreken te verbeteren. De meeste kinderen met dysfatische ontwikkeling zijn visueel veel sterker dan auditief. Men maakt dus gebruik van de sterke kanten van het kind. Dit lezen wordt al vanaf jonge leeftijd gedaan: vanaf de leeftijd van ongeveer drie jaar (!) . De methode is deels genoemd naar Ragnhild Söderbergh, een Zweedse linguïste, die in de internationale vakliteratuur uitgebreid gepubliceerd heeft over de mogelijkheden van dove kinderen om op zeer jonge leeftijd te leren lezen en daardoor ook veel beter te leren praten. In Amsterdam is de methode Söderbergh verder ontwikkeld door het team van de Stichting Dysphatische Ontwikkeling en heet dus nu de methode Tan-Söderbergh. De logopedist en de ergotherapeut voeren samen de behandeling uit. Een ideale combinatie, zeker als het gaat om de behandeling van kinderen met een dysfatische ontwikkeling en een dyspraxie. De methode kan echter goeddeels ook worden toegepast door individueel werkende logopedisten. Sinds 1995 zijn er nu zo’n 300 logopedisten die zich via nascholing verdiept hebben in de methode.  De logopedische (groeps)behandeling volgens de methode Söderbergh heeft de volgende elementen in zich:  \* Het stimuleren van het spreken door middel van het lezen. Lezen is dus het middel, geen doel op zichzelf. In de gesprekken met de kinderen wordt uitgegaan van de belevings- en gevoelswereld van het kind. De gesprekken van de kinderen worden opgeschreven en er wordt veel bij getekend. De methode kent geen omschreven oefeningen ter vergroting van de woordenschat, verbetering van de zinsbouw, etc. Het “oefenmateriaal” wordt dus door de kinderen zelf aangedragen!  **\*** Er wordt gewerkt met versjes en rijmpjes op dreun en ritme, ook met nonsensversjes. Dreun en ritme geven extra plezier en worden (daardoor) graag herhaald, veel gedaan en steunen de planning van de spraakbewegingen. Eén van de 'versjes' die vrijwel direct ingezet wordt, is het ABC en het tellen, aanvankelijk van 1 t/m 10. Zonder uitzondering vinden kinderen het leuk om het ABC en het tellen mee te doen, mee aan te wijzen, te klappen en na een tijdje ook (flarden) mee te zeggen.  De gedachte achter de keuze voor het ABC is natuurlijk dat de kinderen letters en woorden sneller zullen herkennen. Datgene wat het kind al oppikt van lezen is zeker gezien het verhoogd  risico op dyslexie wel mooi meegenomen! Het ABC is als systeem consistenter dan de klanken van de letters. De *naam* van een letter ligt vast, de *klank* (denk aan de “e” in “berenvel” die achtereenvolgens als é, u en è wordt uitgesproken) kan variëren.  **\***Lezen: De achtergrondgedachte van de methode Söderbergh is: *Datgene wat je zegt, kun je ook opschrijven en dan nog eens zeggen.*  Wat je opschrijft, ligt vast. Je kunt daar op terugkomen, je kunt het beter onthouden. Lezen ondersteunt zo het spreken. Lezen en tekenen kan zo het proces van woordvinding ondersteunen, doordat de informatie op meerdere manieren bij het kind opgeslagen wordt. Lezen kan meehelpen om de draad van een verhaal beter vast te houden. Het vroeg leren lezen kan helpen om dyslexie te voorkomen.  **De praktijk:**  Tot slot in het kort hoe een behandeling er ongeveer uitziet. De uitingen die het kind zegt, worden opgeschreven op een tafelmodel flip-over. Daar wordt dan bij getekend. Deze uitingen en tekeningen worden later ook in een multomap van het kind bijgeschreven. Dit bijschrijven kan thuis plaatsvinden, zodat datgene wat tijdens de logopediesessie gebeurd is, herhaald wordt. Omdat uitsluitend die uitingen in de map opgenomen zijn die vanuit het kind zelf komen, zal het kind gemotiveerd zijn om de map nog eens en nog eens te bekijken. Het 'lezen' in de map stimuleert ook om nog wat verder te kletsen. Elke week wordt bij de logopedie de map opnieuw bekeken en wordt er opnieuw gekletst, getekend en iets bijgeschreven. Uit die 'kletserij' worden logopedische aspecten gehaald, die óf in de map komen óf aan de ouders duidelijk gemaakt worden. Het tekenen en opschrijven lokt ook weer veel uitingen uit.  Kinderen herkennen al heel snel letters die ook in hun eigen naam voorkomen. Een aantal woorden kennen de kinderen snel vanwege het belang dat zij er aan hechten, bijvoorbeeld hun eigen naam, woorden als 'papa', 'mama', namen van broertjes en zusjes, etc. Ze gaan deze woorden ook steeds beter op details bekijken. Ze gaan vergelijken, zien dezelfde letters en zo komen ze zonder druk of dwang spontaan tot de eerste fase die nodig is voor het leesproces namelijk de *visuele analyse*. Zo wordt ook het voor kinderen met een dysfatische ontwikkeling zeer moeilijke proces van de auditieve analyse en synthese omzeild. Er wordt bij deze methode gebruik gemaakt van eigenschappen waar kinderen met een dysfatische ontwikkeling goed in zijn: *ze onthouden beter wat ze zien dan wat ze horen*. Indien noodzakelijk wordt ook de mondmotoriek behandeld, in het zogenoemde *cateringkwartiertje* waarin de kinderen iets eten en/of drinken. Deze pauze biedt tevens mogelijkheden om in een wat speelsere situatie rollen en gesprekjes te oefenen (restaurantje) of te werken aan de expressieve motoriek. Na de pauze is er ruimte voor spel en bewegingsactiviteiten. Ik hoop u zo een beeld gegeven te hebben van wat er verstaan wordt onder dysfatische ontwikkeling. Daarnaast hoop ik dat u door het lezen van dit verslag duidelijk is geworden dat dysfatische ontwikkeling niet 'iets nieuws' is, maar dat alleen de benaming vrij nieuw is. Dysfatische ontwikkeling is een term die duidelijk maakt dat er meer aan de hand is dan kan worden aangegeven met benamingen als taalontwikkelingsstoornis of specifieke taalstoornis.   * 1. **Omgaan met een dysfatisch kind in de groep**   Een dysfatische ontwikkeling heeft nogal wat consequenties voor het leren op school. Het kan zelfs gebeuren dat pas wanneer een kind naar de basisschool gaat, er signalen komen dat er iets aan de hand is. Voor die tijd speelde het probleem niet zo en hebben ouders zich min of meer onbewust aangepast aan hun kind. Alles gebeurde op een natuurlijke, speelse wijze zonder al te veel druk uit te oefenen. Wanneer er op een gegeven moment van deze kinderen op leergebied bepaalde vaardigheden worden verwacht, blijken ze daar niet goed aan te kunnen voldoen.  Het werken met een dysfatisch kind in de groep verloopt meestal anders dan verwacht. De activiteiten waarbij een beroep wordt gedaan op het taal-/denkproces zijn voor dysfatische kleuters vaak te hoog gegrepen. Het is daarom van groot belang hoe een leerling benaderd wordt door de leerkracht bij het uitvoeren van deze activiteiten. De belevingswereld van het kind moet daarbij steeds het uitgangspunt zijn. Wie met een dysfatisch kind werkt, moet zich in zijn/haar wereldje kunnen verplaatsen. Dit houdt vooral in dat er op een speelse wijze samen met het kind gewerkt wordt. Juist in spontane situaties, wanneer er geen rechtstreekse vragen gesteld worden aan het kind, kan hij/zij laten zien wat het weet. Het ligt dus in handen van de groepsleerkracht om het kind daarvoor de gelegenheid te geven. Taal uitlokken zonder voortdurend vragen te stellen is heel goed mogelijk en zelfs verfrissend geven Riet Grauwels en Gerdi de Nooij [[20]](#footnote-20). Terloopse opmerkingen over een lotto- of een memoryspel bijvoorbeeld, hebben vaak meer en directer succes bij het laten benoemen ervan, dan in een vraag- en antwoordsituatie. Hun advies is dan ook om zoveel mogelijk de leersituatie te vermijden. Het gaat om samen ontdekken en ervaren en daar plezier aan beleven.  Kinderen willen graag ‘werkjes’ maken. Bij een dysfatisch kind is het echter van belang van tevoren te bedenken of het zinvol is om een bepaald werkblad te geven. Vaak is dit namelijk een veel te grote stap voor een dysfatische leerling. Voor hem/haar is het namelijk allereerst van belang om ervaring op te doen met concreet materiaal. Sorteren en categoriseren heeft namelijk pas zin wanneer het kind dit lijfelijk ervaren heeft. Als voorbeeld noem ik u het aanleren van voorzetsels. Dit heeft pas effect wanneer het dysfatische kind een goed lichaamsbesef heeft. Alleen in dat geval zal deze leerling in staat zijn om alle vogeltjes op een werkblad te kleuren die ergens *op*, *in* of *onder* zitten. Vaak zijn werkbladen ook niet erg overzichtelijk. Een dysfatisch kind heeft dan baat bij een duidelijk overzichtelijk en eventueel uitvergroot blad.  Dysfatische kinderen kaderen woorden en begrippen semantisch onvoldoende. Er is weinig samenhang, de woorden en begrippen hangen als het ware als los zand aan elkaar. Het is allereerst nodig om orde in deze chaos aan te brengen. Graag maak ik dit met een voorbeeld duidelijk: een woordje als ‘bal’ roept verschillende gedachten en associaties op, bijvoorbeeld over de grootte, vorm, het gewicht, het materiaal, de mogelijkheden, maar ook gevoelens als ‘spannend, leuk, gevaarlijk’. Pas wanneer dat voor het kind duidelijk is, stuitert het woord niet meer rond in zijn/haar hoofd, maar krijgt het een vaste plaats.  Bij het geven van een opdracht hoort uitleg. Instructie aan een dysfatisch kind alleen door mondelinge overdracht is niet voldoende. Gesproken woorden zijn vluchtig en ongrijpbaar. Het ontdekken en vasthouden van de doorgaande lijn in de mondelinge overdracht lukt vaak maar half. Het lijkt alsof het kind de woorden niet hoort of begrijpt wat er gezegd wordt. Het probleem is echter dat het kind de informatie niet goed op een rij kan zetten. Het geheel aan woorden lijkt binnen te komen als een totaliteit en pas later ontdekt hij/zij de details. Het kind heeft veel baat bij visuele ondersteuning. Denk bijvoorbeeld aan een plakkertje in de vorm van een pijl die aangeeft waar de leerling moet beginnen of een kleine tekening als ondersteuning.  Juist in een leerproces wordt een beroep gedaan op het kunnen hanteren van begrippen als tijd en volgorde. De problemen ontstaan, doordat het tijdsbesef van dysfatische kinderen anders is. Voor hen bestaat er geen straks, over een poosje, dadelijk, gisteren, nog lang niet. Ook woorden als eerder, later, meer en minder hebben voor hen niet die inhoud die daaraan wordt toegekend. Overschakelen van de ene activiteit naar de andere kan dan ook problemen opleveren. Het is van belang om dysfatische kinderen tijdig op de hoogte worden gesteld van het feit dat er iets anders op het programma staat of dat er opgeruimd moet worden. In veel groepen hangen ook platen of pictogrammen van de verschillende activiteiten die gedurende de dag plaatsvinden. Daarnaast kan ook het werken met een zandloper of klokje nuttig zijn. Oudere kinderen kunnen een agenda gebruiken om activiteiten te noteren.  Voor het opdiepen van de naam van iets is het nodig om een idee te hebben bij de onderlinge verwantschap van woorden. Uit het netwerk van woordbetekenissen moet een keuze gemaakt worden. Bij dysfatische kinderen lijken de woorden niet goed binnen bepaalde categorieën te zijn opgeslagen. Vergelijkbaar met een computer: er wordt gezocht naar bestanden die verloren lijken te zijn omdat ze niet goed werden weggeschreven. Er zijn verschillende manieren om kinderen te helpen het gezochte woord te vinden. Dat kan doordat de leerkracht voorwendt zelf niet op de naam van iets te kunnen komen. De leerkracht staat dan model voor het kind en laat zien dat door het gebaren, synoniemen of omschrijvingen ook de bedoeling te ontdekken. Door in gesprek te gaan met het kind kan de leerkracht laten zien dat het niet kunnen vinden van woorden geen hopeloze toestand is. Vaak lukt het ook om het kind zelf een strategie te laten ontdekken. Juist door in gesprek te gaan, is het mogelijk om hun gedachtegang te volgen en eventueel bij te sturen. Soms vindt het kind het bedoelde woord door allerlei associaties op te roepen. Dat kunnen woorden zijn uit dezelfde betekenissfeer of met eenzelfde klankpatroon of ritme. Maar ook door beweging: woorden kunnen door het kind uitgebeeld worden middels gebaren. De strategie die het kind zelf bedenkt, heeft de meeste kans van slagen.  De dag van een dysfatisch kind op de basisschool verloopt echt niet anders dan die van elk ander kind. Vanaf het moment van het binnenkomen tot aan het verlaten aan het einde van de dag, verloopt alles volgens een vast patroon. Er gelden regels en er worden bepaalde eisen gesteld aan elk kind. In dit alles is taal de bindende factor. Maar juist in die bindende factor taal wordt het voor een dysfatisch kind zo moeilijk om aan de voorwaarden te voldoen die gesteld worden door de leerkracht. Dit kind zal anders reageren of zich anders gedragen op bepaalde momenten. Omgaan met een dysfatisch kind betekent dat de leerkracht zich inleeft in de situatie van het kind, elk moment van de dag. Dat vereist een door de knieën gaan: letterlijk en figuurlijk! Alleen wanneer het dysfatische kind wordt benaderd op zijn/haar eigen niveau, is het mogelijk om een ingang te krijgen om verder te gaan en te komen.  Het is daarom van het grootste belang dat warmte en veiligheid de basis is van zijn/ haar bestaan. Alleen dan is het mogelijk om zich goed te kunnen uiten: of dit nu in woorden of gebaren is. In het boek ‘*Gedragsneurologie van het kind’* [[21]](#footnote-21) beschrijft Njiokiktjien de drie basisprincipes van waaruit met een dysfatisch kind gewerkt moeten worden.  Allereerst wordt uitgegaan van *de belevingswereld van het kind*. Alleen vanuit een warm, veilig en vertrouwd gevoel is een kind in staat dingen te leren. Hoe meer affect en emotie eraan te pas komen, des te gemakkelijker een kind zich iets nieuws eigen zal maken. Nauw hiermee verbonden is het *musische element*. Melodie, ritme en intonatie geven taal een emotionele lading. Woorden krijgen betekenis, worden belangrijk voor de communicatie, door ze op een bepaalde manier te formuleren. De manier waarop iets gezegd wordt, bepaalt vaak hoe dat op de ander overkomt. Omgekeerd komen woorden spontaner tevoorschijn, wanneer de melodische laag wordt aangeboord.  Verder is er nog *het bewegingsaspect*. Motoriek en taal hebben veel gemeenschappelijk. Bewegen, het maken van een ondersteunend gebaar, zet woorden kracht bij. Het is een goed hulpmiddel om e ander iets duidelijk te maken, maar helpt ook om woorden sneller te vinden. Die liften als het ware mee op de beweging.  Voor de praktijk van elke dag is het goed om vanuit deze basisprincipes terug te kunnen vallen op een aantal algemene richtlijnen, zoals Riet Grauwels en Gerdi de Nooij uitwerken in hun boek ‘*Omgaan met een dysfatisch kind’ [[22]](#footnote-22)* en die ik hier verkort weergeef:   1. Zorg voor een veilig klimaat gebaseerd op veiligheid en vertrouwen. 2. Laat het kind in zijn/haar waarde en geef het kind het gevoel begrepen te worden. 3. Ga naar waar de interesses van het kind liggen. De belevingswereld van het kind staat voorop. 4. Wees vooral niet te cognitief bezig. Spelen is leren. Dysfatische kinderen moeten het hebben van spelsituaties. 5. Probeer op verzoek situaties te vermijden. 6. Maak bij het zoeken naar woorden gebruik van alle zintuigen. 7. Schakel ook het musische element in bij het zoeken naar woorden. 8. Laat bewegen en praten samenvloeien. 9. Houd de hoofdzaken in het oog. 10. Zorg voor een doorgaande lijn in het vertellen. 11. Verstevig de innerlijke spraak door voor het kind zijn/haar gedachten te verwoorden en hulp te bieden bij redeneren en plannen. 12. Ondersteun het groeiend symboolbewustzijn en help het kind een hecht netwerk van betekenissen op te bouwen. 13. Maak gebruik van visuele ondersteuning. 14. Wees creatief in het bedenken van strategieën voor en met het kind.   Herma Meijers [[23]](#footnote-23) heeft in haar onderzoek naar de optimalisering van het onderwijsklimaat voor kinderen met een dysfatische ontwikkeling in het regulier basisonderwijs een lijst met aandachtspunten opgesteld voor leerkrachten. Veel punten vinden overeenstemming met bovenstaande richtlijnen, maar Herma Meijers voegt daaraan nog enkele punten toe:   * Toetsing:  1. Stel de vragen op een andere manier: mondeling, gesloten, meerkeuze of invuloefeningen. Op deze manier kunnen dialoog- en woordvindingsproblemen een goed antwoord niet in de weg staan. 2. Ondersteun de zwakke lezers bij schriftelijk toetsen. 3. Stel gesloten vragen om te achterhalen of het kind bepaalde kennis beheerst.  * Ouders:  1. Toon begrip. 2. Houdt goed contact met de ouders, informeer elkaar over de school- en thuissituatie.   ***Onderzoeksopzet***  Aan het einde van het derde leerjaar van de PABO moesten we onze onderzoeksopzet inleveren. In eerste instantie moesten we een probleemstelling definiëren en aangeven waar we ons in ons afstudeeronderzoek op wilden gaan richten. Ik heb mijn probleemstelling als volgt gedefinieerd:  *Ik onderzoek of leerkrachten in het basisonderwijs beschikken over voldoende kennis met betrekking tot dysfatische ontwikkeling om leerlingen met deze stoornis goed te kunnen begeleiden zodat deze leerlingen zich veilig voelen en daardoor de schoolprestaties van deze leerlingen kunnen verbeteren.*  Voordat ik aan mijn onderzoek begon heb ik eerst onderzoeksvragen opgesteld en daaraan hypothesen verbonden. In de eerste paragraaf ga ik in op de hypothesen. In de tweede paragraaf behandel ik mijn onderzoeksvragen en in de derde paragraaf leg ik mijn werkwijze uit van dit onderzoek.   * 1. **Hypothesen**   Door mijn eigen ervaring als moeder van een zoon met een dysfatische ontwikkeling heb ik geen positief beeld van de kennis van leerkrachten m.b.t. hun kennis over deze stoornis. Zelf heb ik veel uitleg gekregen van onze logopediste, maar op school ben ik meerdere malen gestuit op onwetendheid van het omgaan met Gerben. Op grond van deze ervaringen heb ik de volgende hypothese gesteld:  Hypothese 1:  *Leerkrachten in het regulier basisonderwijs hebben onvoldoende kennis m.b.t. het geven van goede begeleiding van leerlingen met een dysfatische ontwikkeling.*  Door het stellen van deze hypothese rezen er bij mij ook vragen op hoe leerkrachten wel aan de benodigde kennis kunnen komen. Immers: tijdens mijn studie op de Christelijke Hogeschool Ede is deze stoornis ook niet aan bod gekomen tijdens de colleges. Hoe kan een leerkracht nu op een juiste manier met een leerling met een dysfatische ontwikkeling wanneer hij of zij niet op de hoogte is van deze stoornis. Dat bracht bij op de volgende hypothese:  Hypothese 2:  *De informatievoorziening voor leerkrachten m.b.t. kennis over dysfatische ontwikkeling is onvoldoende.*  Om antwoord te vinden op deze twee hypothesen, heb ik onderzoeksvragen opgesteld.   * 1. **Onderzoeksvragen**   Natuurlijk is het onmogelijk voor een leerkracht om op de hoogte te zijn van elke voorkomende stoornis bij leerlingen. Maar ik acht het wel van belang om wanneer een leerkracht in zijn/haar groep een leerling heeft met een voor de leerkracht onbekende stoornis, dat deze leerkracht zich verdiept in eventuele achtergronden en omgangsvormen. Ik heb gelezen in het afstudeeronderzoek van Herma [[24]](#footnote-24) dat het aantal kinderen met een dsyfatische ontwikkeling rond de 7% ligt. In het interview dat ik heb gehouden met Wendy Schouten [[25]](#footnote-25) geeft Wendy aan dat gemiddeld één leerling per groep een dysfatische ontwikkeling heeft. Deze aantallen zijn voor mij dusdanig dat ik ervan overtuigd ben dat leerkrachten meer kennis over het omgaan met leerlingen met een dysfatische ontwikkeling moeten kennen en kunnen toepassen.  Maar wat weten leerkrachten nu precies over deze dysfatische ontwikkeling en welke kennis is minimaal nodig om een kind met deze stoornis goed te begeleiden? Tot slot acht ik het van belang om te onderzoeken hoe deze kennis in de praktijk kan toegepast worden. Samengevat richt mijn onderzoek zich op:   * Wat weten leerkrachten van dysfatische ontwikkeling? * Wat is de benodigde kennis die leerkrachten nodig hebben om kinderen met deze stoornis goed te kunnen begeleiden? * Hoe kan deze kennis toegepast worden in de praktijk?   1. **Het onderzoek**   Om mijn onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, heb ik allereerst contact gezocht met Wendy Schouten, de logopediste van onze zoon. Ik heb haar geïnterviewd. Daarnaast heb ik een enquête opgesteld om onderzoek te doen naar de kennis van leerkrachten. Ik heb 50 scholen een enquête[[26]](#footnote-26) gestuurd. Eén leerkracht heeft mij geantwoord dat zij liever in gesprek wilde gaan met mij over het onderwerp van mijn afstudeeronderzoek omdat zij zoveel informatie beschikbaar had. Lianne is namelijk groepsleerkracht en daarnaast moeder van twee zoons: een zoon is hoog sensitief, de ander heeft een dysfatische ontwikkeling. Voor mijn onderzoek is zij dus een ervaringsdeskundige.  Voor het beantwoorden van de eerste vraag: *wat weten leerkrachten van dysfatische ontwikkeling?* gebruik ik de uitslag van de enquête.[[27]](#footnote-27) Voor het beantwoorden van de tweede vraag: *wat is de benodigde kennis die leerkrachten nodig hebben om kinderen met deze stoornis goed te kunnen begeleiden?* gebruik ik eveneens de uitslag van de enquête, daarnaast ook de informatie die ik tijdens het interview met Wendy en het interview met Lianne heb ontvangen.  Voor het beantwoorden van de derde vraag: *hoe kan deze kennis toegepast worden in de praktijk?* gebruik ik het onderzoek van Herma en vergelijk ik haar uitkomst met mijn vergaarde kennis en uitslagen. Zodoende hoop ik een goed vervolg te kunnen geven aan haar onderzoek en deze opgedane kennis te verspreiden onder leerkrachten.  ***Onderzoeksresultaten***  Dit hoofdstuk richt zich op de uitkomsten van de enquête en de verslaglegging van de interviews. In de laatste paragraaf richt ik me op de resultaten m.b.t. het materiaal dat er voor leerkrachten aanwezig is.   * 1. **Onderzoek onder leerkrachten**   In totaal heb ik 50 scholen aangeschreven. Ik heb van 21 personen een ingevulde enquête terug gekregen. Van de 21 geënquêteerden zijn er:   * 14 leerkrachten in het regulier basisonderwijs * 2 leerkrachten in het speciaal onderwijs * 3 remedial teachers * 1 intern begeleider * 1 directeur   *Figuur 1: functie binnen het onderwijs van de ondervraagden*  C:\Users\Greet\AppData\Local\Microsoft\Windows\Temporary Internet Files\Content.Outlook\3JVY1BAN\graph.png  Uit deze figuur blijkt dat 2/3 deel van de ondervraagden leerkracht in het regulier basisonderwijs werkzaam is.  De onderwijservaring van deze leerkrachten is als volgt verdeeld:   1. 5 jaar: 1 leerkracht   6 - 10 jaar: 4 leerkrachten  11 - 15 jaar: 6 leerkrachten  16 – 20 jaar: 4 leerkrachten  21 – 25 jaar: 3 leerkrachten  Meer dan 25 jaar: 3 leerkrachten  *Figuur 2: onderwijservaring van ondervraagden in jaren*   * C:\Users\Greet\AppData\Local\Microsoft\Windows\Temporary Internet Files\Content.Outlook\3JVY1BAN\graph (2).png   Het grootste gedeelte van de ondervraagden heeft tussen de 11 en 15 jaar onderwijservaring, meer dan een kwart (25%) van de ondervraagden.  Op de vraag of de ondervraagden bekend zijn met de term dysfatische ontwikkeling, geeft slechts één ondervraagde aan geen bekendheid te hebben met de term dysfatische ontwikkeling. Deze ondervraagde is leerkracht in het regulier basisonderwijs en heeft 5 jaar onderwijservaring.  Voor het meten van de kennis van leerkrachten met betrekking tot de term dysfatische ontwikkeling heb ik een figuur aangemaakt waarin wordt aangegeven hoeveel juiste kenmerken de ondervraagden aangeven:   * Geen of onjuiste kenmerken 4 * 1 kenmerk 4 * 2 kenmerken 2 * 3 kenmerken 5 * 4 of meer kenmerken 6   *Figuur 3: kennis van de ondervraagden m.b.t. een dysfatische ontwikkeling*  C:\Users\Greet\AppData\Local\Microsoft\Windows\Temporary Internet Files\Content.Outlook\3JVY1BAN\graph (3).png  Uit deze cirkeldiagram blijkt dat meer dan 50% meer dan 3 juiste kenmerken kan aangeven.  De kennis m.b.t. dysfatische ontwikkeling is opgedaan door kennisoverdracht via:   * Opleiding 2 * Literatuur 3 * Logopediste 4 * Anders 8 * Niet 4   *Figuur 4: kennis van de ondervraagden is vergaard door:*  C:\Users\Greet\AppData\Local\Microsoft\Windows\Temporary Internet Files\Content.Outlook\3JVY1BAN\graph (4).png  Uit deze figuur blijkt dat de kennisoverdracht voornamelijk plaats vindt op andere wijze dan ik voorgesteld had. Deze andere wijze houdt in: via internet, via ouders of via een tijdschrift.  Onderstaande figuur geeft het aantal leerlingen dat begeleid is door de leerkracht en/of RT-er aan die hij of zij gedurende de gehele loopbaan tot op heden.  *Figuur 5: aantal leerlingen begeleid met een dysfatische ontwikkeling gedurende onderwijsloopbaan:*  image description  Hieruit blijkt dat er slechts 15 kinderen met een dysfatische ontwikkeling gesignaleerd en begeleid zijn door de leerkracht of RT-er.   * 1. **Interview met logopediste Wendy Schouten**   Op donderdag 20 december 2012 heb ik een interview gehouden met Wendy Schouten, logopediste. Tijdens dit gesprek leer ik veel over hoe om te gaan met kinderen met een dysfatische ontwikkeling en welke kennis een leerkracht toch wel minimaal moet beheersen om op een juiste wijze met deze stoornis om te gaan.  Allereerst vertelt Wendy mij dat zelfs tijdens de opleiding tot logopediste de term dysfatische ontwikkeling niet wordt aangeleerd. Sommige logopedistes staan er dan ook afwijzend tegenover. En niet alleen logopedistes, ook leerkrachten erkennen de term dysfatische ontwikkeling niet altijd. De kennisoverdracht voor logopedistes vindt alleen plaats via de stichting ‘Dysphatische Ontwikkeling’[[28]](#footnote-28).  Wendy vertelt dat er gemiddeld één leerling met een dysfatische ontwikkeling in elke groep zit. Van belang is dat de dossiers bij klassenovergang altijd worden gelezen. Ook is de mondelinge overdracht van groot belang. Elk kind is namelijk uniek en er is geen lijstje met kenmerken voorhanden waaraan elk kind met een dysfatische ontwikkeling moet voldoen. Voor elk kind is namelijk de uiting van de dysfatische ontwikkeling anders. Maar hoe is het dan mogelijk om een dysfatische ontwikkeling te herkennen? Er zijn wel kenmerken die op bijna elk kind met een dysfatische ontwikkeling van toepassing zijn.  In de eerste plaats is de leerling verlegen. Niet zomaar verlegen, maar verlegen zonder dat dit ophoudt. Dit is vaak een eerste symptoom. Daarnaast klapt een leerling met een dysfatische ontwikkeling dicht zodra er een directe vraag gesteld wordt en heeft deze leerling te maken met woordvindingsproblemen.  Bij oudere kinderen is het significant dat er gedragsproblemen ontstaan: door een brutale houding, agressief te zijn en het hoogste woord te voeren, willen ze hun stoornis overschreeuwen. Voor kinderen met een dysfatische ontwikkeling is het lastig om in te voelen hoe een boodschap over komt bij de ander, grapjes gaan vaak ook te ver of er is een botte reactie.  Daarnaast is het erg moeilijk voor deze leerlingen om vriendschappen te maken en te onderhouden.  Hieruit blijkt dat er dus een taalcomponent en een motorisch component aanwezig is.  Op de vraag van mij welke minimale kennis er bij leerkrachten in het regulier onderwijs aanwezig moeten zijn, reageert Wendy allereerst met een tegenvraag: hoe kijkt de leerkracht naar het kind? Is er een probleem zichtbaar? Ziet een leerkracht in dat een leerling met een dysfatische ontwikkeling niet expres een tas omstoot? Ziet een leerkracht in dat deze leerling de takenkaart niet afkrijgt door de moeite met plannen i.p.v. de hoeveelheid? De manier van aanspreken is van levensbelang voor een kind met een dysfatische ontwikkeling. Wendy geeft hierbij aan: het probleem komt ergens vandaan, maar wanneer de leerkracht dit ook daadwerkelijk ziet, is dit een verrijking. Het is voor het kind geweldig om te ervaren dat het probleem gekend wordt. Enkele tips die Wendy geeft :   * Visualiseren – geef stappen aan op bv. de takenkaart van de leerling * Structuur – geef vaste omlijning aan van een werkwijze * Geen ‘wat heb ik nou gezegd!’ maar een terugpakken van wat er gezegd werd, door bijvoorbeeld een woord op te schrijven/zeggen en daar later op terug te komen. * Geen op commando – situaties, maar een ‘in gesprek gaan – situatie’   Deze vier zaken vormen de minimale basis van vaardigheden die een leerkracht moet bezitten om op een juiste wijze om te gaan met een kind met een dysfatische ontwikkeling. Daarbij geeft Wendy ook heel duidelijk aan dat dit niet alleen positief werkt bij kinderen met een dysfatische ontwikkeling, maar dat alle kinderen hier wel bij varen.  De term ‘dysfatische ontwikkeling’ is niet in één definitie onder te brengen. Zodra een leerkracht signalen opvangt van extreme verlegenheid die niet ophoudt na de normale gewenningsperiode van zo’n week of vier, zodra gedrag opvalt: motorisch en sociaal, zodra een kind woordvindingsproblemen heeft, dichtklapt in een ‘op commando – situatie’ , dan moet er een belletje gaan rinkelen.  Tot slot nog een tip: let niet alleen op de cijfers die een kind behaalt, maar let vooral op de weg ernaar toe!  Na afloop van het interview bedank ik Wendy hartelijk voor haar tijd en wijze woorden. Ze vraagt me of ik het afstudeeronderzoek naar haar toe wil zenden, maar ook voor verspreiding wil zorgen. Het is een onderkend probleem en het is goed als er veel bekendheid aan het omgaan met een dysfatische ontwikkeling wordt gegeven. Omdat ik alle enquêtes anoniem in heb laten vullen, beloof ik dat in ieder geval alle scholen die ik heb aangeschreven, mijn onderzoek zullen ontvangen. Zo hoop ik mijn vergaarde kennis te kunnen delen zodat leerkrachten er hun voordeel mee kunnen doen.   * 1. **Interview met Lianne Wildeman, moeder en leerkracht**   Op maandag 11 februari 2013 heb ik Lianne Wildeman geïnterviewd. Wanneer ik haar vraag naar haar mening m.b.t. de minimale kennis die nodig is voor leerkrachten om om te gaan met leerlingen met een dysfatische ontwikkeling, geeft zij aan dat elke leerkracht de techniek moet beheersen om goed om te kunnen gaan met het ‘op commando – probleem’ en woordvindingsproblemen. Ook de techniek van het visualiseren moet elke leerkracht beheersen.  Omdat Lianne zoveel praktijkervaring heeft door haar gezinssituatie en door haar beroep als leerkracht, raken we niet uitgepraat over manieren om kinderen met een dysfatische ontwikkeling te begeleiden op school. Lianne past zelf de techniek van het 3x klappen toe:  1 = o ja (je geeft de leerling tijd, er gaat iets gebeuren)  2 = alles uit je handen  3 = twee ogen naar de juf  Standaard maakt Lianne gebruik van liedjes en melodieën of seinen en gebaren. Vanaf het aanbieden van letters aan de kinderen (verschilt per school of dat in groep 1, 2 of 3 gebeurt) is het raadzaam om deze klanken te ondersteunen met gebaren.  Alternatieven voor woordvindingsproblemen:   * Leerlingen laten aanwijzen * Leerlingen laten omschrijven * Leerlingen laten tekenen   Voor de verhalenconnectie tussen school en thuis is het raadzaam om een schriftje te hebben voor de leerling. Hierin kan worden opgeschreven of worden getekend wat de leerling van belang acht.  Lianne geeft aan dat veel leerlingen met een dysfatische ontwikkeling vaak worden ingeschaald bij leerlingen met autisme. Dit is noodzakelijk om een rugzak te verkrijgen. Toch is een dysfatische ontwikkeling geheel anders dan een autisme aanverwante stoornis. Via een intelligentie onderzoek van SON-R [[29]](#footnote-29)kan een leerling getest worden. Deze testen zijn algemeen toepasbaar waarbij het gebruik van gesproken of geschreven woord niet noodzakelijk is. Deze tests zijn daarom in het bijzonder ook geschikt voor leerlingen met een dysfatische ontwikkeling.  De tips die Lianne geeft, zijn voor meerdere doeleinden geschikt en toepasbaar dan alleen voor bij leerlingen met een dysfatische ontwikkeling. Elke leerling heeft immers baat bij ondersteuning door gebaren, door een veilig klimaat van rust en regelmaat!   * 1. **Materiaal voor leerkrachten**   Wanneer ik concreet materiaal zoek voor leerkrachten met handvaten om een leerling met een dysfatische ontwikkeling te begeleiden, stuit ik op het boek ‘Omgaan met een dysfatisch kind’ van Riet Grauwels[[30]](#footnote-30) . Een boek met hele praktische handvaten en met duidelijke praktijkvoorbeelden. Daarnaast heeft Herma Meijers in haar afstudeeronderzoek een lijst opgesteld met aandachtspunten voor leerkrachten. Juist dit concrete materiaal is voor leerkrachten makkelijk leesbaar en wanneer dit gelezen wordt, kan het ook direct toegepast worden. Wanneer een leerkracht twijfelt, is het advies van Wendy: neem contact op met de logopediste! Het is altijd beter om de zorgen te delen, dan ermee rond te blijven lopen.  Graag citeer ik de aandachtspunten voor leerkrachten[[31]](#footnote-31):  *Houding van de leerkracht*   * Zorg voor een veilig leerklimaat. * Toon begrip en heb geduld. * Biedt steun en houvast om het zelfvertrouwen op te bouwen.   *Aanspreken*   * Spreek de leerlingen op hun eigen taalniveau aan. * Stel geen onverwachte vragen. Zorg voor een introductie voordat de vraag komt en neem rustig de tijd om een eventueel antwoord af te wachten. * Geef het kind bij voorkeur niet als eerste de beurt om een antwoord te geven. * Vermijd op-commando situaties en waarom-vragen. * Help het kind om zijn/haar gevoel of datgene wat hij/zij wil vertellen te verwoorden.   *Structuur*   * Visualiseer zoveel mogelijk. * Laat de instructie volgens een vast patroon verlopen. * Vermijd plotselinge veranderingen. * Help oudere kinderen plannen door het herinneren aan huiswerk en het samen invullen van de agenda.   *Instructie*   * Zorg voor een korte en bondige instructie. * Controleer na mondelinge instructie of de leerling, eventueel met behulp van de visuele ondersteuning, aan het werk kan. Verwoord het proces. Controleer tijdens het werken of de leerling verder kan werken. * Biedt leerstof in kleine gedeelten aan. * Bespreek het uit te voeren werk voor met de leerling.   *Toetsen*   * Stel de vragen op een andere manier: mondeling, gesloten, meerkeuze of invuloefeningen. Op deze manier kunnen dialoog- en woordvindingsproblemen een goed antwoord niet in de weg staan. * Ondersteun zwakke lezers bij schriftelijk toetsen. * Stel gesloten vragen om te achterhalen of het kind bepaalde kennis beheerst.   *Taal*   * Pre-teaching in groep 2 voor auditief zwakke leerlingen. * Verminder het aantal te maken taalopdrachten of pas de manier van beantwoorden aan. Voorkom het moeten schrijven van lange zinnen. Hieraan gaat onnodig veel tijd verloren. * Pas, indien mogelijk, de beoordeling aan. Het schrijven van goed lopende zinnen kost erg veel moeite. * Probeer zoveel mogelijk de innerlijke taal te ondersteunen.   *Ouders*   * Toon begrip. * Houdt goed contact met de ouders. Informeer elkaar over de school- en thuissituatie.   *Neem voor algemene kennis t.a.v. dysfatische ontwikkeling of specifieke kennis t.a.v. de leerling contact op met de (behandelend) logopedist.*  ***Conclusies en aanbevelingen***  Naar aanleiding van de onderzoeksresultaten uit het vorige hoofdstuk, beschrijf ik in dit hoofdstuk mijn conclusies en aanbevelingen met betrekking tot mijn hypothesen en gestelde onderzoeksvragen. Ook trek ik mijn conclusie met betrekking tot mijn afstudeeronderzoek in vergelijking met het onderzoek van Herma[[32]](#footnote-32). Ik heb eigenlijk een vervolg op haar onderzoek willen doen en willen kijken hoe haar onderzoek in de praktijk is uitgevoerd. U leest mijn bevindingen in de derde paragraaf. Tot slot vind u mijn aanbevelingen in de vierde paragraaf.  **4.1 Conclusies hypothesen**  Hypothese 1:  *Leerkrachten in het regulier basisonderwijs hebben onvoldoende kennis m.b.t. het geven van goede begeleiding van leerlingen met een dysfatische ontwikkeling.*  Van de 21 ondervraagde leerkrachten heeft er maar één leerkracht aangegeven niet te weten wat een dysfatische ontwikkeling inhoudt. De basiskenmerken zijn echter goed aangegeven, toch is zeer opvallend dat uit het interview met Wendy Schouten blijkt dat er in elke groep wel een kind is met een dysfatische ontwikkeling. Uitgaande van een gemiddelde groep van 28 kinderen is dat dus een percentage van 3%. Uit het onderzoek van Herma blijkt dat er zelfs 7% van de kinderen een dysfatische ontwikkeling blijkt te hebben. Wanneer ik dan mijn onderzoeksresultaten bekijk, schrik ik van de cijfers: sommige leerkrachten hebben gedurende hun loopbaan als leerkracht geen of 1, 2 of hooguit 3 leerlingen begeleid. Als voorbeeld noem ik hier graag een leerkracht met 36 jaar onderwijservaring die 1 leerling met een dysfatische ontwikkeling heeft begeleid.  Hieruit concludeer ik dat het leerkrachten niet ontbreekt aan kennis, dit blijkt ook uit figuur 3 (pagina 26 van dit verslag), maar dat leerkrachten de dysfatische ontwikkeling niet signaleren.  Hypothese 2:  *De informatievoorziening voor leerkrachten m.b.t. kennis over dysfatische ontwikkeling is onvoldoende.*  In figuur 4 (blz. 26 van dit verslag) ziet u de hoe de kennis m.b.t. dysfatische ontwikkeling is opgedaan. Slechts twee van de ondervraagden geven aan tijdens de opleiding kennis vergaard te hebben over een dysfatische ontwikkeling. Daarnaast scoren geen kennis opgedaan of via de logopediste met een percentage van 19%. De meeste leerkrachten (38%) hebben via internet, via ouders of via een tijdschrift kennis opgedaan met betrekking tot een dysfatische ontwikkeling. Jammer dat niemand de kennis via het onderzoek van Herma heeft opgedaan. In dit onderzoek staat namelijk zo duidelijk vermeld wat een dysfatische ontwikkeling is.  De informatievoorziening voor leerkrachten is dus echt onvoldoende. Zelfs tijdens de opleiding tot logopediste komt deze taalstoornis niet aan bod, gaf Wendy Schouten aan in haar interview. Ook Lianne Wildeman geeft aan dat ook sommige IB-ers of RT-ers deze stoornis niet erkennen.  **4.2 Conclusies onderzoeksvragen**   * *Wat weten leerkrachten van dysfatische ontwikkeling?*   Op de vraag of de ondervraagden bekend zijn met de term dysfatische ontwikkeling, geeft slechts één ondervraagde aan geen bekendheid te hebben met de term dysfatische ontwikkeling. Deze ondervraagde is leerkracht in het regulier basisonderwijs en heeft 5 jaar onderwijservaring.  Voor het meten van de kennis van leerkrachten met betrekking tot de term dysfatische ontwikkeling heb ik een figuur aangemaakt waarin wordt aangegeven hoeveel juiste kenmerken de ondervraagden aangeven, deze figuur staat op pagina 25/26 van dit verslag.  Hieruit blijkt dat 19% geen of onjuiste kenmerken benoemd. 19% benoemd 1 juist kenmerk, 9% benoemd 2 juiste kenmerken, 24% benoemd 3 juiste kenmerken en 29% benoemd 4 of meer juiste kenmerken van een dysfatische ontwikkeling.  Mijns inziens is er dus wel een globale kennis over een dysfatische ontwikkeling en meer dan 50% kan dus ook 3 of meer juiste kenmerken benoemen. Nogmaals een bevestiging van mijn veronderstelling dat leerkrachten wel kennis hebben over een dysfatische ontwikkeling, maar deze niet signaleren in de groep.   * *Wat is de benodigde kennis die leerkrachten nodig hebben om kinderen met deze stoornis goed te kunnen begeleiden?*   Een absolute must voor leerkrachten is het boek ‘Omgaan met een dysfatisch kind’ van Riet Grauwels[[33]](#footnote-33) . Een boek met hele praktische handvaten en met duidelijke praktijkvoorbeelden. Wanneer dit boek een verplicht nummer zou zijn op de PABO, zouden veel meer leerkrachten een dysfatische ontwikkeling signaleren.  Daarnaast heeft Wendy Schouten in haar interview ook heel duidelijk aangegeven dat de eerste belangrijke stap van een leerkracht is: hoe kijkt de leerkracht naar het kind? Is er een probleem zichtbaar? De manier van aanspreken is van levensbelang voor een kind met een dysfatische ontwikkeling.  De vier zaken die de minimale basis vormen van de benodigde kennis zijn volgens Wendy:   * Visualiseren – geef stappen aan op bv. de takenkaart van de leerling * Structuur – geef vaste omlijning aan van een werkwijze * Geen ‘wat heb ik nou gezegd!’ maar een terugpakken van wat er gezegd werd, door bijvoorbeeld een woord op te schrijven/zeggen en daar later op terug te komen. * Geen op commando – situaties, maar een ‘in gesprek gaan – situatie’   Daarbij geeft Wendy ook heel duidelijk aan dat dit niet alleen positief werkt bij kinderen met een dysfatische ontwikkeling, maar dat alle kinderen hier wel bij varen.  Lianne Wilde man geeft aan dat elke leerkracht de techniek moet beheersen om goed om te kunnen gaan met het ‘op commando – probleem’ en woordvindingsproblemen. Ook de techniek van het visualiseren moet elke leerkracht beheersen. Ook haar visie stoelt op de gedachte dat elke leerling, met of zonder een dysfatische ontwikkeling gebaat is bij ondersteuning door gebaren, door een veilig klimaat van rust en regelmaat!   * Hoe kan deze kennis toegepast worden in de praktijk?   Door het signaleren van een dysfatische ontwikkeling. De term ‘dysfatische ontwikkeling’ is niet in één definitie onder te brengen. Zodra een leerkracht signalen opvangt van extreme verlegenheid die niet ophoudt na de normale gewenningsperiode van zo’n week of vier, zodra gedrag opvalt: motorisch en sociaal, zodra een kind woordvindingsproblemen heeft, dichtklapt in een ‘op commando – situatie’ , dan moet er een belletje gaan rinkelen, geeft Wendy aan in het interview.  Lianne geeft hele praktische voorbeelden, zoals de techniek van het 3x klappen. Deze techniek legt een leerkracht eerst enkele keren uit, zodat het een routine wordt die alle leerlingen begrijpen.  Standaard maakt Lianne gebruik van liedjes en melodieën of seinen en gebaren. Vanaf het aanbieden van letters aan de kinderen (verschilt per school of dat in groep 1, 2 of 3 gebeurt) is het raadzaam om deze klanken te ondersteunen met gebaren.  Alternatieven voor woordvindingsproblemen:   * Leerlingen laten aanwijzen * Leerlingen laten omschrijven * Leerlingen laten tekenen   Voor de verhalenconnectie tussen school en thuis is het raadzaam om een schriftje te hebben voor de leerling. Hierin kan worden opgeschreven of worden getekend wat de leerling van belang acht.  Ook wijst Lianne op het gebruiken van een intelligentie onderzoek van SON-R.  Herma Meijers heeft in haar afstudeeronderzoek een lijst opgesteld met aandachtspunten voor leerkrachten. Juist dit concrete materiaal is voor leerkrachten makkelijk leesbaar en wanneer dit gelezen wordt, kan het ook direct toegepast worden.  **4.3 Conclusies vergelijking onderzoeken naar dysfatische ontwikkeling**  Het onderzoek van Herma heeft zich met name gericht op het in kaart brengen van de kennis van de leerkrachten m.b.t. een dysfatische ontwikkeling en het onderzoeken van de tevredenheid van ouders over het handelen van de leerkrachten.  Van de groep van leerkrachten met 0 tot 10 jaar onderwijservaring kreeg 72% een negatieve beoordeling. In de groep leerkrachten met meer dan 11 jaar onderwijservaring was dit percentage 25. Conclusie: de kennis van leerkrachten m.b.t. een dysfatische ontwikkeling is onvoldoende.  Het aantal ouders dat tevreden is met het handelen van de leerkrachten is 68%.  Mijn onderzoek heeft opnieuw (ruim 3 jaar later) de kennis van de leerkrachten onderzocht. Daarnaast heb ik mij willen richten op de minimale basisvaardigheden die elke leerkracht moet beheersen en het toepassen van de kennis van de leerkrachten.  Ik heb juist een positieve beoordeling van de kennis van de leerkrachten, immers meer dan 50% kan drie of meer juiste kenmerken benoemen. Mijns inziens ligt het dus niet aan de kennis, maar aan het signaleren van een dysfatische ontwikkeling. Er moet veel meer bekendheid worden gegeven aan de concrete materialen die beschikbaar zijn. Hier ligt een doel voor de PABO-opleidingen! In mijn onderzoek heb ik praktische handvaten en vaardigheden benoemd die zo toegepast zouden kunnen worden in de praktijk van elke schooldag. Deze handvaten en vaardigheden kunnen toegepast worden bij elke leerling: met of zonder dysfatische ontwikkeling!  **4.4 Aanbevelingen**  De basale kennis over een dysfatische ontwikkeling is aanwezig bij de leerkrachten. Het is bijzonder dat leerkrachten zoveel kennis bezitten, maar deze niet toepassen in de praktijk of de dysfatische ontwikkeling niet (kunnen) signaleren bij de leerlingen. Het ontbreekt dus aan concreet en toepasbaar materiaal. Zelf ben ik hier tijdens mijn onderzoek ook op gestuit: veel theoretische boeken die je als leerkracht niet snel zult lezen om op zoek te gaan naar praktische uitwerkingen en toepasbaarheden voor in de groep. Vandaar dat mijn eerste aanbeveling is:   1. Het boek ‘Omgaan met een dysfatisch kind’ van Riet Grauwels verplicht te stellen op de PABO.   Dit boek is zo concreet en praktisch toepasbaar, zowel voor het onderwijzen van kinderen met en zonder een dysfatische ontwikkeling, dat elke PABO-student de opgedane kennis kan toepassen als didactische vaardigheden.  Mijn tweede aanbeveling is:   1. Meer publiciteit voor het signaleren en omgaan met een dysfatische ontwikkeling.   Eigenlijk zou er toch op elke basisschool een lijst van Herma Meijers aanwezig moeten zijn met daarop ‘Aandachtspunten voor leerkrachten’ of in elke klassenmap.  Ik heb heel veel scholen aangeschreven met mijn vraag om mee te werken aan mijn onderzoek. Alle aangeschreven scholen zullen ook mijn afstudeeronderzoek ontvangen. Ik vertrouw erop dat zij iets met deze aangereikte materialen zullen doen. Ook de logopediste zend ik mijn scriptie toe. Zij zal zorgen voor verspreiding naar scholen waarmee zij in verbinding staat.  Tot slot:   1. Overleg bij twijfel!   Elke leerkracht zou bij twijfel een logopediste kunnen inschakelen. Laat de leerling niet aanmodderen, maar begeleid hem of haar of een juiste manier. Door te overleggen met een deskundige kan er een handelingsplan voor de leerling opgesteld worden, hier heb je als leerkracht houvast aan en daarmee bied je als leerkracht een veilig klimaat voor elke leerling.  ***Discussie***  Dit onderzoek is af. Door me allereerst te verdiepen in de literatuur wilde ik een antwoord vinden op de onderzoeksvraag: wat is de benodigde kennis van leerkrachten om een kind met een dysfatische ontwikkeling te begeleiden? In het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek heb ik me tot doel gesteld om antwoord te vinden op de vragen wat leerkrachten nu precies weten van een dysfatische ontwikkeling en hoe leerkrachten deze kennis kunnen toepassen in de praktijk.  Sterke punten van dit onderzoek liggen met name in de praktische tips. Uit het onderzoek blijkt dat meer dan 50 % van de leerkrachten weet wat een dysfatische ontwikkeling inhoudt, maar de signalen die heen wijzen naar een dysfatische ontwikkeling niet goed opvangt. In mijn onderzoek heb ik hele concrete handvaten aan kunnen reiken.  Heeft Herma in haar onderzoek aangegeven dat de kennis m.b.t. een dysfatische ontwikkeling minimaal is, in mijn onderzoek blijkt dat niet. Wat goed om te bemerken dat haar onderzoek dus resultaat heeft opgeleverd en er dus meer kennis omtrent dysfatische ontwikkeling bij kinderen is. Ik vertrouw erop dat mijn onderzoek een welkome aanvulling is voor leerkrachten om nu ook in de praktijk van elke dag deze kennis toe te gaan passen.  Zwakke punten van dit onderzoek liggen met name in de respons van de enquêtes. Daar waar ik 80 scholen heb aangeschreven, heb ik 21 reacties van leerkrachten terug gehad. Is men in onderwijsland onderzoeksmoe aan het worden? Doordat er weinig reacties komen, kan het zijn dat er een onjuist beeld is geschetst. Toch heb ik mijn selectiecriteria streng gesteld. Dat ziet u ook terug in de cirkeldiagrammen.  Het zou prachtig zijn als er over een jaar of drie opnieuw een onderzoek gedaan zou worden naar de kennis en de praktische uitwerking van deze kennis m.b.t. het onderwijs aan kinderen met een dysfatische ontwikkeling. Dan pas is het mogelijk om te zien of dit onderzoek heeft geleid tot een verbetering van het leerklimaat van kinderen met een dysfatische ontwikkeling.  ***Samenvatting***  Tijdens ons derde studiejaar hebben wij al een onderzoeksopzet gemaakt voor ons afstudeeronderzoek. Nadat deze goedgekeurd was door Jurriaan Steen heb ik Annemarie ten Have als begeleider toegewezen gekregen. Voordat ik van start ging met het maken van mijn afstudeeronderzoek heb ik in de eerste plaats een gesprek gevoerd met Annemarie ten Have. Zij heeft me duidelijk uitgelegd hoe ik het beste van start kon gaan. Allereerst door het opstellen van een tijdpad. Deze kunt u vinden in bijlage 3 van deze scriptie.  Na het opstellen van dit tijdpad ben ik me gaan verdiepen in de literatuur en heb ik diverse internetsites bezocht. Hiervan heb ik samenvattingen gemaakt en aantekeningen waarvan ik dacht dat ik deze kon gebruiken voor mijn literatuurstudie. Steeds als ik iets had vastgelegd, heb ik mijn vorderingen aan Annemarie gemaild. Ook heb ik nog met haar gesprekken gevoerd over hoe zaken aan te pakken.  Uit de literatuurstudie is voor mij gebleken dat een dysfatische ontwikkeling nog niet als een officiële taal- spraakstoornis te boek staat. Zelfs op de logopedische opleiding wordt deze stoornis niet erkend. Dit gebeurt alleen via de Stichting Dysphatische Ontwikkeling (Amsterdam). Door me eerst te richten op de voorwaarden voor de gemiddelde ‘normale’ taal- en spraakontwikkeling van een kind heb ik geleerd dat deze moet voldoen aan drie voorwaarden, te weten: oogcontact, beurtgedrag (niet door/langs elkaar communiceren, maar in reactie op elkaar) en imitatie (bijvoorbeeld van spraak, mondmotoriek, stemmelodie en luidheid). Deze voorwaarden maken de opname van prikkels (informatie) uit de omgeving mogelijk, waardoor het begrijpen en gebruiken van taal wordt ondersteund. Bij een kind met een dysfatische ontwikkeling wordt er niet aan deze drie voorwaarden voldaan. Het kernsymptoom is dat het kind veel meer taal begrijpt dan het zelf kan zeggen. Hierdoor heeft een kind met een dysfatische ontwikkeling ook een andere manier van onderwijs nodig. Dit heb ik onderzocht in de literatuur en deze bevindingen heeft u kunnen lezen in mijn literatuurstudie.  Na de literatuurstudie heb ik me gericht op de vragenlijsten. Door deze op te stellen en te verzenden naar 50 verschillende scholen verspreid door het hele land, hoopte ik een algemeen beeld vast te kunnen stellen over de kennis en de toepassing daarvan m.b.t. leerlingen met een dysfatische ontwikkeling. In de eerste plaats heb ik dus gekozen voor een kwantitatief onderzoek. Zo’n onderzoek geeft veelal antwoorden die in termen van hoeveelheid kunnen worden uitgedrukt[[34]](#footnote-34). Deze vorm van onderzoek heb ik gekozen om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag: Wat weten leerkrachten van dysfatische ontwikkeling?  Kwalitatief onderzoek heb ik gedaan door het afnemen van interviews en het gebruik van de ingevulde enquêtes. Dit is een kleinschaliger manier van onderzoek doen waarbij het onderzoek zich vooral richt op de mening van de ondervraagden[[35]](#footnote-35). Voor de kerstvakantie heb ik de interviewdata afgesproken met de logopediste en de leerkracht/moeder.  Na het verslagleggen van deze interviews ben ik mijn hypothesen en onderzoeksvragen gaan uitwerken. Door het gebruik van cirkeldiagrammen vertrouw ik erop u een duidelijk beeld te schetsen van hetgeen ik onderzocht heb en ook van de uitslagen van mijn onderzoeksvragen.  Conclusie : bij het onderzoeken van de kennis van leerkrachten m.b.t. dysfatische ontwikkeling heb ik de 21 geretourneerde enquêtes gebruikt. Meer dan 50% van de ondervraagden geeft drie of meer juiste kenmerken. Het lijkt dus niet om een gebrek aan kennis te gaan, maar om het gebrek aan de juiste signalering. Hoe kijkt een leerkracht naar een leerling? Hoe interpreteert een leerkracht de houding van een kind? Welke signalen zijn overduidelijk maar worden toch over ’t hoofd gezien? Door het toepassen van eenvoudige basale didactische technieken, zijn heel veel problemen te voorkomen. U vindt mijn bevindingen en uitwerkingen daarvan in dit verslag.  Tot slot: ik hoop door mijn onderzoek meer bekendheid te geven aan de stoornis ‘dysfatische ontwikkeling’ en een praktische handleiding voor leerkrachten in het basisonderwijs te bieden zodat zij leerlingen met deze stoornis in de praktijk van elke dag goed kunnen begeleiden om het kind zo volledig tot zijn/haar recht te laten komen. Immers: elk kind heeft recht op goed onderwijs!  *Greet van Rijk-Ruitenbeek*  ***Literatuurlijst***  **Boeken en tijdschriften:** |
|  |  |

Dungen, L. van den en M. Verboog. *Kinderen met taalontwikkelingsstoornissen*. Bussum: Coutinho,1991

Dungen, L. van den. *Taaltherapie voor kinderen met taalontwikkelingsstoornissen* . Bussum: Coutinho, 2007

Grauwels, R. en Nooij, G. de. *Omgaan met een dysfatisch kind* . Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 2003

Kallenberg, A.J. et al. *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren* . Utrecht: Tieme Meulenhoff,2007

Lindenberg-Meijerman C. *Logopedie en leerkracht* . Groningen-Houten: Noordhoff Uitgevers,2010

Meijers, H. *Woorden gezocht* . Ede: A.O. Christelijke Hogeschool Ede,2010

Njiokiktjien, Ch. *Gedragsneurologie van het kind* . Amsterdam: Suyi, 1987

Paus, H. et al. *Portaal.* Bussum: Coutinho, 2010

Tan, X. *Dysfatische ontwikkeling.* Amsterdam: Suyi*,* 2006

Verhallen, M. en Walst, R. *Taalontwikkeling op school* . Bussum: Coutinho*,* 2007

Welle Donker-Gimbrère , M. et al. *Spraak- en taalproblemen bij kinderen* . Assen: Van Gorkum, 2000

**Gebruikte websites:**

[www.bosk.nl](http://www.bosk.nl) (september 2012)

[www.bosk.nl/files\_content/spraaktaal/diagnostiek\_spraaktaal.pdf](http://www.bosk.nl/files_content/spraaktaal/diagnostiek_spraaktaal.pdf) ; m.b.t. lezing “**Diagnostiek van spraak- en taalproblemen bij jonge kinderen” , gehouden op d.d. 13 november 2004 door Claartje Slofstra-Bezemer (september 2012)**

[www.dysphasia.org](http://www.dysphasia.org) (september 2012)

<http://mens-en-samenleving.infonu.nl/communicatie> (oktober 2012)

[www.ouders.nl/mdysfasie1.htm](http://www.ouders.nl/mdysfasie1.htm) (september/oktober 2012)

www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00088/ ; m.b.t. lezing “ Zin en onzin over dysfatische ontwikkeling & de behandeling”, gehouden op d.d. 30 maart 2000 door Esther Molema (oktober 2012)

***Bijlagen***



***Bijlage 1 Vragenlijst voor leerkrachten blanco***

***Bijlage 2 Ingevulde vragenlijst voor leerkrachten***

***Bijlage 3 Tijdpad Afstudeer Onderzoek***

***Bijlage 1:***



**Vragenlijst voor mijn afstudeeronderzoek naar de kennis van leerkrachten m.b.t. kinderen met een dysfatische ontwikkeling:**

1. Ik ben

○ student Pabo 4 en/of LIO-stagiaire

○ leerkracht in het regulier basisonderwijs

○ leerkracht in het speciaal basisonderwijs

○ RT-er

○ IB-er

○ anders, nl. ..

1. Ik heb .. jaar onderwijservaring en heb mijn diploma behaald in ..
2. Bent u bekend met de term dysfatische ontwikkeling?

○ ja

○ nee

1. Wat is uw inziens een korte omschrijving van wat een dysfatische ontwikkeling inhoudt?

*Een dysfatische ontwikkeling is ..*

1. Hoe heeft u kennis vergaard over een dysfatische ontwikkeling?

○ niet

○ tijdens opleiding

○ door literatuur, wilt u titel en auteur vermelden? …….

○ via RT-er

○ via IB-er

○ via logopediste

○ anders, nl. ..

1. Heeft u weleens een kind met een dysfatische ontwikkeling in de groep gehad? Zo ja, hoeveel leerlingen in totaal? In welke groep?

○ nee

○ ja, in totaal .. leerlingen in de groep(en) ..

1. Welke specifieke kenmerken vertoonden deze leerlingen met een dysfatische ontwikkeling?
2. Op welke manier biedt u de leerling met dysfatische ontwikkeling hulp in de groep?
3. Heeft u zelf nog iets toe te voegen of op te merken wat van belang kan zijn voor dit onderzoek?

***Heel hartelijk bedankt voor het invullen van deze vragenlijst!***

*Greet van Rijk-Ruitenbeek, student 100478, klas L4U*

**

***Bijlage 2:***



**Vragenlijst voor mijn afstudeeronderzoek naar de kennis van leerkrachten m.b.t. kinderen met een dysfatische ontwikkeling:**

1. Ik ben

○ student Pabo 4 en/of LIO-stagiaire

○ leerkracht in het regulier basisonderwijs

○ leerkracht in het speciaal basisonderwijs

------x○ RT-er

○ IB-er

○ anders, nl. ..

1. Ik heb meer dan 41 .. jaar onderwijservaring en heb mijn diploma behaald in 1971..
2. Bent u bekend met de term dysfatische ontwikkeling?

-----x○ ja

○ nee

1. Wat is uw inziens een korte omschrijving van wat een dysfatische ontwikkeling inhoudt?

*Een dysfatische ontwikkeling is ..Volgens mij een stoornis in de taal verwerking en productie. Er is een groot verschil tussen taalbegrip en mondeling taalgebruik.*

*Het uit zich o.a. In woordvindings problemen, zinsopbouw, gesprekken voeren.*

1. Hoe heeft u kennis vergaard over een dysfatische ontwikkeling?

○ niet

○ tijdens opleiding

------x○ door literatuur, wilt u titel en auteur vermelden? …….

Ik had een leerling met een dysfatische ontwikkeling in de RT en kreeg een reader van de logopediste.

Dat is al wel een jaar of 5 geleden.

Ik merk wel dat andere logopedisten wel eens opmerken dat alles tegenwoordig maar wordt geplaatst onder het woord:

dysfatisch. Niet elke vakgenoot kan zich hierin vinden.

○ via RT-er

○ via IB-er

○ via logopediste

○ anders, nl. ..

1. Heeft u weleens een kind met een dysfatische ontwikkeling in de groep gehad? Zo ja, hoeveel leerlingen in totaal? In welke groep?

○ nee

○ ja, in totaal .. leerlingen in de groep(en) ..

Zie boven. Ik had een enkele keer een leerling met een dysfatische ontwikkeling in de RT.

1. Welke specifieke kenmerken vertoonden deze leerlingen met een dysfatische ontwikkeling?

Opvallend waren vooral de woordvindings problemen. Het “vergeten” zijn van basis woorden om te vertellen wat je bedoelt, waar en wanneer en waarmee. Heel vaak ging ik het gesprek aan met vragen als:Hoe zag het eruit en wat doe je ermee. De leerling kon dan ook gewoon alleen zeggen b.v. Roeren. Aan mij de taak om te begrijpen dat hij/zij een lepel bedoelde.

Daarnaast spraken de kinderen in korte zinnen. Bij een enkeling klonken daar ook haperingen in als uh en he.

Ik had ook een meisje in de RT die kromme zinnen maakte en de werkwoorden niet goed kon vervoegen.

Ook niet toen ze in groep 8 zat.

1. Op welke manier biedt u de leerling met dysfatische ontwikkeling hulp in de groep?

Zie boven. Mijn taak binnen de RT was het lezen en de spelling op niveau te houden maar je kunt niet onder het mondeling communiceren uit. Bij een leerling heb ik ook verhalen gemaakt bij plaatjes. Hij vormde de zinnen, ik deed mee en ondersteunde hem en typte.

1. Heeft u zelf nog iets toe te voegen of op te merken wat van belang kan zijn voor dit onderzoek?

***Heel hartelijk bedankt voor het invullen van deze vragenlijst!***

*Greet van Rijk-Ruitenbeek, student 100478, klas L4U*



***Bijlage 3:***

TIJDPAD:

*September:*

6 gesprek met Annemarie ten Have

27 literatuur bestudeerd + samenvatting/citaten opstellen

*Oktober:*

11 interviews voorbereiden en opstellen van enquêtes

*November:*

8 interviews afnemen en enquêtes versturen

15 interviews afnemen

29 verwerken gegevens interviews en enquêtes

*December:*

13 bevindingen op papier

*Januari*:

7 start onderzoek en LIO

*Februari:*

4 uitwerken van het onderzoek

11 bevindingen op papier zetten

*Maart:*

7 conclusies en aanbevelingen

14 samenvatting

21 afronden van kladversie van het afstudeeronderzoek

*April:*

9 inleveren conceptversie van afstudeeronderzoek bij Annemarie ten Have

17 afrondend gesprek met LIO begeleider / einde LIO

18 feedback Annemarie ten Have

*Mei:*

2 inschrijven voor eindgesprek en inleveren van mijn afstudeeronderzoek bij bureau Studentzaken

16 afstuderen!

1. Door Annie M.G. Schmidt, *Uitgeverij Querido, Amsterdam*, 2010 [↑](#footnote-ref-1)
2. H. Paus, et al. *Portaal.* Bussum: Coutinho, 2010. [↑](#footnote-ref-2)
3. M. Verhallen en R. Walst. *Taalontwikkeling op school* . Bussum: Coutinho*,* 2007. [↑](#footnote-ref-3)
4. [www.dysphasia.org](http://www.dysphasia.org) ; geraadpleegd in september 2012. [↑](#footnote-ref-4)
5. [www.bosk.nl](http://www.bosk.nl) ; geraadpleegd in september 2012. [↑](#footnote-ref-5)
6. H. Meijers, *Woorden gezocht*, Ede: A.O. Christelijke Hogeschool, 2010. [↑](#footnote-ref-6)
7. R. Grauwels en G. de Nooij. *Omgaan met een dysfatisch kind* . Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 2003. [↑](#footnote-ref-7)
8. Verhallen en Walst, 1. [↑](#footnote-ref-8)
9. Paus et al. , 1. [↑](#footnote-ref-9)
10. Paus, et al. , 1. [↑](#footnote-ref-10)
11. Paus, et al. , 1. [↑](#footnote-ref-11)
12. Paus, et al. , 1. [↑](#footnote-ref-12)
13. Paus, et al. , 1. [↑](#footnote-ref-13)
14. Paus, et al., 1. [↑](#footnote-ref-14)
15. <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/communicatie> ; geraadpleegd oktober 2012 [↑](#footnote-ref-15)
16. Verhallen en Walst, 1. [↑](#footnote-ref-16)
17. Verhallen en Walst, 1. [↑](#footnote-ref-17)
18. [www.bosk.nl](http://www.bosk.nl) ; geraadpleegd d.d. 20-09-2012 [↑](#footnote-ref-18)
19. Dysfatische ontwikkeling door X. Tan, *Suyi, Amsterdam,* 2006. [↑](#footnote-ref-19)
20. R. Grauwels en G. de Nooij. *Omgaan met een dysfatisch kind* . Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 2003. [↑](#footnote-ref-20)
21. Ch. Njiokiktjien. *Gedragsneurologie van het kind*,Amsterdam: Suyi, 1987 [↑](#footnote-ref-21)
22. R. Grauwels en G. de Nooij, 13. [↑](#footnote-ref-22)
23. H. Meijers, *Woorden gezocht.* Ede: A.O. Christelijke Hogeschool, 2010. [↑](#footnote-ref-23)
24. H. Meijers, *Woorden gezocht.* Ede: A.O. Christelijke Hogeschool, 2010. [↑](#footnote-ref-24)
25. Logopediste bij logopediepraktijk Ederveen/Lunteren. [↑](#footnote-ref-25)
26. Zie bijlage I. [↑](#footnote-ref-26)
27. Zie bijlage II. [↑](#footnote-ref-27)
28. www.dysphasia.org/ ; geraadpleegd d.d. 21-02-2013 [↑](#footnote-ref-28)
29. <http://www.testresearch.nl/sonr/index.html> ; geraadpleegd d.d. 21-02-2013 [↑](#footnote-ref-29)
30. Grauwels, R. en Nooij, G. de. *Omgaan met een dysfatisch kind* . Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 2003 [↑](#footnote-ref-30)
31. Meijers, H. *Woorden gezocht* . Ede: A.O. Christelijke Hogeschool Ede,2010 [↑](#footnote-ref-31)
32. Meijers, H. *Woorden gezocht* . Ede: A.O. Christelijke Hogeschool Ede,2010 [↑](#footnote-ref-32)
33. Grauwels, R. en Nooij, G. de. *Omgaan met een dysfatisch kind* . Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 2003 [↑](#footnote-ref-33)
34. Kallenberg, A.J. et al. *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren* . Utrecht: Tieme Meulenhoff,2007 [↑](#footnote-ref-34)
35. Kallenberg, A.J. et al. *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren* . Utrecht: Tieme Meulenhoff,2007 [↑](#footnote-ref-35)