

Taal in uitvoering: Passend onderwijs voor taal en TOS¹

Meneer de Rector Magnificus,
bestuursleden van Stichting Koninklijke Auris,
zeer gewaardeerde toehoorders,

De komende 45 minuten mag ik u uit de doeken doen wat de waarde en noodzaak is van een leerstoel op het gebied van taalontwikkelingsstoornissen in passend onderwijs - en in vogelvucht vertellen hoe ik deze leerstoel invulling ga geven.

Ik zal dat doen door gebruik te maken van het krachtigste communicatiemiddel dat we hebben, namelijk taal. Wij mensen gebruiken taal om de wereld om ons heen te begrijpen en om daarin te kunnen functioneren. We kunnen het niet alleen hebben over concrete dingen, zoals het aantal aanwezige mensen in deze aula, maar ook over abstracte zaken, zoals hoeveel zin u heeft om hier vandaag aanwezig te zijn en de manier waarop een probleem opgelost moet worden. Kortom, door middel van taal kunnen we onze gedachten, ideeën en gevoelens weergeven.

We kunnen ook luisteren naar wat anderen zeggen. Dat kunnen we doen om kennis te vergaren, om ons tot de ander en tot de maatschappij te kunnen verhouden en om na te denken over een ander perspectief. Toegegeven, dat naar elkaar luisteren wil niet altijd heel erg lukken, maar taal biedt wel die mogelijkheid.

Op individueel niveau heeft taalvaardigheid een sterke invloed op schooluitkomsten, carrièreperspectief, sociale participatie, sociaal-emotioneel welbevinden en het dagelijks functioneren. Op maatschappelijk niveau is taal belangrijk voor het doorgeven van kennis, het oprichten van instituties en systemen en het nastreven van democratie en gelijkwaardigheid. Op dit moment is taal belangrijker dan ooit om ons te wapenen tegen nepnieuws, framing en openlijke haatzaaiing.

Wat is taal?

Maar wat *is* taal dan precies? Dat hangt er maar net vanaf aan wie die vraag wordt gesteld.

Gesproken taal

Een logopedist zal het waarschijnlijk hebben over gesproken taal. Die gesproken taal bestaat grofweg uit fonologie, woordenschat, grammatica en pragmatiek. Fonologie omvat de klanken, lettergreepstructuren en klemtoon van een taal. We gebruiken die klanken en patronen om bijvoorbeeld woorden te vormen. Eén klank verschil kan al leiden naar een heel ander woord, zoals de verwarring rond *slagroom* en *slagboom* in de afbeelding hieronder duidelijk maakt (<https://www.evertkwok.nl/>).



Woordenschat gaat over het kennen van de betekenis van woorden, de hoeveelheid woorden die iemand kent en de verbindingen tussen de woorden. De mogelijkheid voor en behoefte aan nieuwe woorden is eindeloos, zoals *fabeltjesfuik*, *verwendicappen* en *mamanaise* laten zien (zie bijvoorbeeld <https://www.taalbank.nl/> en <https://ivdnt.org/woordenboeken/nieuwe-woorden/>).

Grammatica gaat over de structuur van woorden, zoals meervouden en verkleinwoorden, en de structuur van zinnen. Grammaticale fouten zorgen ervoor dat het moeilijker is om de boodschap van een spreker te begrijpen. De meeste mensen proberen daarom grammaticale fouten te vermijden. Er zijn wat uitzonderingen. De Nederlandse artiest Antoon weet bijvoorbeeld een hit te scoren met het nummer *Hyperventilatie*. Daarin komt herhaaldelijk een ongrammaticale zin voor: 'Die chick wil een relatie Maar daarvoor heb ik tijd nie'.

Het vierde onderdeel van mondelinge taal is pragmatiek, ofwel het kunnen gebruiken van taal op een sociaal aanvaardbare manier. Dat betekent dat een spreker moet zorgen dat de informatie duidelijk is voor de luisteraar; het gebruiken van jargon of afkortingen kan bijvoorbeeld niet altijd. Pragmatiek kan ook gaan over figuurlijke betekenissen. Als iemand het heeft over de druppel die de emmer doet overlopen, dan verwachten we niet daadwerkelijk ergens een emmer te zien staan.

Op basis van deze taalonderdelen rijgen we klanken en lettergrepen samen tot woorden, woorden tot zinnen en zinnen in opvolging van elkaar. Uiteindelijk komen we zo tot luisterbegrip, het afleiden van de betekenis en boodschap van een gesproken tekst. Ook kunnen we op basis van die taalonderdelen een gesprek voeren en kunnen we zelf een verhaal of betoog houden, ofwel vertelvaardigheid. Deze oratie is daar een goed voorbeeld van: Ik besef dat ik door mijn rede veel vraag van uw luisterbegrip.

Geschreven taal

Als de vraag over wat taal is wordt gesteld aan *leerlingen*, dan is de kans groot dat zij zuchten en vervolgens onderdelen van het taalonderwijs noemen dat ze niet speciaal leuk vinden, zoals zinsontleding, het oefenen met het kofschip en het *vak* begrijpend lezen.

In mijn ervaring noemen *leerkrachten* op het reguliere basisonderwijs ook vaker geschreven taal dan gesproken taal en denken dan vaak aan technisch lezen en spellen. Ook in de media en in de vaste Tweede Kamercommissie van Onderwijs staat een verwijzing naar taal vaak gelijk aan een verwijzing naar geschreven taal.

Geschreven taal is de visuele weergave van onze mondelinge taal. Daarvoor moet allereerst de code van klank naar schrift en omgekeerd worden gekraakt. Dit omvat de koppeling tussen de letters en klanken, alsook de moeilijkere koppelingen en patronen, zoals in *bagatelliseren*, *Gorinchem* en *oratie*.

Geschreven taal omvat dus de onderdelen technisch lezen en spellen. Het doel van geschreven taal is om geschreven teksten te kunnen begrijpen en om zelf teksten te kunnen schrijven. Daarvoor is kennis van mondelinge taal ook van groot belang. Mondelinge en geschreven taalvaardigheid zijn belangrijke leerdoelen in het funderend onderwijs, dat wil zeggen, het basis en voortgezet onderwijs.

Taal op school

Mondelinge taal in het vizier

Zowel gesproken als geschreven taal moeten dus worden verworven en zijn nodig om verder te kunnen leren. In de literatuur wordt over geschreven taal vaak gesproken over de stap van 'learning to read' naar de volgende stap, namelijk 'reading to learn' (Chall, 1983). Het gaat dan om het eerst leren van de vaardigheid lezen en daarna om die vaardigheid te gebruiken om meer te kunnen leren.

Het is opvallend dat de parallelle redenering voor mondelinge taalvaardigheid nauwelijks wordt genoemd en helemaal niet voor kinderen in schoolgaande leeftijd: ik heb het dan over de stap van 'learning language' of 'learning to use language' naar de vervolgstap van 'using language to learn' (Wells, 1986). Op school zijn kinderen de hele dag bezig met luisteren, praten en woorden leren. Daarnaast is mondelinge taal een belangrijke manier om tot leren en kennis te komen. De stappen van learning language en using language to learn verdienen meer aandacht dan ze tot nu toe hebben gekregen.

Het verschil in aandacht voor mondelinge en geschreven taal is deels te verklaren doordat kinderen op het moment dat ze naar school gaan al 4 jaar bezig zijn met mondelinge taalontwikkeling. Het leren lezen en spellen begint daarentegen voor veel kinderen pas in groep 3. Lezen en spellen zijn dus veel duidelijker vaardigheden die vanaf nul op school moeten worden geleerd, terwijl mondelinge taal al vanaf dag 1 wordt gebruikt als kinderen de kleuterklas binnenkomen. De leeskilometers starten op school, maar de eerste taalkilometers zijn al gemaakt in het gezin en in de opvang, mogelijk met ondersteuning door voorschoolse educatie.

De beperktere nadruk op mondelinge taal is ook zichtbaar in en heeft te maken met de beperktere beschikbaarheid van monitoringsinstrumenten voor mondelinge taal. De cito woordenschat, bijvoorbeeld, werd vaak alleen afgenomen in de kleuterklasjaren en de cito luisterbegrip is een tijdrovende toets, iets waar op school vaak weinig tijd voor is. Belangrijker nog is dat als die toetsen wél systematisch worden afgenomen, de uitkomsten dan vaak niet zijn gerelateerd aan of zijn verankerd in een taalbeleid om het taalaanbod en taalgerichte didactiek aan te passen voor de leerlingen.

Het niet beschikken over of kunnen inzetten van kennis, handvatten en instrumenten is over het algemeen een belangrijk obstakel in het vormgeven van onderwijs (bijvoorbeeld Ball et al., 2009; Carreker et al., 2010; Ford-Connors & Paratore, 2015; Gersten et al., 2010). Op het gebied van taal- en taalstoornissen komt datzelfde obstakel naar voren: Madelon van den Boer en ik hebben een vragenlijst verspreid onder onderwijs- en zorgprofessionals (de Bree en van den Boer, ongepubliceerde data). Als antwoord op de vraag 'Welk cijfer tussen de 1 en de 10 zou u geven voor de mate waarin u kinderen met mondelinge taalproblemen kan ondersteunen?' is de gemiddelde uitkomst van leerkrachten en intern begeleiders op het reguliere basisonderwijs een 5,7; dit is een

groot verschil met de 7,1 die ze geven op dezelfde vraag over leesproblemen. Het is ook een groot verschil met de 8,4 die logopedisten geven op de vraag over het ondersteunen van mondelinge taal. De leerkrachten noemen dat ze behoefte hebben aan kennis over taalontwikkeling en aan instrumenten en methoden voor taalonderwijs, zeker voor leerlingen met taalachterstanden of taalproblemen.

We weten dat leerkrachtkennis en vaardigheden invloed hebben op de kwaliteit van het onderwijs en ook op de taalontwikkeling van leerlingen. Piasta en collega's (2020) vonden bijvoorbeeld dat er voor een steekproef van bijna 500 kleuterklasleerkrachten een relatie was tussen kennis over taal en 'classroom practice' rondom mondelinge taal: hoe beter de kennis over taal van de leerkracht, hoe beter bijvoorbeeld voorleessessies verliepen of vragen stellen en beantwoorden lukte. Ook voor leerlingen in het voortgezet onderwijs is er een toename in taalvaardigheid gevonden op het moment dat leerkrachten meer kennis, vaardigheden en middelen voor mondelinge taal hadden (bijvoorbeeld Snow et al., 2009; Starling et al., 2012).

Mijn pleidooi is dat mondelinge taal prominenter op het menu moet komen te staan in het funderend onderwijs, zowel om de taalontwikkeling zelf te stimuleren als om het leren via taal te bevorderen. Daar zijn kennis over en vaardigheden voor taalontwikkeling en taalondersteuning voor nodig, samen met concrete methoden en handvatten. Die aandacht is nodig voor alle leerlingen. Uit het laatste peilingonderzoek rondom mondeling taalvaardigheden (Inspectie van het Onderwijs, 2019) blijkt namelijk dat te weinig leerlingen het streefniveau 2F voor luisteren, spreken en gesprekken voeren halen. Ook blijkt dat gerichte aandacht voor mondelinge taal vaak vanaf groep 3 naar de achtergrond verdwijnt. Met andere woorden, de gestelde taalkerdoelen van het primair onderwijs worden niet door alle leerlingen behaald en veel leerlingen ontwikkelen hun mondelinge taalvaardigheid niet optimaal.

Mondelinge taal moet zeker ook op de agenda komen te staan voor kinderen met een taalachterstand. Dat betekent dat er instrumenten moeten worden gemaakt om de taalontwikkeling van kinderen in kaart te brengen. Er zijn positieve ontwikkelingen op dit gebied. Zo beoogt de nieuwe [cito-leerling-in-beeld](#) door leerkrachtobservatie de bredere taalontwikkeling van leerlingen in kaart te brengen; ik ben razend benieuwd in hoeverre dit instrument daarin gaat slagen. Daarnaast wordt er met een breed Utrechts consortium gewerkt aan een taalscreeningsinstrument voor kinderen op schoolgaande leeftijd (gebaseerd op West et al., 2021). Tot slot wordt door de Aurisinnovatie-afdeling samen met Frank Wijnen en Kees van Rossenberg gewerkt aan automatische spraakherkenning- en transcriptie, zodat taalproductie-én vorderingen op een laagdrempelige manier in kaart gebracht kunnen worden.

Maar, alleen het vaststellen van problemen is natuurlijk niet voldoende. Het is vooral ook belangrijk dat er meer kennis komt over het vormgeven van mondeling taalonderwijs en dat er concrete invullingen komen. Ook hier tekenen zich hoopvolle ontwikkelingen af. Zo hebben collega's in het Verenigd Koninkrijk recent een taalinterventieprogramma ontwikkeld voor kleuters met een taalachterstand, NELI (West et al., 2021). Onderwijsassistenten krijgen een intensieve training over taalverwerving, taalonderwijs en de taalinterventie zelf. Daarna beginnen ze met de interventie voor de kleuters. Kleuters krijgen 3 keer per week in een klein groepje een sessie en ook nog een individuele sessie. In die sessies wordt gewerkt aan woordenschat, luisterbegrip en vertelvaardigheid.

In hun onderzoek vergeleken West en collega's op bijna 200 scholen de uitkomsten van kinderen die de NELI kregen en kinderen die het gebruikelijke taalonderwijs kregen. Deze kinderen verschilden bij de start van het onderwijs niet van elkaar op taalvaardigheid of leeftijd. Na de 20-weken-durende interventie hadden de kinderen die de NELI kregen een significant betere taalvaardigheid op alle

onderzochte taalonderdelen dan de kinderen die de gewone lessen kregen. Samen met organisatie Vinci toponderwijs voeren collega Paul Leseman en ik een pilotstudie uit naar de implementatie van deze interventie in Nederland. Wij hopen uiteraard dat de eerste resultaten net zo positief zullen zijn als die van West en collega's. We hopen vooral ook dat de implementatie van de interventie laagdrempelig zal zijn en dus een grotere kans heeft om in de praktijk langdurig ingezet te gaan worden.

Staat taal voldoende op de agenda als er een leerlingvolginstrument is en een door onderwijsassistenten geleverde interventie in de kleuterklasjaren? Ik denk niet dat dat het geval is. Om binnen het funderend onderwijs de taalontwikkeling en het leren via taal van alle kinderen te bevorderen, om kinderen met een taalachterstand extra hulp te kunnen bieden en om passend onderwijs te kunnen leveren aan leerlingen met een gediagnosticeerde taalontwikkelingsstoornis is een zorgcontinuüm van taal nodig.

Het zorgcontinuüm (voor lezen/spellen)

Een zorgcontinuüm bestaat uit het bieden van goed onderwijs aan alle leerlingen en passende zorg voor leerlingen die dat nodig hebben. Het bestaat uit verschillende niveaus. Ik zal dat continuüm toelichten aan de hand van het zorgcontinuüm dat in Nederland wordt gebruikt voor technisch lezen en spellen (Scheltinga et al., 2021; Struiksmā, 2005). Dit continuüm voor geschreven taal kan dienen als een voorbeeld voor een continuüm voor gesproken taal. In mijn onderzoek naar lees- en spellingvaardigheden werk ik aan het beter begrijpen en invullen van deze diverse niveaus: ik verwijs daar dus naar als voorbeelden van 'geschreven taal in uitvoering'.

Niveau 1 bestaat uit goed klassenmanagement, goede lesmethoden, een doorlopende leerlijn en kwalitatief goed lees- en spellingonderwijs aan alle leerlingen in de klas. Voor leerlingen die voldoende groei laten zien op basis van dit aanbod volstaat niveau 1. Voor een deel van de leerlingen is aanvullend aanbod echter nodig, zoals voor leerlingen die beperkte groei in de vaardigheden laten zien. Voor deze leerlingen wordt binnen de klas gedifferentieerd lesaanbod gegeven, eventueel op basis van input van de intern begeleider, bouwcoördinator of mentor. Er wordt bijvoorbeeld verlengde instructie gegeven en reteaching. Dit is ondersteuningsniveau 2.

Als leerlingen met lees- en of spellingproblemen op basis van deze gedifferentieerde instructie alsnog achterblijven krijgen deze leerlingen extra onderwijs en ondersteuning buiten de klas in kleine groepjes of individueel. Dit aanbod in niveau 3, gegeven door de intern begeleider of remedial teacher, bijvoorbeeld, valt nog binnen de schoolcontext. Bij leerlingen die op basis van deze intensieve vorm van onderwijs alsnog lage lees- en of spellingsuitkomsten behalen is sprake van een ernstig en hardnekkig probleem. Deze leerlingen worden doorverwezen naar specialistische zorg: er wordt onderzocht of er sprake is van dyslexie door gekwalificeerde orthopedagogen of psychologen.

Dit is niveau 4 van het zorgcontinuüm. Als er sprake is van dyslexie, dan volgt een leerling bij het zorginstituut een intensieve en gespecialiseerde dyslexiebehandeling. Op school blijft niveau 3 gehandhaafd. Na afloop van de dyslexiebehandeling is er afstemming tussen de leerling en ouders, de dyslexiespecialist en school om het zorgaanbod op school te bepalen en na te denken over geschikte compenserende of dispenserende middelen, zoals tekst-naar-spraak-software en extra toetstijd.

Het zorgcontinuüm voor lezen/spellen is werk in uitvoering

Dit zorgcontinuüm voor lezen en spellen is goed doordacht. De implementatie ervan vraagt altijd gedeelde verantwoordelijkheid van de verschillende onderwijszorgprofessionals en is afhankelijk van de individuele leerling. De implementatie ervan is dus altijd werk in uitvoering.

Die uitvoering vindt plaats in een dynamische maatschappelijke context. Ik noem een paar voorbeelden: [Er is door een Tweede Kamerlid een voorstel gedaan om de dyslexiegelden van zorg naar onderwijs over te hevelen](#), [het ministerie van OCW heeft recentelijk een masterplan basisvaardigheden aangekondigd](#), er is dringende vraag naar middelen voor het signaleren en diagnosticeren van dyslexie bij meertalige kinderen (Berends & de Bruin, 2017; Weiss & Tijms, 2020), covid heeft toegeslagen (Engzell et al., 2021; Haerlemans et al., 2022; Inspectie van het Onderwijs, 2022) en er is een groot lerarentekort. Deze dynamische context heeft invloed op de uitvoerbaarheid van het zorgcontinuüm.

Daarnaast is de kennisbasis waar de uitvoering op wordt gebaseerd altijd in beweging. Dat gaat bijvoorbeeld over theoretische modellen van lees-en spellingontwikkeling en dyslexie, en over de kennis over de effectiviteit van het passende aanbod van behandelingen en hulpmiddelen.

Deze dynamische context leidt tot kansen en uitdagingen in de uitvoering van het zorgcontinuüm van lezen en spellen. Op dit moment kent de uitvoering van het continuüm een aantal specifieke uitdagingen. Ik noem er hier twee, samen met de manieren waarop aan de oplossingen wordt gewerkt. Deze voorbeelden benadrukken dat er altijd aandacht moet zijn voor de uitvoering van het zorgcontinuüm voor lezen en spellen.

Lees/spellinguitkomsten en aanbieden van juiste niveau van hulp

Allereerst zijn er zorgen rondom het leesonderwijs. Zo hebben recente peilingen laten zien dat in Nederland het aantal leerlingen dat functioneel laaggeletterd is te hoog is (Feskens et al., 2016). Daarnaast blijkt uit een rapport van de onderwijsinspectie uit 2019 dat ongeveer 20% van de basisscholen in Nederland onvoldoende lees- en spellingonderwijs aanbiedt en dat ongeveer 50% niet in staat is om adequate ondersteuning te bieden aan leerlingen met spellingproblemen, dus vanaf niveau 2 en hoger in het continuüm (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Dit betekent dat niet alle leerlingen het lees- en spellingonderwijs en de passende extra hulp krijgen die ze nodig hebben.

Er is dus werk aan de winkel in het lees- en spellingonderwijs. Het inzetten van laagdrempelige middelen kan een manier zijn om de hoeveelheid instructie- en oefening te vergroten en het aantal zwakke lezers en spellers juist te verlagen. Een app die veelbelovend lijkt te zijn, zeker in de vroege fasen van het leren lezen is [Klankkr8](#), waarin vloeiende letter-klankkoppelingen centraal staan. Ik ben verheugd dat ik op basis van een NRO-beurs samen met onderzoeks- en adviesbureau Oberon, Universiteit Twente en Dialogic in een grootschalig onderzoek de effectiviteit van de app Klankkr8 ga onderzoeken.

Om te bestuderen hoe het vormgeven van het spellingonderwijs geoptimaliseerd kan worden vergelijkt promovenda en basisschoolleerkracht Sylvia Drijver, onder begeleiding van Madelon van den Boer, Peter de Jong en mijzelf, verschillende spellingmethoden die worden gebruikt in het basisonderwijs en de implementatie ervan in de klas. Daarnaast onderzoekt ze welke factoren de uiteindelijke spellinguitkomsten van leerlingen beïnvloeden. Waarom blijft bijvoorbeeld werkwoordspelling zo lastig? Sylvia onderzoekt in hoeverre dat te maken heeft met de methode en uitleg van de expliciete spellingregel, waaronder de hoeveelheid instructie en feedback, met de vaardigheden van de leerling, zoals leesvaardigheid en taalvaardigheid, en met de specifieke woorden die moeten worden gespeld. Deze uitkomsten dragen bij aan het optimaliseren van het spellingonderwijs.

Passend hulpaanbod voor leerlingen met dyslexie

Een tweede belangrijk aandachtspunt voor de vormgeving van het zorgcontinuüm van lezen en spellen is dat dyslexie in veel gevallen niet overgaat; de stoornis is per definitie ernstig en

hardnekkig. Gespecialiseerde dyslexiebehandelingen zijn effectief, maar kunnen de stoornis niet doen verdwijnen. Dat betekent dat een passend hulpaanbod tijdens de dyslexiebehandeling en op school nodig is, waarin ook aandacht aan sociaal-emotionele gevolgen moet worden besteed. Gegeven de ontwikkeling, het profiel en de context van de specifieke leerling die de ondersteuning nodig heeft blijft het bieden van deze hulp altijd dynamisch, en dus werk in uitvoering.

Het is in het kader van het bieden van ondersteuning aan leerlingen die onderling sterk kunnen verschillen interessant dat in het onderzoek de laatste jaren niet alleen meer wordt gekeken naar de stoornis dyslexie en de onderliggende risicofactoren, maar ook naar de aanwezigheid van sterktes en dus mogelijke compensatie van dyslexie bijvoorbeeld (Haft et al., 2016; Slomowitz et al., 2021; Van Viersen et al., 2019). Als we weten welke mechanismen ervoor zorgen dat sommige leerlingen beter om kunnen gaan met hun dyslexie dan is dat theoretisch belangrijk, en biedt dat hopelijk aanknopingspunten voor passende zorg. Promovenda Sanne Appels werkt samen met Sietske van Viersen, Sara van Erp, Lisette Hornstra en mijzelf aan het project 'Op weg naar weerbaarheid in lezen'. Sanne onderzoekt welke compenserende mechanismen er zijn. Ze kijkt naar de bijdragen van cognitieve factoren, zoals mondelinge taalvaardigheid, maar ook naar sociaal-emotionele factoren en omgevingsfactoren, zoals de hoeveelheid geboden hulp, het moment van onderkenning van de problemen en diagnose, en ondersteuning in de klas.

Tussenstand

Het is tijd voor een tussenstand in deze barrage van taal die ik over u uitstoot. Mondelinge en geschreven taal zijn van groot belang voor onderwijsuitkomsten en voor het dagelijks functioneren. In de schoolcontext verdienen beide taalmodaliteiten dus evenveel aandacht. Dat betekent dat er kennis, vaardigheden en middelen beschikbaar moeten zijn om dat te doen. De hulp en ondersteuning voor de leerling vormt een gedeelde verantwoordelijkheid voor onderwijs- en zorgprofessionals. Voor het technisch lezen en spellen bestaat een uitgewerkt zorgcontinuüm. De implementatie vindt plaats in een dynamische context en is altijd werk in uitvoering. Als onderzoeker speel ik graag een rol in de verschillende uitdagingen en de mogelijke oplossingen.

Ik heb de hoop dat een zorgcontinuüm ontworpen kan worden voor mondelinge taal. Een dergelijk zorgcontinuüm geeft mondelinge taal binnen de schoolcontext de aandacht die het verdient. Er zijn verschillende taalonderwijsbronnen beschikbaar, maar er zijn grote verschillen tussen leerjaren en scholen in de manier waarop die bronnen worden gebruikt en invulling wordt gegeven aan mondelinge taal. Als mondelinge taal centraal komt te staan kan worden gewerkt aan een coherent en stapsgewijs taalbeleid en aan de kennisbasis, expertise en middelen die nodig zijn om het taalzorgcontinuüm goed uit te voeren. Op die manier kan taalaanbod-en ondersteuning voor leerlingen op alle ondersteuningsniveaus worden vormgegeven. Tegelijkertijd wordt er nadrukkelijk gewerkt aan passend onderwijs voor leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis, een TOS.

Een zorgcontinuüm voor mondelinge taal

Het voorstel voor een dergelijk continuüm voor mondelinge taal is recentelijk ook bepleit door Britse en Vlaamse collega's (Ebbels et al., 2019; Trioen et al., 2021). In niveau 1 vindt dan kwalitatief goed onderwijs plaats op basis van goed klassenmanagement en een doorlopende leerlijn mondelinge taal. Het onderwijs bestaat uit een rijk taalaanbod en ruimte voor talige interacties. Het bestaat ook uit instructie die is afgestemd op de taalvaardigheid van de leerlingen. Voor leerlingen wiens taalvaardigheid en groei achterblijven wordt intensievere taalondersteuning in niveau 2 en, waar nodig, niveau 3, aangeboden. Dit aanbod wordt binnen de schoolcontext vormgegeven door een daarvoor opgeleide professional.

Mogelijkheden voor taaldifferentiatie verdienen nog verdere aandacht. Er is bijvoorbeeld nog weinig bekend over de effectiviteit van verschillende mogelijke onderwijsvormen (Cirrin et al., 2010), zoals klassikale lessen, aparte taalgroepjes, pull-out lessen, verrijkte taalklassen en co-teaching (Ilanoco et al., 2021).

Een Australisch onderzoek liet kansen zien op dit gebied (Starling et al., 2012): docenten in het voortgezet onderwijs kregen een intensieve training door een logopedist om in hun didactiek en instructie hun taalgebruik aan te passen. Na deze training waren docenten zich veel meer bewust van hun taalgebruik in de les. Belangrijker nog was dat de taaluitkomsten van de leerlingen met TOS in hun klas op een aantal onderdelen toenam. Deze effecten waren langdurig. Deze hoopvolle resultaten bieden dus kansen voor het taalzorgcontinuüm en laten de winst zien van samenwerking tussen onderwijs- en zorgprofessionals.

Het zorgcontinuüm van mondelinge taal: één en al werk in uitvoering

Het is best gemakkelijk om het frame van een taalzorgcontinuüm te presenteren en op te roepen tot de uitwerking ervan. Het is een stuk moeilijker om die uitwerking te maken, laat staan om het in praktijk tot uitvoering te brengen. Als docent heb ik de taak om de kennisbasis en vaardigheden van studenten te ontwikkelen. Het tertiair onderwijs moet zorgen dat de aanstormende professionals de opleiding verlaten met relevante en voldoende kennis en vaardigheden, dus ook rondom mondelinge taal en taalontwikkelingsstoornissen. Als onderzoeker stel ik mezelf de taak om onderzoek uit te voeren dat is gericht op het taalzorgcontinuüm. Één relevant onderwerp is de signalering van taalproblemen.

Signalering taalproblemen en TOS

Uit internationaal onderzoek weten we dat van veel kinderen de taalproblemen nog niet zijn herkend op het moment dat ze naar school gaan. Studies lieten zien dat een aanzienlijk deel van kleuters met taalproblemen nog niet als zodanig was herkend; in een Amerikaanse studie was dat zelfs 70% (Tomblin et al., 1997). Ook bij oudere leerlingen is dat nog het geval: een recent Australisch onderzoek liet zien dat in een cohort 10-jarigen slechts 2% van de kinderen die een TOS hadden als zodanig waren herkend en gediagnosticeerd (Calder et al., 2021). Ook bij adolescenten lijkt dit probleem aanwezig te zijn: In Amerikaanse steekproeven is gevonden dat ongeveer één derde van adolescenten die naar mental health clinics ging (Cohen, 1989) en een kwart van jonge wetsovertreders in jeugdgevangenissen (Hughes et al., 2017) niet-erkende taalproblemen had. Het is dus belangrijk om alert te zijn op taalproblemen en wellicht ongediagnosticeerde taalstoornissen, ook op schoolgaande leeftijd.

In de Nederlandse context is er ook sprake van signalering en doorverwijzing op latere leeftijd. Karin Wiefferink, Brigitta Keij, Ellen Gerrits en ik hebben een inventarisatie gemaakt van de database van de federatie van audiologische centra (de Bree et al., in voorbereiding). Daaruit blijkt dat er door de hele funderend onderwijsfase heen leerlingen worden aangemeld bij audiologische centra met vermoedens van taalstoornissen. Het aantal aanmeldingen is het hoogste op voorschoolse leeftijd, tussen 2 en 3 jaar ($n = 8652$), gevolgd door een afname per onderwijsfase van onderbouwleeftijd (4-7 jaar, $n = 5229$) bovenbouwleeftijd (9-12 jaar $m = 3861$) en middelbare schoolleeftijd (13-16 jaar $n = 732$). Van de jongeren die zijn aangemeld bij het audiologisch centrum krijgt in alle leeftijdsgroepen ruim een derde de diagnose TOS. Dit houdt in dat in het funderend onderwijs alertheid geboden blijft rondom mogelijke taalproblemen en TOS. In het taalzorgcontinuüm is het in kaart kunnen brengen van taalontwikkeling dus belangrijk.

In vervolgonderzoek wil ik vaststellen *waarom* de doorverwijzing later plaatsvindt. Heeft dat te maken met laat ontstane taalproblemen, met het profiel van de taalproblemen of met de ervaren

last van taalproblemen? Niet alle taalproblemen vallen evenveel op of kunnen ten onrechte worden gezien als andere problemen: als een leerling niet lijkt op te letten in de les doordat het de instructie niet begrijpt, kan dat worden geschaard onder minder aandacht of motivatie; als een leerling moeite heeft met het vinden van woorden en daardoor langer doet over het geven van een antwoord, kan dat ten onrechte worden geschaard onder verwerkingsproblemen.

Of heeft de late doorverwijzing meer te maken met een bias van degenen die de taalproblemen moeten signaleren? Uit de internationale literatuur weten we dat de TOS van sommige kinderen meer over het hoofd wordt gezien dan van anderen, met name van meisjes (Bishop & McDonald, 2009), van kinderen met betere zelfregulatie en executieve functies (Morgan et al., 2017), van kinderen met een anderstalige achtergrond (Morgan et al., 2017; Wiefferink et al., 2020) en van kinderen die komen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status (Bishop & McDonald, 2009; Wittke & Spaulding, 2018). Als we weten wat de redenen voor late signalering en doorverwijzing zijn in de Nederlandse context, dan kunnen we werken aan manieren om beter te signaleren. Hoe dan ook moet worden gewerkt aan de bekendheid van TOS; deze stoornis is nog steeds relatief onbekend en veel minder bekend dan bijvoorbeeld dyslexie of autismespectrumstoornis (Kim et al., 2022; Thordadottir et al., 2021).

In het kader van preventie en vroege herkenning is mijn hoop dat de NELI, de kleuterklasinterventie die ik eerder noemde, een plek kan innemen in het taalzorgcontinuüm. Daarnaast heeft Auris met samenwerkingsverbanden in Utrecht en Rotterdam een tussenvoorziening opgezet. In die tussenvoorziening wordt onderwijs gegeven aan kleuters bij wie taalproblemen zijn gesignaleerd, maar die niet of nog niet in aanmerking komen voor TOS-diagnostiek. Aan deze leerlingen wordt een intensief en taalrijk aanbod gegeven. De didactische experts - de leerkrachten - werken samen met de specialisten van Auris - logopedisten, orthopedagogen en ambulante dienstverleners. De hoop is dat de taalontwikkeling en algemene ontwikkeling van deze leerlingen sterk worden bevorderd. Op basis van de tussenvoorziening wordt ook duidelijk of bij de leerlingen voor wie de ontwikkeling te beperkt is sprake is van een TOS of dat er andere onderliggende oorzaken zijn van de taalproblemen. De tussenvoorziening maakt dus inzichtelijk welk vervolgaanbod passend is. Tegelijkertijd wordt er kennis gedeeld en handvatten ontwikkeld voor het onderwijs voor kinderen met taalproblemen en taalontwikkelingsstoornissen. Ik ben zeer benieuwd naar de uitkomsten van deze tussenvoorziening.

Passend onderwijs voor leerlingen met een TOS

Een taalzorgcontinuüm moet ook nadrukkelijk aandacht besteden aan passend onderwijs en zorg aan leerlingen met een TOS. De Nederlandse onderwijscontext is uniek, omdat naast leerkrachten en logopedisten ook orthopedagogen en ambulante begeleiders expliciet een rol spelen. Omdat die context best complex is, licht ik hem kort toe (zie ook <https://simea.nl>).

Het onderwijs- en ondersteuningsaanbod voor een leerling met TOS wordt elk jaar opnieuw geëvalueerd door het cluster 2. Dit betekent dat wordt bepaald of een leerling met TOS het beste naar het speciaal of het regulier onderwijs kan gaan en welke mate van ondersteuning nodig is.

In het speciaal onderwijs worden onderwijs en zorg voor de leerlingen geïntegreerd. Leerkrachten in dit cluster 2 onderwijs hebben kennis over TOS en passen hun onderwijs aan om zowel de taalontwikkeling te stimuleren als het leren mogelijk te maken. Leerkrachten, logopedisten en gedragswetenschappers geven samen vorm aan de zorg voor de leerling.

Als de leerling met TOS met een arrangement naar het reguliere onderwijs gaat, dan biedt een ambulante dienstverlener vanuit het cluster 2 hulp. Deze ambulante dienstverlening is zowel gericht op de ondersteuningsbehoefte van de onderwijsprofessionals als op de onderwijsbehoeften van de

leerling met TOS. Eventuele logopedie wordt daarnaast geleverd ofwel buiten school ofwel gedurende de schooldag.

De diagnostiek van TOS, de bepaling van de toegang tot zorg en het arrangement zijn gerelateerd aan discussies over wat TOS is en over welke criteria worden en moeten worden aangehouden. Wat diagnostiek betreft is er bijvoorbeeld discussie over de rol die intelligentie hierin speelt en over de manier waarop TOS bij meertalige kinderen kan worden vastgesteld. Ook wordt er onderzoek gedaan naar onderliggende neurobiologische en cognitieve oorzaken van TOS. Over al deze onderwerpen is het laatste woord nog niet gezegd; het is allemaal werk in uitvoering.

Wat toekenning van de arrangementen betreft is er discussie bijvoorbeeld over welke uitkomsten bepalend zijn voor de toekenning van een arrangement: hoe worden logopedische testgegevens gewogen in combinatie met mate van communicatieve redzaamheid en ervaren last? En hoe zijn communicatieve redzaamheid en ervaren last vast te stellen? Er zijn ook vragen rondom de effectiviteit van de ondersteuningsarrangementen: moeten ze bestaan uit individuele leerlingbegeleiding door de ambulant dienstverlener, uit leerkrachtondersteuning of uit allebei? Met andere woorden: is het versterken van de schil rondom de leerling voldoende of is leerlingbegeleiding nodig? En betaalbaar? En, in hoeverre moeten die arrangementen gericht zijn op taal, op schoolvakken en op sociale ontwikkeling? En, ook nog: waar ligt de grens van de ambulante dienstverlener en de basisondersteuning vanuit school? Die laatste vraag is zeker ook belangrijk voor leerlingen met een TOS die niet meer in aanmerking komen voor een arrangement: wat moeten scholen bieden voor deze leerlingen?

Deze vragen hebben allemaal te maken met het optimaal kunnen ondersteunen van leerlingen met ernstige taalproblemen binnen de dynamische onderwijszorgcontext. Binnen de zorg is een beweging gaande tegen het medisch model stoornisdenken (bijvoorbeeld Batstra & Thoutenhoofd, 2020) en is er de hoop dat ook zonder diagnose alsnog de juiste hulp wordt geboden. Er zijn tegelijkertijd [lange](#) wachtlijsten voor bijvoorbeeld audiologische centra en logopedie. Binnen het onderwijs gelden de nadruk op kansgelijkheid - en de wet passend onderwijs, waarin de stelregel is dat het onderwijs "regulier [is] waar het kan en speciaal waar het moet" (Wettenbank, 2014). Dit betekent dat zoveel mogelijk kinderen naar het reguliere onderwijs gaan, maar dat de noodzaak van speciaal onderwijs ook wordt erkend.

Er is ook de dwingendere internationale context: het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind van de Verenigde Naties heeft inclusiviteit als doel gesteld, ook in het onderwijs (Verenigde Naties, 1990). De vraag is hoe er naar inclusiever onderwijs voor leerlingen met TOS kan worden toegewerkt. Het ministerie van OCW heeft recentelijk bijvoorbeeld routekaarten voor inclusief onderwijs opgezet. Tegelijkertijd zien we dat er [een toename is in het aantal aanmeldingen van leerlingen in het speciaal onderwijs](#) en dat evaluaties van inclusiever onderwijs niet allemaal positief zijn (Ledoux et al., 2020; Van Mieghem et al., 2020; van Veen & van der Steenhoven, 2021a,b). Er ligt dus genoeg werk in het bevorderen van passend en inclusiever onderwijs, zeker ook rondom TOS. Om daar grip op te krijgen werk ik, samen met anderen, aan verschillende projecten. Ik noem er hier vier.

Multi-informantinventarisatie van kwesties rondom passend onderwijs voor leerlingen met een TOS

Allereerst hebben Madelon van den Boer en ik een vragenlijst uitgezet onder onderwijszorg-professionals om de kwesties rondom passend onderwijs voor leerlingen met TOS te inventariseren. Een eerste blik op de antwoorden laat zien dat veel ervan aansluiten bij wat we weten over algemene uitdagingen die spelen rondom het vormgeven van inclusief en passend onderwijs, zoals

behoefte aan kennis, kleinere klassen en meer tijd. Tegelijkertijd zijn er ook antwoorden die specifiek te maken hebben met taalonderwijs en TOS. Een voorbeeld is dat er verschillende perspectieven zijn van leerkrachten en ambulant dienstverleners. Eén leerkracht wil bijvoorbeeld graag praktischere en concretere adviezen, terwijl een ambulant dienstverlener hoopt dat school meer doet met de adviezen en dat er betere basisondersteuning rondom taal op school komt. Een gedegen analyse van deze waardevolle antwoorden van de professionals gaat de verdere onderzoeksagenda voor het vormgeven van een taalzorgcontinuüm mede bepalen.

Mogelijkheden inclusiever onderwijs voor oudere leerlingen met een TOS

Een tweede project naar passend en inclusiever onderwijs is gericht op wat oudere leerlingen met TOS, tussen de 9 en 16 jaar, nodig hebben. In dit door Auris gefinancierde project onderzoekt Feline de Wit, samen met Marije Boonstra, Darlene Keydeniers, ambulant dienstverlener Edwin Oomen en mijzelf wat de gedeelde en verschillende onderwijsbehoeften zijn van oudere leerlingen met een TOS en in hoeverre deelname aan het reguliere onderwijs mogelijk en wenselijk is voor deze leerlingen.

Wat zijn bijvoorbeeld de taalvaardigheden van deze oudere leerlingen over tijd en over arrangementtype heen en welke continue en veranderende hulpbehoeften hebben ze? En, welke ervaringen hebben onderwijszorgprofessionals in het cluster 2 en het regulier onderwijs met het bieden van passend onderwijs aan deze oudere leerlingen met TOS? Door het onderzoek willen we meer grip krijgen op belemmeringen die er zijn om passend onderwijs te bieden aan deze oudere leerlingen met TOS, maar ook de mogelijkheden die er zijn. Dit gaat aanknopingspunten bieden voor de versterking van het reguliere onderwijs en dus vorm geven aan het taalzorgcontinuüm.

Sociale netwerken van leerlingen met een TOS

Het kunnen bieden van passend onderwijs heeft niet alleen te maken met ondersteuning van talige en schooluitkomsten, maar ook met het bijdragen aan het welzijn van de leerlingen op school. Sociale netwerken gaan over relaties tussen de leerling en de leerkracht en medeleerlingen. Die relaties zijn belangrijk voor de sociale participatie en verbondenheid. Ze hebben invloed op het klasklimaat en de kwaliteit van het onderwijs en ook op het opdoen van talige kennis van de leerling (Roorda et al., 2017; Spilt et al., 2014) . Uit eerder internationaal onderzoek is gebleken dat taalproblemen een mogelijke bedreiging vormen voor het opbouwen van sociale netwerken (Lloyd-Esenkaya et al., 2020), zeker in een inclusieve onderwijssetting (Chen et al., 2020) .

Collega's Marjolein Zee van de Universiteit van Amsterdam, Britt Hakvoort van Auris en ik brengen de sociale netwerken van leerlingen met TOS in het cluster 2 onderwijs en het regulier onderwijs in kaart. We willen weten of die van elkaar verschillen en of de relatie te maken heeft met de TOS, met andere leerlingfactoren of juist met de klas-en andere contextfactoren. Deze informatie is nodig om inzichtelijk te maken welke factoren bijdragen aan succesvol onderwijs, maar ook om te zien wat leerkrachten en leerlingen nodig hebben om succesvolle relaties op te bouwen. Op deze manier kunnen we ook bepalen of het inzetten van laagdrempelige bestaande leerkracht-leerlingrelatie-interventies (Bosman et al., 2021) een manier kan zijn om een bijdrage te leveren aan het taalzorgcontinuüm.

Transitie van kinderen met een TOS van vroegbehandeling naar onderwijs

De drie projecten die ik net noemde, zijn sterk gericht op inventarisatie en het onderzoeken van verschillende mechanismen. Dat draagt indirect bij aan het taalzorgcontinuüm. In een Deelkrachtproject met NSDSK-onderzoekers Iris Duinmeijer en Luisa de Heer, Kentalis-onderzoeker Annette Scheper en Auris-onderzoeker Britt Hakvoort zijn we door *praktijk*onderzoek aan het

bekijken hoe we de overgang van de vroegbehandeling van peuters met TOS naar het onderwijs kunnen bevorderen. Op basis van een systematische uitvraag van ervaringen van ouders en professionals krijgen we zicht op de struikelblokken en de goede voorbeelden die er zijn.

Die bevindingen gaan ons vertellen wat er nodig is aan informatie en inzet om de transitie zo optimaal mogelijk te maken. Dit kan gaan over laagdrempelige en makkelijke aanpassingen, zoals het makkelijker vindbaar maken van websites en informatie. Het kan ook gaan over complexere zaken, zoals het bespreken van verwachtingen over wat het onderwijs wel en niet kan bieden in vergelijking met de kleinschalige en intensieve vroegbehandeling, het zorgen voor adequate basisondersteuning op school en het zorgen dat er ontwikkelingsperspectiefplannen worden opgesteld met alle betrokkenen. Er doen zich ook kansen voor, zoals een geleidelijkere overgang van de vroegbehandeling naar het onderwijs, wat door alle betrokkenen als zeer positief wordt ervaren.

TOS en comorbide problematiek

Er liggen, kortom, genoeg uitdagingen in het vormgeven van een taalzorgcontinuüm en in het kunnen bieden van ondersteuning aan leerlingen met taalproblemen en met een TOS. Die complexiteit speelt zeker ook een rol in passend onderwijs voor leerlingen met TOS met bijkomende problematiek, zoals ADHD, autismespectrumstoornissen of motorische problemen.

Dat de passende ondersteuning voor deze leerlingen in de onderwijscontext een uitdaging is komt onder andere naar voren in de uitspraken van de [Geschillencommissie Passend Onderwijs](#). Bij die commissie kunnen ouders van leerlingen in het funderend onderwijs een geschil indienen tegen het schoolbestuur. Ik heb de uitspraken van deze Geschillencommissie Passend Onderwijs verkend. Sinds 2018 tot november 2022 zijn in totaal 410 uitspraken gedaan: 17 betroffen geschillen rondom leerlingen met TOS. Het merendeel van deze 17 geschillen heeft te maken met onderwijs en zorg aan leerlingen met TOS en comorbide problematiek: 15 van de 17 geschillen gaan over de ondersteuning van leerlingen die zowel een TOS hebben als een andere ontwikkelingsstoornis, vaak gedragsproblemen. Deze leerlingen hebben geïntegreerde zorg en ondersteuning, geleverd door verschillende professionals, nodig. De vraag is waar dat het beste kan gebeuren en door wie. Kan en moet dat in het reguliere onderwijs, in het cluster 2 onderwijs of in het speciaal basisonderwijs? Vanuit de wetenschap is meer kennis over comorbiditeit en de beste behandeling en ondersteuning hard nodig.

TOS en technische geletterdheid

We weten dat veel leerlingen met TOS comorbide dyslexie hebben (McArthur et al., 2001). Er is relatief veel bekend over het voorkomen van leesproblemen bij deze kinderen met TOS (de Bree et al., 2022). Dat is minder het geval voor spelling en schrijfvaardigheid (Graham et al., 2020; Joye et al., 2019). Daarom bestudeert Aurisonderzoeker en promovenda Wendy Blikendaal de spelling van leerlingen met een TOS in groep 7 en 8. Onder begeleiding van Britt Hakvoort, Madelon van den Boer en mijzelf analyseert ze het aantal en soort spelfouten in dictees en in tekstjes van leerlingen met en zonder TOS. Ook kijkt ze welke mondelinge en geschreven taalvaardigheden de spellingsuitkomsten verklaren. Deze informatie draagt bij aan de Kijkwijzer Spelling en TOS van Aurisprofessional Janny Bosscher en aan spellinginstructie voor deze leerlingen. Daarnaast ben ik betrokken bij het project StelT van Marije Boonstra en ambulante dienstverlener Joke Sint-Maartensdijke. Daarin inventariseren we de stelvaardigheid van leerlingen met TOS, iets waar nog weinig over bekend is.

Een belangrijke vraag voor leerlingen met TOS en dyslexie is of een dyslexiebehandeling voor leerlingen met deze comorbide stoornissen effectief is en of die behandeling net zo effectief is als

voor leerlingen met alleen dyslexie. Ik heb goede hoop dat collega's Jurgen Tijms van het RID, Britt Hakvoort en ik financiering krijgen van ZonMW om dit aap-noot-TOS-onderzoek uit te voeren. Daarmee kunnen we hopelijk bijdragen aan de lees- en spellinguitkomst van de kinderen, maar ook meer zicht krijgen op behandelperspectieven voor kinderen met comorbide stoornissen.

Besluit

Ik heb de afgelopen minuten letterlijk en figuurlijk staan oreren. Als ik dat samenvat dan komt dat op het volgende neer:

- Aandacht voor mondelinge taalverwerving is belangrijk
- Een zorgcontinuüm van mondelinge taal helpt om onderwijs en zorg vorm te geven en te integreren. Preventie van taalproblemen en ondersteuning van leerlingen met taalproblemen en TOS verdienen aandacht
- Dat zorgcontinuüm is per definitie werk in uitvoering, gezien de gedeelde verantwoordelijkheid die de professionals hebben en de ontwikkeling die de leerlingen doormaken
- Er moet aandacht uitgaan naar de kennisbasis en ondersteuning van de verschillende onderwijszorgprofessionals. Hierin heeft ook het tertiair onderwijs een grote verantwoordelijkheid
- Binnen het zorgcontinuüm moet aandacht uitgaan naar de mogelijkheden voor passend en inclusiever onderwijs aan leerlingen met TOS; het versterken van het reguliere onderwijs speelt dus een belangrijke rol
- Het aanpalende onderzoek moet gericht zijn op het bevorderen van de kennis en instrumenten voor het vormgeven van het zorgcontinuüm. Dit betekent dat informatie systematisch in kaart moet worden gebracht, dat er zicht moet zijn op de relevante mechanismen en vooral ook dat er kan worden gewerkt aan de ontwikkeling van instrumenten en interventies.
- Dat onderzoek blijft dus ook werk in uitvoering. Het vereist samenwerking tussen onderzoekers van verschillende disciplines en zeker ook tussen wetenschappers en onderwijszorgprofessionals
- Mijn hoop is dat de uitkomsten op dit specifieke gebied van taal en passend onderwijs ook bij kunnen dragen aan het wegnemen van de knelpunten die zijn gevonden in het vormgeven van passend onderwijs in het algemeen

Dankwoord

Aan het einde van deze rede mag ik kort de tijd nemen om mijn dank uit te spreken. De ruimte hiervoor is te beperkt om aan iedereen recht te doen. Ik hoop daarom dat alle toehoorders zich op één of andere manier aangesproken voelen: Onderzoek en onderwijs doe je immers nooit alleen, zeker niet in mijn onderzoeksgebied. Daarnaast is in mijn beleving een bestaan als academicus onmogelijk zonder inbedding in een sociale context die daar begrip en ruimte voor biedt.

Expliciet wil ik degenen bedanken die de leerstoel in het leven hebben geroepen, met name de Raad van Bestuur van Stichting Koninklijke Auris. Dank, Hermien Hendriks en Tijs van der Wielen, voor de visie dat het versterken van passend onderwijs op het gebied van taal en TOS een eigen leerstoel verdient. Bedankt, speciaal aan Hermien, voor de inspirerende gesprekken die we met regelmaat hebben, en voor het geduld dat je hebt met wetenschappelijk onderzoek, dat altijd langzamer gaat dan de onderwijszorgpraktijk.

Ik ben verheugd over de bereidheid van Aurismedewerkers om kennis te delen en samen te werken; zoveel professionals maken tijd voor gesprek en bijdragen aan onderzoek. Esther Ottow en haar

Innovatieteam zijn een onverwacht en groot cadeau. Ook ben ik heel blij met de samenwerkingen die er zijn met de Aurisonderzoeksgroep, waaronder samenwerkingen met oude vrienden Annemarie Kerkhoff, die met haar analytische blik mijn onderzoek áltijd beter maakt, Britt Hakvoort en Marije Boonstra.

Dank aan de benoemingsadviescommissie, die tijdens de start van de covid-pandemie de uitdagende online sollicitatiegesprekken heeft gevoerd. Dank ook aan het College van Bestuur van de Universiteit Utrecht en Marcel van Aken, de decaan van de Faculteit Sociale Wetenschappen, voor het in mij gestelde vertrouwen en aan Paul Leseman, voor het bieden van perspectieven voor de leerstoel, zoals het NELI-project. Dank aan iedereen die me een warm onthaal heeft gegeven bij het departement Educatie en Pedagogiek en bij de afdeling DEEDS, bijvoorbeeld afdelingsmanager Natalie Zuiverloon, het hooglerarenoverleg en de special interest group inclusive education.

Dank in het bijzonder aan Elma Blom, voor de hartelijke ontvangst, de samenwerking op het CALM vici-project en de verrijkende overleggen samen met Merel van Witteloostuijn. En bedankt ook alle collega's die ik kende van mijn vorige aanstelling bij de afdeling en die me hartelijk opnieuw hebben verwelkomd - Eva van de Weijer-Bergsma en Jojanneke van der Beek bedank ik graag met naam. En dank, nieuwe collega Sietske van Viersen, die vanuit Oslo naar Utrecht is gekomen. Ik ben zo blij dat we onze samenwerking voortzetten.

Het was voor mij een grote stap om te vertrekken bij Pedagogische en Onderwijswetenschappen aan de UvA. Het is een plek waar ik veel fijne samenwerkingen ben begonnen, zoals met Marjolein Zee en Sanne van der Ven, en een plek waar ik tijd, ruimte en mogelijkheden heb gekregen om me te ontwikkelen in het wetenschappelijk bedrijf. Ik uit graag een speciaal woord van dank aan Peter de Jong. Dankzij zijn vertrouwen in mij heb ik die kansen gekregen. Bovenal heb ik ontzettend veel van hem geleerd.

Mijn dank strekt zich ook uit naar alle anderen die mijn docent, mentor en/of mijn sponsor zijn geweest. Een deel van deze mensen bevindt zich vandaag in de zaal en in het cortège. Veel dank aan mijn promotoren Wim Zonneveld en Frank Wijnen, die de gok waagden om mij als promovenda aan te stellen. Ik ben blij dat de samenwerking met Frank op één of andere manier altijd doorgaat.

Er is een flink aantal collega's met wie ik graag samenwerk en die mij stimuleren in mijn professionele ontwikkeling. Veel dank aan al deze mensen aan verschillende universiteiten en hogescholen, in de Stichting Dyslexie Nederland, in de Wetenschappelijke Adviesraad van het Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie en in de TOS-sector. Ik noem hier graag Judith Rispens, die de gave heeft om het leven simpel te laten lijken en met wie ik al 20 jaar over werk en over al het andere kan spreken - en dat op dubbele spreeknelheid. Ook veel dank aan Madelon van den Boer, curlingcollega, luizeraar en ideale samenwerkingspartner, en aan Sharon Unsworth, Brigit van der Pas, Helma Koomen en Josje Verhagen.

Ik wil ook mijn dank uitspreken aan mijn dierbaren buiten de wetenschap, met wie het leven zoveel rijker is. Veel dank aan mijn vriendinnen en vrienden, en aan mijn zussen, vader, zwagers, schoonouders en nichten en neven. De stralende lach van mijn moeder denk ik er vandaag ook bij.

En tot slot, uiteraard mijn onmetelijke dank aan mijn gezin. Het leven met jullie dendert op volle patatten door en heeft me meer gebracht dan ik ooit voor mogelijk had kunnen houden. Dwight Schrute's *Perfektenschlag* is het enige woord dat in de buurt komt om te beschrijven hoe blij ik ben dat jullie in mijn leven zijn.

Ik heb gezegd.

Noten

1. Ik wil graag mijn hartelijke dank uitspreken voor degenen die feedback hebben gegeven op (delen van) eerdere versies, namelijk Madelon van den Boer, Judith Rispens, Annemarie Kerkhoff, Josje Verhagen, Sietske van Viersen, Marije Boonstra en Iris Duinmeijer.

Bronnen

- Ball, D. L., Sleep, L., Boerst, T., & Bass, H. (2009). Combining the development of practice and the practice of development in teacher education. *Elementary School Journal*, *109*, 458–474.
- Batstra, L., & Thoutenhoofd, E. D. (2020). The lack of common sense in disorder thinking. *Sociology Lens*. [https://www.sociologylens.net/\(...\)order-thinking/29776](https://www.sociologylens.net/(...)order-thinking/29776)
- Berends, I.E., & De Bruin, L.E. (2017). *Duiding van doorverwijzing: Bevorderende en belemmerende factoren in de begeleiding van leerlingen met ernstige lees- en spellingsproblemen*. Amsterdam: PI Research.
- Bishop, D. V. M., & McDonald, D. (2009). Identifying language impairment in children: Combining language test scores with parental report. *International Journal of Communication Disorders*, *44*, 600–615.
- Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher–child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology*, *87*, 28–47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- De Bree, E.H., Boerma, T., Hakvoort, B., Blom, E., & van den Boer, M. (2022). Word reading in monolingual and bilingual children with developmental language disorder, *Learning and Individual Differences*, *98*, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102185>
- Calder, S.D., Brennan-Jones C.G., Robinson, M., Whitehouse, A., & Hill, E (2022). The prevalence of and potential risk factors for Developmental Language Disorder at 10 years in the Raine Study. *Journal of Paediatric Child Health*, *58*(11):2044-2050. doi: 10.1111/jpc.16149.
- Carreker, S., Joshi, R. M., & Boulware-Gooden, R. (2010). Spelling-related teacher knowledge: The impact of professional development on identifying appropriate instructional activities. *Learning Disability Quarterly*, *33*(3), 148–158. <http://www.jstor.org/stable/25701444>
- Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw Hill.
- Chen, K., Justice, L.M., Rhoad-Drogali, S A., Lin T.J., & Sawyer, B (2020)..Social networks of children with Developmental Language Disorder in inclusive preschool programs. *Child Development*, *91*(2):471-487. doi: 10.1111/cdev.13183.
- Cirrin, F.M., Schooling, T.L., Nelson, N.W., Diehl, S.F., Flynn, P.F., Staskowski, M., Torrey, T.Z. & Adamczyk, D.F. (2010). Evidence-based systematic review: Effects of different service delivery models on communication outcomes for elementary school–age children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* . [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0128\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0128))
- Cohen, N.J., Davine, M., Melochie-Kelly, M. (1989). Prevalence of unsuspected language disorders in a child psychiatric population. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *28*(1): 107-111.<https://doi.org/10.1097/00004583-198901000-00020>.
- Ebbels, S.H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J.E., & Norbury C.F. (2010). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *54*(1):3-19. doi: 10.1111/1460-6984.12387
- Engzell, P., Freya, A., & Verhagen, M.D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, *118*. <https://www-pnas-org.proxy.library.uu.nl/doi/epdf/10.1073/pnas.2022376118>
- Faskens, R., Kuhlemeier, H., & Limpens, G. (2016). Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Samenvatting van de Nederlandse uitkomsten van

- het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van natuurwetenschappen, leesvaardigheid en wiskunde in het jaar 2015. Arnhem: Cito
- Ford-Connors, E., Paratore, J.R. (2015). Vocabulary Instruction in Fifth Grade and Beyond: Sources of Word Learning and Productive Contexts for Development. *Review of Educational Research*, 85:1, 50-91, doi: 10.3102/0034654314540943
- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S., & Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 47, 694–739. <https://doi.org/10.3102/0002831209361208>
- Graham, S., Hebert, M., Fishman, E., Ray, A. B., Rouse, A. G. (2020). Do children classified with specific language impairment have a learning disability in writing? A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 53(4), 292-310. <https://doi.org/10.1177/0022219420917338>
- Haelermans, C., Korthals, R., Jacobs, M., de Leeuw, S., Vermeulen, S., van Vugt, L., Aarts, B., Prokic-Breuer, T., van der Velden. R., van Wetten, S., & de Wolf I. (2022). Sharp increase in inequality in education in times of the COVID-19-pandemic. *PLoS One* 2;17(2):e0261114. doi: 10.1371/journal.pone.0261114.
- Haft, S.L., Myers, C.A., & Hoeft, F. (2016). Socio-emotional and cognitive resilience in children with reading disabilities. *Current Opinions in Behavioral Sciences*, 10:133-141. doi: 10.1016/j.cobeha.2016.06.005.
- Hughes, N., Chitsabesan, P., Bryan, K., Borschmann, R., Swain, N., Lennox, C. & Shaw. J. (2017). Language impairment and comorbid vulnerabilities among young people in custody. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1106-1113
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., & McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 1, doi:10.1080/13603116.2021.1900423
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *Peil. Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/mondelinge-taalvaardigheid>
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *De staat van het onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs>
- Inspectie van het Onderwijs (2022). *De staat van het onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs>
- Joye, N., Broc, L., Olive, T., & Dockrell, J. (2019). Spelling performance in children with developmental language disorder: A meta-analysis across European languages. *Scientific Studies of Reading*, 23(2), 129-160. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1491584>
- Kim, J.-H., Davies, B., & Xu Rattanasone, N. (2022). Have you heard of Developmental Language Disorder? An online survey. *Communication Disorders Quarterly*, . <https://doi.org/10.1177/15257401221115822>
- Ledoux, G., Waslander, S., m.m.v. Eimers, T. (2020). *Eindevaluatie passend onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Lloyd-Esenkaya, V., Russell, A.J., & StClair, M.C.S. (2020). What are the peer interaction strengths and difficulties in children with Developmental Language Disorder? A systematic review. *International Journal of Research in Public Health*. 30;17(9):3140. doi: 10.3390/ijerph17093140.
- McArthur, G. M., Hogben, J. H., Edwards, V. T., Heath, S. M., & Mengler, E. D. (2000). On the “specifics” of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 869–874. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00674>

- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Li, H., Pun, W. H., & Cook, M. (2017). Cross-cohort evidence of disparities in service receipt for speech or language impairments. *Exceptional Children, 84*(1), 27–41. <https://doi.org/10.1177/0014402917718341>
- Piasta S.B., Park, S., Farley, K.S., Justice, L.M., O'Connell, A.A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia.26*(2):137-152. doi: 10.1002/dys.1612
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review, 46*, 239–261.
- Snow, C. E., Lawrence, J. F., & White, C. E. (2009). Generating knowledge of academic language among urban middle school students. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 2*(4), 325–344
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Harrison, L. (2014). Language development in the early school years: The importance of close relationships with teachers. *Developmental Psychology, 51*, 185–196. doi 10.1037/a0038540
- Starling, J., Munro, N., Togher, L., & Arciuli J. (2012). Training secondary school teachers in instructional language modification techniques to support adolescents with language impairment: a randomized controlled trial. *Language Speech and Hearing Services in Schools, 43*(4):474-95. doi: 10.1044/0161-1461(2012/11-0066.
- Scheltinga, F., Tijms, J., Zeguers, M., Rolak, M., & de Bree, E. (2021). *Brede vakinhoudelijke richtlijn dyslexie*. <https://www.nkd.nl/onderwijs/brede-vakinhoudelijke-richtlijn-dyslexie/>
- Slomowitz, R.F., Narayan, A.J., Pennington, B.F., Olson, R.K., DeFries, J.C., Willcutt, E.G. & McGrath, L.M. (2021). In search of cognitive promotive and protective factors for word reading. *Scientific Studies of Reading, 25*(5):397-416. doi: 10.1080/10888438.2020.1821035
- Struiksmā, C. (2005). *Organisatorisch continuūm voor de zorgroute voor leerlingen met leesproblemen en dyslexie*. (Notitie rond 'tussenvormen' in het kader van Masterplan Dyslexie).
- Thordardottir, E., Topbaş, S., & Working Group 3 of COST Action IS1406. (2021). How aware is the public of existence, characteristics and causes of language impairment in childhood and where they have heard about it? A European survey. *Journal of Communication Disorders, 89*, Article 106057. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106057>
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*(6), 1245–1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245>
- Trioen, M., Taelman, H., Schraeyen, K., Geudens, A., Missinne, L., Casteleyn, J., Simons, M., & Smits, T.F.H. (2021). *De schijnwerper op taal. Taalondersteuning voor leerlingen die daar extra nood aan hebben*. Universiteit Antwerpen. www.taaltrajecten.be
- Van Mieghem, A., Verschuere, K., Petry, K. & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review, *International Journal of Inclusive Education, 24*:6, 675-689, doi: 10.1080/13603116.2018.1482012
- Van Veen, D. & van der Steenhoven, P. (2021a). *Inclusiever basisonderwijs. Verkennend onderzoek onder basisscholen in Nederland*. Amsterdam: Nederlands Centrum Onderwijs & Jeugdzorg.
- Van Veen, D. & van der Steenhoven, P. (2021b). *Werken aan inclusiever voortgezet onderwijs. Verkennend onderzoek onder scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Nederlands Centrum Onderwijs & Jeugdzorg. Amsterdam.
- Verenigde Naties (1990). Conventie inzake de rechten van het Kind <https://www.unicef.org.au/united-nations-convention-on-the-rights-of-the-child>

- van Viersen, S., de Bree, E. H., & de Jong, P. F. (2019). Protective factors and compensation in resolving dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 23(6), 461-477. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1603543>
- Weiss, M. & Tijms, J. (2020). *Signalering van dyslexie bij meertalige kinderen met een migratieachtergrond Handreiking voor het onderwijs*. https://www.nkd.nl/app/uploads/2021/04/20210407_Handreiking-Meertaligheid-v2.pdf
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. First Edition.
- West, G., Snowling, M.J., Lervåg, A., Buchanan-Worster, E., Duta, M., Hall, A., McLachlan, H., & Hulme, C. (2021). Early language screening and intervention can be delivered successfully at scale: evidence from a cluster randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 62(12):1425-1434. doi: 10.1111/jcpp.13415
- Wettenbank (2014). *Regeling stimuleren invoering passend onderwijs in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en cluster 1 en 2, 2013–2014*. wetten.overheid.nl
- Wiefferink, K., van Beugen, C., Wegener Sleeswijk, B. and Gerrits, E. (2020), Children with language delay referred to Dutch speech and hearing centres: caseload characteristics. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55: 573-582. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12540>
- Wittke, K., & Spaulding, T. J. (2018). Which preschool children with specific language impairment receive language intervention? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(1), 59–71. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0024