

De ervaring van onderwijspersoneel binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs met luisterproblemen bij jongeren van 12 tot 21 jaar.

Paulien Meems (370038)

Academie voor Gezondheidsstudies, opleiding Logopedie
Voltijd

Datum: 18 januari 2021

Osiriscode: LOVB19BT

Begeleider: Ellen de Wit

1^e beoordelaar: Margot Bochane

2^e beoordelaar: Anna Huttmann

Wordcount: 5.871

Samenvatting

Inleiding

Sommige kinderen hebben in de klas moeite met luisteren, ondanks een goed werkend gehoororgaan en normale gehoordrempels. Luisterproblemen en andere ontwikkelingsstoornissen, zoals een taalontwikkelingsstoornis, dyslexie, autisme spectrum stoornis of attention deficit hyperactivity disorder, hebben overlappende kenmerken. Bij jongeren in het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs is vaak sprake van ontwikkelingsstoornissen en dus mogelijk comorbiditeit met luisterproblemen. In het 'Dutch Position Statement Kinderen met Luisterproblemen' zijn ervaringen en meningen van professionals werkzaam in het audiologisch centrum gebruikt voor het identificeren, diagnosticeren en behandelen van kinderen met luisterproblemen. Echter, in de huidige wetenschap komt niet naar voren wat de ervaring is van onderwijspersoneel van jongeren met luisterproblemen. Om die reden is onderzocht wat de ervaringen zijn van onderwijspersoneel binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs bij jongeren met luisterproblemen.

Methode

Dit onderzoek is uitgevoerd aan de hand van een focusgroepdiscussie. Acht participanten zijn onder begeleiding van de onderzoeker in gesprek gegaan over vijf topics: signaleren, comorbiditeit, middelen, disciplines en wensen/behoeften. De focusgroepdiscussie is getranscribeerd en vervolgens gecodeerd in ATLAS.ti. De antwoorden zijn gecodeerd doormiddel van codes en daarna groepscode. Op basis van de codes en groepscode zijn de overeenkomsten en verschillen in kaart gebracht.

Resultaten

Het onderwijspersoneel noemt verschillende symptomen die zij vinden passen bij luisterproblemen zoals bijvoorbeeld: niet meedoen in de les, over de tafel hangen, wiebelen, en dromen. Er was discussie of de ontwikkelingsstoornissen van de jongeren binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs veroorzaakt worden door luisterproblemen of een overlap hebben met luisterproblemen. Het onderwijspersoneel zet bij luisterproblemen middelen in zoals: PECS®, pictogrammen en fysiek contact. Het onderwijspersoneel had discussie welke discipline, waaronder de logopedist, als eerste ingezet moet worden bij het signaleren van luisterproblemen. Het onderwijspersoneel heeft behoefte aan het vergroten van kennis over luisterproblemen, elkaars expertise in te zetten en de overdracht van een leerling tussen het onderwijspersoneel te verbeteren.

Discussie

Uit de resultaten is gebleken dat de ervaring van het onderwijspersoneel binnen een instelling in het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs met luisterproblemen verschillen per topic.

Het onderwijspersoneel vindt het lastig de oorsprong van signalen die passen bij zowel luisterproblemen als de ontwikkelingsproblemen bij de doelgroep jongeren in het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs te onderscheiden. Er is geen consensus wat de vervolgstappen zijn bij het signaleren bij luisterproblemen onder het onderwijspersoneel. Hierdoor wil onderwijspersoneel de kennis over luisterproblemen vergroten en elkaars expertise inzetten. De logopedist kan deze wensen ondersteunen.

Kernwoorden: luisterproblemen, cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs, onderwijspersoneel

Abstract

Introduction

Despite a functioning hearing organ and normal hearing thresholds, children may have difficulty listening in school. Characteristics of listening problems overlap with characteristics of other developmental disorders, like developmental language disorder, dyslexia, autism spectrum disorder or attention deficit hyperactivity disorder. Adolescents in cluster 3 secondary special education often have developmental disorders, which means listening problems are common. The Dutch Position Statement Children with Listening Disorders is based on experiences and opinions of professionals working in the Dutch audiological centre. The experiences and opinions are used to identify, diagnose and treat children with listening disorders. However, current studies do not emerge the experience of educational professionals with listening difficulties. For this reason, the experiences of educational professionals with adolescents who have listening problems were studied within cluster 3 secondary special education.

Methods

This research is conducted with a focus group discussion. Under the researcher's guidance, eight participants discussed five topics: identification, comorbidity, resources, disciplines, and wishes/needs. The focus group discussion was transcribed and processed in ATLAS.ti. The responses were coded using codes and group codes. Based on coded data, similarities and differences were found within the responses.

Results

Educational professionals mentioned several symptoms of listening problems. They mentioned not participating in class, leaning on table, wobbling, and daydreaming. There was no consensus on whether the adolescents' developmental disabilities within cluster 3 secondary special education are caused by listening problems or overlapping with listening problems. Educational professionals use PECS, pictograms and physical contact on adolescents with listening problems. Educational professionals discussed which discipline should be contacted first when identifying listening problems. Educational professionals indicate a need to increase knowledge and to stay informed of scientific developments regarding listening problems. They also indicate to improve the transfer of an adolescent between teachers and use each other's expertise by observing each other in the classroom.

Discussion

This research showed that the educational professionals' experience within an institution in cluster 3 secondary special education with listening problems, difference by topic. The educational professionals have difficulties identifying with the origin of signals that suit listening problems and developmental problems. There is no consensus among educational professionals what further steps should be when signalling listening problems. Therefore, educational professionals want to increase their knowledge about listening problems and use each other's expertise. A Speech-language pathologist can assist these wishes.

Keywords: listening difficulties, cluster 3 secondary special education, educational professionals

Inleiding

Sommige kinderen hebben in de klas moeite met luisteren, ondanks een goed werkend gehoororgaan en normale gehoordrempels. Deze luisterproblemen worden ook wel aangeduid met de term auditieve verwerkingsproblemen (AVP) (de Wit, 2019). Deze kinderen hebben met name moeilijkheden met luisteren, specifiek in een lawaaierige of galmende omgeving, zoals een klaslokaal (Moore, 2018). Luisterproblemen kunnen leiden tot beperkingen in de participatie. Deze beperkingen kunnen zich voordoen binnen het functioneren in een klassensituatie, zoals het niet meekrijgen van de instructie van de leerkracht (Bamiou, Campbell, Sirimanna, 2006; Dawes & Bishop, 2010; de Wit, 2019; Moore, 2018). Onder wetenschappers en klinici is een discussie gaande over wat het onderscheid is tussen AVP en andere ontwikkelingsstoornissen, zoals een taalontwikkelingsstoornis (TOS), dyslexie, autisme spectrum stoornis (ASS) en attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) (Bamiou et al., 2006; Dawes & Bishop, 2010; de Wit, 2019; Moore, 2018). Deze verschillende ontwikkelingsstoornissen hebben overlappende kenmerken met AVP, namelijk op het gebied van intelligentie, geheugen-, aandacht- en taalvaardigheden (Dawes & Bishop, 2010; de Wit, Neijenhuis, Luinge, 2018; Moore, 2018). Onder andere Moore (2018), de Wit (2019) en Dawes & Bishop (2010) stellen dat AVP voorkomt samen met andere ontwikkelingsstoornissen (multifactorieel), dat het niet in zijn eigen pure vorm kan voorkomen en ook niet gediagnosticeerd kan worden. Volgens Iliadou en Kiese-Himmel (2018) en de American Speech Hearing Association (ASHA, 2005) kan AVP in een pure vorm voorkomen en ook worden gediagnosticeerd. Echter, de ASHA (2005) geeft aan dat AVP voorkomt in comorbiditeit. Hierbij wordt verwezen naar het onderzoek van de Wit (2017). Omdat binnen de wetenschap geen consensus is over de aard van AVP en of op zichzelf staand kan voorkomen, wordt AVP steeds vaker aangeduid met de term 'luisterproblemen' (de Wit, 2019; Moore, 2018).

De Wit et al. (2017) heeft in samenwerking met Nederlandse Audiologische Centra een Dutch Position Statement Kinderen met Luisterproblemen ontwikkeld voor het identificeren, diagnosticeren en behandelen van kinderen met luisterproblemen. In het Dutch Position Statement (de Wit et al., 2017) zijn de ervaringen en meningen van professionals werkzaam in Nederlandse audiologisch centrum gebruikt. Het document is ook informatief geschreven voor onder andere KNO-artsen, leerkrachten en logopedisten (de Wit et al., 2017). Onder andere in het onderzoek van O'Hara en Mealings (2018) zijn leerkrachten betrokken bij een onderzoek over het signaleren van luisterproblemen aan de hand van vragenlijsten. Echter, in de huidige wetenschap komt niet naar voren wat de ervaring is van onderwijspersoneel (leerkrachten en onderwijsassistenten) met kinderen of jongeren met luisterproblemen. Luisterproblemen en andere ontwikkelingsstoornissen hebben, zoals eerder genoemd, veel overlappende kenmerken (Dawes & Bishop, 2010; de Wit, 2019; Moore, 2018). Binnen het speciaal onderwijs is vaak sprake van deze ontwikkelingsstoornissen en dus een grotere kans op comorbiditeit met luisterproblemen (Cox, Boersma, Kunst-Verberne, Schulte, Nannes, 2014). Omdat binnen dit onderwijs vaker ontwikkelingsstoornissen voorkomen en dus ook meer luisterproblemen, is het van belang om de ervaringen en meningen van luisterproblemen bij onderwijspersoneel in het speciaal onderwijs in kaart te brengen.

Het speciaal onderwijs (SO) wordt ingedeeld in vier clusters: (1) cluster 1 is bedoeld voor blinde en slechtziende kinderen; (2) cluster 2 is bedoeld voor dove of slechthorende kinderen en/of kinderen met een spraak-taalontwikkelingsstoornis; (3) cluster 3 is bedoeld voor kinderen met een verstandelijk beperking, langdurig zieke, motorisch gehandicapte en ZMLK,

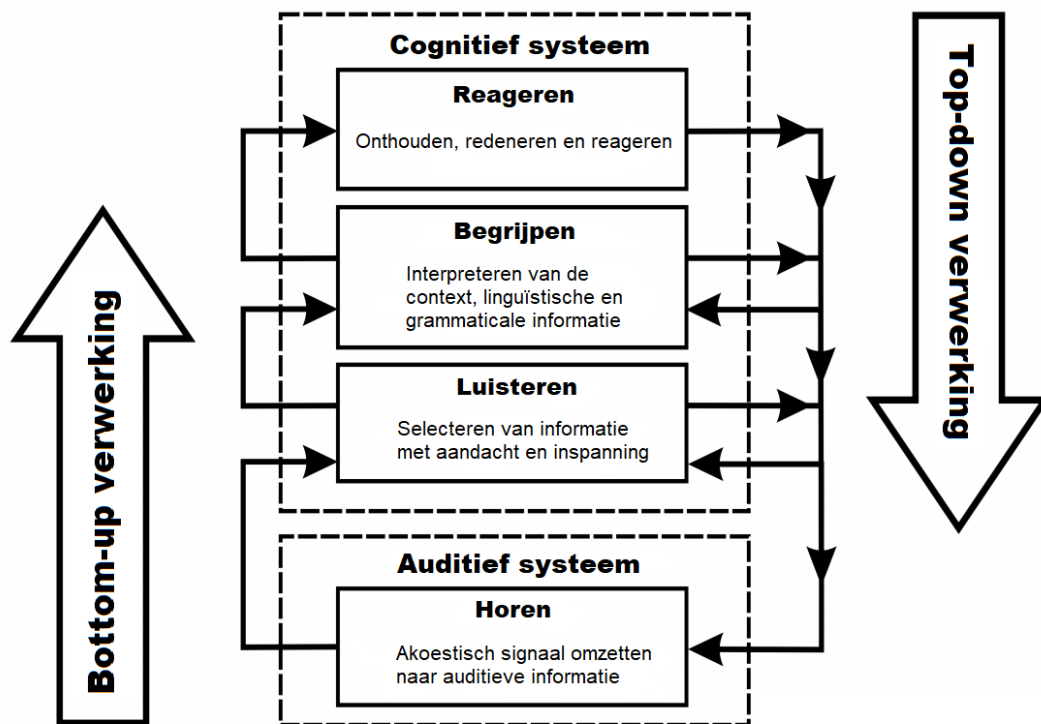
en (4) cluster 4 is bedoeld voor kinderen met psychische stoornissen en gedragsproblematieken (Rijksoverheid, z.d.). Sinds 1 augustus 2014 wordt aan de hand van een Toelaatbaarheidsverklaring bepaald in welke cluster, cluster drie of vier, het kind het beste past en wat de hulpvragen zijn. Dit maakt dat deze clusters geen strikte toelatingseisen meer hebben en dat de diversiteit aan problematieken verschillen per instelling en cluster. Als het kind beter past binnen de clusters één en twee, dan wordt intern bepaald of het kind hierin past. Binnen het cluster één en twee wordt er dus niet gewerkt met een Toelaatbaarheidsverklaring (Onderwijsgeschillen, z.d.).

Vanaf 12 jaar kunnen jongeren naar het voortgezet onderwijs. Kijkend naar het individu, wordt bepaald of het past binnen het reguliere voortgezet onderwijs, of dat het beter tot zijn recht komt in het voortgezet speciaal onderwijs (Rijksoverheid, z.d.). Binnen het voortgezet speciaal onderwijs mogen jongeren tot hun 21^e levensjaar onderwijs volgen. Het voortgezet speciaal onderwijs is opgedeeld in dezelfde vier clusters als het speciaal onderwijs. Binnen dit onderwijs worden de jongeren geholpen met een passend eindstroomniveau, dat kan zijn een diploma halen, een baan of een plek binnen een dagbesteding vinden (Rijksoverheid, z.d.).

Om in het dagelijks leven, waaronder in de klassensituatie, succesvol te functioneren heeft een jongere zintuigelijke verwerking (proeven, ruiken, horen, zien, voelen, evenwicht en beweging) nodig. De zintuigelijke informatie geeft de mogelijkheid om te begrijpen wat wordt gezegd en hierop passend te reageren met verbale of non-verbale communicatie (Brown, Morrison, Stagnitti, 2010; Miller, Schoen, Mulligan, Sullivan, 2017; Simpson, Paynter, Ziegenfusz, Westerveld, 2020). Bij ongeveer 12 procent van de kinderen tussen de 6 en 12 jaar is de zintuigelijke verwerking verstoord (Dellepiazza et al., 2020). Er kan dan sprake zijn van sensorische verwerkingsproblemen. Sensorische verwerkingsproblemen komen veel voor binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs (Cox et al., 2014). Sensorische verwerkingsproblemen uiten zich in hypo-responsiviteit (te weinig reactie) of hyper-responsiviteit (te veel reactie) (Miller et al., 2017; Simpson et al., 2020). Voorbeelden van symptomen die voortkomen bij sensorische verwerkingsproblemen zijn een beperkt aantal consistenties accepteren in de mond, gevoeligheid voor soorten kledingstoffen, slecht tegen een lawaaierige omgeving kunnen of een afkeer hebben om geknuffeld of aangeraakt te worden (hyper-responsiviteit), of juist het tegenovergestelde, er wordt te weinig geregistreerd (hypo-responsiviteit) (Brown et al., 2010). Sensorische verwerkingsproblemen zijn gebruikelijker bij zowel ADHD als ASS. De symptomen van sensorische verwerkingsproblemen komen voor bij 82% tot 97% van de kinderen en jongeren met een diagnose ASS of ADHD (Dellepiazza et al., 2020; Miller et al., 2017; Simpson et al., 2020). Binnen alle clusters van het voortgezet speciaal onderwijs heeft ongeveer 25% van de jongeren een diagnose ASS en 11% van de jongeren een diagnose ADHD (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.). Binnen de vier voortgezet speciaal onderwijsclusters zitten deze jongeren relatief gezien vaker in het cluster 4 onderwijs (Meijer, 2008). Toch is het niet ongebruikelijk om jongeren met een diagnose ADHD of ASS tegen te komen binnen het cluster 3 onderwijs, mede door de Toelaatbaarheidsverklaring (Onderwijsgeschillen, z.d.).

Eén van de zintuigen binnen de sensorische verwerking is het horen. Het goed kunnen horen is een belangrijk onderdeel binnen de communicatie (Bamiou et al., 2006). Het verwerken en begrijpen van auditieve informatie wordt luisteren genoemd. Om goed te kunnen luisteren is een goed werkend gehoor, cognitie (waaronder aandacht en geheugen) en het taalmechanisme nodig (Bamiou et al., 2006). Bij luisteren gaat het om de integratie in de hersenen van bottom-up en top-down processen (de Wit, 2019; Neijenhuis et al., 2019). Bottom-up processen bestaan uit sensorische verwerking van het auditieve signaal, dus de auditieve vaardigheden. Top-down processen bestaan uit multimodale cognitieve informatie

zoals aandacht, cognitie en taalvaardigheden. Soms gaat de verwerking van de auditieve informatie mis, in de literatuur wordt dit auditieve verwerkingsproblematieken (AVP) genoemd (de Wit, 2019). Het is niet duidelijk of bij AVP het misgaat in de bottom-up verwerking, top-down verwerking of in de integratie van beide processen. Dit maakt dat het diagnosticeren van AVP lastig is. De werking van bottom-up en top-down processen staat schematisch weergegeven in Figuur 1.



Figuur 1 Werking bottom-up en top-down processen. Aangepast overgenomen uit “The Future of Hearing Aid Technology” van Edwards, 2007

(<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1084713806298004>). Copyright 2007, Edwards.

Onder wetenschappers en klinici is discussie over of het mogelijk is om AVP te onderscheiden van andere ontwikkelingsproblematieken (Bamiou et al., 2006; Dawes & Bishop, 2010; de Wit, 2019; Moore, 2018). Dit is de reden dat steeds meer wetenschappers en klinici de term ‘luisterproblemen’ in plaats van AVP gebruiken. In deze Bachelor thesis zal gebruik worden gemaakt van de term ‘luisterproblemen’. Deze term verwijst naar de doelgroep kinderen en jongeren die frequent verzoeken om herhaling, waarbij vaak ‘huh’ of ‘wat’ gezegd wordt en die problemen ervaren in het lokaliseren van geluid (de Wit, 2019).

Onderwijspersoneel kan luisterproblemen signaleren bij jongeren in de klas aan de hand van vragen/observatielijsten zoals de Children's Auditory Processing Performance Scale (CHAPPS) (Smoski, Brunt, Tannahill, 1998), een vragenlijst gericht op het in kaart brengen van de luistervaardigheden van kinderen en jongeren (Wiltingh, Neijenhuis, Snik, Nijland, 2015). Ook de Sensory Profile- NL (Dunn, 2006) kan worden ingezet door onderwijspersoneel, specifiek het onderdeel ‘verwerking van auditieve prikkels’ (Dunn, 2006). Binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs worden deze vragen/observatielijsten ingezet (Cox et al., 2014). Om deze vragen/observatielijsten goed te kunnen gebruiken is het van belang dat het onderwijspersoneel weet welke symptomen op het gebied van luisterproblemen zich kunnen voordoen bij jongeren in het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs en welke disciplines het

beste hulp kunnen verlenen. (Moerkens & Bosdriesz, 2011). Een discipline die hulp kan verlenen bij luisterproblemen, is de logopedist. De logopedist biedt ondersteuning aan leerkrachten en onderwijsassistenten doormiddel van begeleiding, met als doel onderwijsbelemmeringen te voorkomen of te verminderen (Cox et al., 2014; Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie (NVLF), 2013). Volgens Moore (2016) en het Dutch Position Statement (de Wit et al., 2017) kunnen interventiemogelijkheden bij kinderen en jongeren met luisterproblemen, zoals omgevings- en gedragsaanpassingen, door de logopedist besproken worden met leerkrachten. Aanpassingen die gedaan kunnen worden in de klas zijn bijvoorbeeld het veranderen van de plek van de leerkracht ten opzichte van de leerling zodat oogcontact mogelijk is, het verbeteren van de akoestiek in de klas en het inzetten van een draadloze microfoon of FM-systeem (Moore, 2016).

Er is geen literatuur gevonden over de ervaring van onderwijspersoneel in het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs met betrekking tot luisterproblemen. Het is van belang dat de ervaringen van het onderwijspersoneel van het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs in kaart wordt gebracht. Dit is van belang, omdat het onderwijspersoneel de jongeren iedere dag zien in de context waarin de problemen zich het meeste voordoen. Zij kunnen het beste de luisterproblemen signaleren. Ook de ontwikkelingsstoornissen die zich veel voordoen binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs en dat dit moeilijk te scheiden is, maakt het belang groot. Het doel van dit onderzoek is daarom om de ervaringen met luisterproblemen in kaart brengen van het onderwijspersoneel binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs bij jongeren van 12 tot en met 21 jaar. Met deze informatie kan de logopedist inspelen op de huidige kennis, wensen en behoeftes van onderwijspersoneel, maar ook interventies plegen om het onderwijs voor de jongeren zo optimaal mogelijk te maken (Cox et al., 2014).

In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal: *‘Wat is de ervaring van het onderwijspersoneel werkzaam op het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs met betrekking tot luisterproblematieken in de klas?’*

Daarbij zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- ‘Welke kennis heeft het onderwijspersoneel binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs over luisterproblemen?’;
- ‘Welke middelen zet het onderwijspersoneel in binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs bij een kind met luisterproblemen?’;
- ‘Welke disciplines schakelt het onderwijspersoneel in binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs bij het opmerken van luisterproblemen bij een kind?’;
- ‘Wat zijn de wensen en behoeften van het onderwijspersoneel binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs met betrekking tot luisterproblemen in de klas?’

Methode

Onderzoeksmethode

Dit onderzoek was kwalitatief vormgegeven door middel van een focusgroepdiscussie. Het doel van dit onderzoek was het verwerven van inzicht over ervaringen van het onderwijspersoneel binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs met betrekking tot luisterproblemen bij jongeren in de leeftijd van 12 tot 21 jaar. Kwalitatief onderzoek geeft de mogelijkheid om het onderzoek uit te voeren in een natuurlijke omgeving, wat maakt dat 'levensechte' informatie wordt geleverd. (van Borsel, 2015). Door kwalitatief onderzoek kan de onderzoeker op nieuwe ideeën en inzichten komen en worden belevingen en ervaringen van participanten in kaart gebracht (Baarda, 2019).

Participanten

Dit onderzoek is uitgevoerd binnen een cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs in Noord-Nederland. De onderzoeker is werkzaam als stagiaire binnen deze instelling. Voor dit onderzoek zijn leerkrachten en onderwijsassistenten werkzaam binnen deze instelling geworven. Door de onderzoeker zijn tien mogelijke participanten mondeling benaderd en gevraagd deel te nemen aan het onderzoek. In deze mondelinge benadering is kort het doel en de werkwijze van het onderzoek toegelicht. Hierna zijn de participanten via een email nogmaals ingelicht over het thema en het doel van het onderzoek, waarna ze gevraagd zijn om deel te nemen binnen het onderzoek. Acht participanten hebben hun deelname van het onderzoek via de mail of mondeling bevestigd. De acht participanten bestonden uit vijf leerkrachten en drie onderwijsassistenten. Overig onderwijspersoneel binnen de instelling zoals logopedisten, fysiotherapeuten, orthopedagogen, internbegeleiders, psychologen en directiemedewerkers zijn geëxcludeerd. Deze keuze is gemaakt, omdat de leerkrachten en onderwijsassistenten de jongeren iedere dag zien in de context waarin de problemen zich het meeste voordoen. Zij hebben daardoor een grote taak bij het signaleren van problemen (Kurver & Driessen, 2018).

Dataverzameling

Er is gekozen voor het uitvoeren van een focusgroepdiscussie, omdat dit waardevol is om proactief te zoeken naar de visie van de participanten met betrekking tot het onderwerp. In tegenstelling tot andere onderzoeksmethodes, stellen focusgroepdiscussies de deelnemers in staat om hun zorgen, gedachtes of meningen in hun eigen termen te kaderen in plaats van die van de onderzoeker (Bloor, Frankland, Thomas, Stewart, 2001). Ook zorgt een focusgroepdiscussie ervoor dat deelnemers op elkaar kunnen reageren en daardoor elkaar kunnen activeren. De focusgroep levert hierdoor meer informatie op dan individuele interviews (Evers, 2015; Bloor et al., 2001). Daarnaast zorgt een focusgroep voor een groepsproces waarin mensen elkaar over de streep kunnen trekken, waarbij informatie naar voren komt vanwege herkenning van situaties in de groep (Evers, 2015).

De focusgroepdiscussie heeft plaatsgevonden op één moment en heeft in totaal 45 minuten geduurd. De focusgroepdiscussie is uitgevoerd aan de hand van een semigestructureerde vragenlijst (van Assema, Mesters, Kok, 1992). Op basis van de onderzoeksvraag en de literatuur is bepaald welke informatie voor dit onderzoek waardevol is, waarna er hoofdthema's zijn opgesteld. Deze hoofdthema's worden topics genoemd en zijn weergegeven in Tabel 2. Aan de hand van deze topics en literatuur zijn de vragen opgesteld

en is er een vragenroute opgesteld (van Assema et al., 1992). Deze vragenroute is weergegeven in Tabel 3.

Tabel 2 Topics.

Topic 1	Signaleren
Topic 2	Comorbiditeit
Topic 3	Middelen
Topic 4	Disciplines
Topic 5	Wensen/behoefes

Tabel 3 Vragenroute.

1	Welke symptomen (gedragingen) associëren jullie met luisterproblemen bij een kind in de klassensituatie?
2	Zien jullie symptomen (gedragingen) die net genoemd zijn, specifiek terug bij de doelgroep in het cluster 3 en hun beperkingen?
3	Welke soort middelen zetten jullie in bij een kind met een vermoeden van luisterproblematieken?
4	Wie schakelen jullie in als je merkt dat luisterproblemen een rol spelen in de belemmering van het leerpr
5	Welke wensen en behoeften zijn er met betrekking tot het signaleren en hulpverlening omtrent luisterproblemen in de klassensituatie?

De vragen zijn toegevoegd aan een protocol, de focusgroephandleiding. In de focusgroephandleiding staat stapsgewijs omschreven hoe de focusgroepdiscussie verloopt. Deze handleiding gaf een overzicht van welke materialen en voorbereidingen getroffen moesten worden en welke verdiepende vragen gesteld mochten worden. In de focusgroephandleiding is ruimte vrij gemaakt voor notities en is een schema toegevoegd waarin de frequentie van het spreken per participant kan worden bijgehouden (van Assema et al., 1992). De focusgroephandleiding is opvraagbaar bij de auteur van dit onderzoek. Tijdens de focusgroepdiscussie had de onderzoeker de rol als moderator, hierna te noemen: gespreksleider. Naast de gespreksleider was een secondant aanwezig. De secondant was de intern begeleider, werkzaam binnen de organisatie. De secondant notuleerde wie aan het woord was geweest en wat de frequentie hiervan was. Ook hield de secondant de tijdsplanning van de gesprekshandleiding in de gaten en notuleerde ze non-verbaal gedrag. De secondant nam niet deel aan het gesprek. Zowel de gespreksleider als de secondant waren bekenden voor de participanten. Voor het starten van de audio-opnames heeft de gespreksleider aan de hand van een informatiebrief het doel en het verloop van de discussie besproken. Hierna is met een toestemmingsformulier om toestemming gevraagd voor het maken van de audio-opnames. De focusgroepdiscussie is opgenomen doormiddel van een voicerecorder-app op de smartphone van de onderzoeker.

Data-analyse

De gestelde vragen en de antwoorden die gegeven zijn tijdens de focusgroepdiscussie zijn getranscribeerd door de onderzoeker. De transcripties zijn vervolgens verwerkt in het kwalitatieve analyse programma ATLAS.ti (versie 9.0.16) (Scientific Software Development GmbH, 2002). In ATLAS.ti kunnen codes en gecodeerde fragmenten makkelijk worden teruggevonden en systematisch worden uitgevoerd (Boeije, 2016). Na het transcriberen is het transcript in ATLAS.ti geplaatst. Vervolgens zijn, aan de hand van ATLAS.ti, labels (codes)

aan de antwoorden van het onderwijspersoneel gegeven. Deze labels zijn daarna gecategoriseerd door ze groepscode (codegroups) te geven. Deze groepscode kregen ieder een kleur om een overzicht te creëren (Scientific Software Development GmbH, 2002). Op basis van de codes en groepscode is gezocht naar overeenkomsten en verschillen met als doel de antwoorden te analyseren (Baarda, 2019; Boeije, 2016). Deze overeenkomsten en verschillen konden vervolgens worden opgedeeld onder de vijf topics.

Ethische aspecten

De ethische aspecten zijn in acht genomen door voorafgaand aan de focusgroepdiscussie het onderwijspersoneel een informatiebrief te verstrekken. In deze informatiebrief stond informatie over het onderwerp, doel en verloop van het onderzoek. Ook stond in de informatiebrief de rechten beschreven van de participanten. Dit hield in dat deelname vrijwillig is en dat de participanten ten allen tijden, zonder opgaaf van reden, deelname konden verbreken. De participanten kregen de ruimte om hierover vragen te stellen aan de onderzoeker. Na het verstrekken van de informatiebrief hebben zowel de onderzoeker als de participanten een toestemmingsformulier ondertekend. Het onderwijspersoneel heeft hiermee toestemming gegeven om gebruik te mogen maken van opnameapparatuur en het verwerken van de verkregen informatie in het onderzoek. Alle data is geanonimiseerd en niet te herleiden tot individuele personen binnen de organisatie. De opname wordt alleen gebruikt door de onderzoeker en zal niet worden verspreid aan derden. De opname wordt vernietigd zodra het onderzoek is afgerond.

Resultaten

De vijf vragen uit de vragenroute, die opgesteld zijn op basis van de vijf topics (Tabel 2), zijn tijdens de focusgroepdiscussie aan de acht participanten voorgelegd. Op basis van deze vragen heeft tussen de deelnemende participanten een discussie plaatsgevonden. De resultaten worden besproken aan de hand van de vooropgestelde topics. De participanten worden aangeduid met P1, P2 tot en met P8. In de discussie hebben sommige participanten vaker hun mening geuit dan anderen. De onderzoeker heeft iedereen de beurt gegeven, toch waren een aantal participanten meer aan het woord.

Signaleren

Op de vraag welke symptomen het onderwijspersoneel associeert met luisterproblemen bij een jongere in de klassensituatie werden een aantal symptomen genoemd. Deze symptomen zijn onder te verdelen in zichtbare en niet zichtbare symptomen (zie Tabel 4). Zichtbare symptomen zijn te verstaan onder symptomen die fysiek zichtbaar zijn bij een jongere. Niet zichtbare symptomen zijn symptomen die niet zichtbaar zijn op het moment zelf, maar later blijken dat het aanwezig was. Bijvoorbeeld het niet begrijpen van de opdracht.

Tabel 4 Symptomen van luisterproblemen bij jongeren binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs, volgens het onderwijspersoneel.

Zichtbare symptomen	Niet zichtbare symptomen
Niet meedoen in de les	Boodschap komt niet binnen
Naar buiten kijken	Dromen
Over de tafel hangen	
Wiebelen	
Staren	

Volgens het onderwijspersoneel is het signaleren van luisterproblemen lastig door de niet zichtbare signalen.

“Het lastige is dat het soms niet zichtbaar is en dat er wordt gedacht dat de informatie binnen komt, want het kind lijkt te luisteren en stil te zitten, maar vervolgens op het moment dat het kind de opdracht moeten gaan uitvoeren, of er wordt gevraagd te vertellen wat er is gezegd, dan blijkt dat de informatie absoluut niet is binnen gekomen (P5).”

Comorbiditeit

Omdat luisterproblemen en ontwikkelingsproblematieken een overlap hebben en deze ontwikkelingsproblematieken voorkomen bij de jongeren binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs, is gevraagd of het onderwijspersoneel de genoemde symptomen en gedragingen specifiek terug zien bij hun doelgroep. Het onderwijspersoneel gaf aan dat de symptomen die genoemd zijn bij luisterproblemen ook voorkomen bij de doelgroep jongeren in het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs. Hierbij werd aangegeven dat vooral de zichtbare symptomen (zie Tabel 4) opvallen bij de jongeren in het cluster 3 onderwijs.

“...het naar buiten kijken, dat is wel echt opvallend bij mij in de groep (P2).”

De symptomen van luisterproblemen die genoemd zijn bij topic 1, zijn volgens het onderwijspersoneel heel herkenbaar bij de jongeren binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs. Het onderwijspersoneel gaf hierbij aan dat de ontwikkelingsproblematieken van de

jongeren in het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs veel lijken op de symptomen van luisterproblemen.

“...de activiteit zelf lukt het ze wel, ze zijn aan het eind van de activiteit heel erg bezig met wat er komt, dat zijn momenten dat je niet zoveel informatie meer aan ze kwijt moet (P5).”

Het onderwijspersoneel gaf aan dat symptomen die ze vonden passen bij luisterproblemen, veel lijken op de symptomen die de jongeren in het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs met ontwikkelingsproblematieken vertonen. Het onderwijspersoneel dacht dat de symptomen die de jongeren laten zien, een combinatie is tussen luisterproblemen en de ontwikkelingsproblemen die de jongeren hebben binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs.

“...het is een combinatie van beide (P3).”

Het onderwijspersoneel zei dat een ontwikkelingsstoornis in de cognitie of taal, veel voorkomt bij de jongeren binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs. Volgens de participanten zou een mogelijke samenhang zijn tussen problemen in het taalbegrip en de luisterproblemen die opvallen bij de jongeren.

“Bepaalde woorden of een hobby wat ze niet kennen merk je dat dat geen kapstok heeft en dat de taalbegrip zo weinig is dat het niet blijft hangen, en dat de aandacht dus ook weg is (P5).”

Het onderwijspersoneel gaf aan het lastig te vinden de oorsprong van problemen te onderscheiden bij deze doelgroep jongeren.

Middelen

Middelen die het onderwijspersoneel aangaven in te zetten bij een kind met een vermoeden van luisterproblemen kunnen worden onderverdeeld in materialen, handelingen en aanpassingen (zie Tabel 5).

Tabel 5 Middelen die worden ingezet door het onderwijspersoneel bij leerlingen met een vermoeden van luisterproblemen.

Materialen	Handelingen	Aanpassingen
<i>Pictogrammen</i>	Fysiek contact	Dagritme visualiseren
<i>PECS®*</i>	Controlerende vragen stellen	Plek van leerling in de klas
Klok	Zinnen laten aanvullen	Plek van leraar in de klas
Time Timer®*		Opstelling van de klas
Rode stippen tijdens gesprekken		

Note.

*Picture exchange communication system® (Bondy & Frost, 1994)

*Time Timer® (Robo Educational Toys, 2021)

Het inzetten van ondersteunende materialen was volgens het onderwijspersoneel een belangrijk middel om een jongere met luisterproblemen te helpen in de klas. Het onderwijspersoneel was van mening dat het aanbieden van een mondelinge opdracht beter tot zijn recht komt wanneer gebruik wordt gemaakt van visualisatie, in plaats van alleen een auditieve boodschap. Ook aanpassingen in de klassensituatie waren volgens de participanten van belang om de jongere goed te kunnen bereiken en in de gaten te houden.

“Ik heb ze in zo’n hoefijzertje zitten en als je ‘s ochtends vertelt en je gaat er al iets meer fysiek naar toe, dan is dat het al een stuk duidelijker en als je merkt dat een jongere niet goed meedoet of het niet goed hoort dan ga ik daar meer naar toe. Ik gebruik dan mijn plek in de klas ook om te zorgen dat iedereen er bij blijft (P5).”

Naast het inzetten van materialen en aanpassingen in de klassensituatie benadrukte het onderwijspersoneel dat de onderwijsassistenten en de leerkrachten fysiek contact moeten inzetten om de jongeren auditief goed te bereiken.

“Je kan een jongere zijn aandacht trekken via een andere ingang dan het auditieve aspect, namelijk tast (P7).”

Disciplines

Het onderwijspersoneel gaf aan verschillende disciplines in te schakelen als ze merken dat luisterproblemen een belemmering vormen in het leerproces. Bij deze vraagstelling was veel discussie binnen de groep over welke disciplines nu precies ingeschakeld moeten worden. Iedere participant was van mening dat het inschakelen van een intern begeleider een juiste stap is wanneer luisterproblemen gesignaleerd worden. Ook de schoolarts, huisarts en ouders zijn disciplines die volgens alle participanten belangrijk zijn om in te schakelen. Binnen de focusgroep ontstond een discussie over de expertise van de logopedist. Een gedeelte van het onderwijspersoneel was van mening dat de logopedist veel kennis heeft over luisterproblemen en zou kunnen ondersteunen in het toereiken van middelen en het vergroten van de kennis als er een leerling in de klas zit met het vermoeden van luisterproblemen.

“...dat het ook ondersteunend is, en dat ze soms met tips komt van oja daar had ik niet aan gedacht (P1).”

De andere helft van het onderwijspersoneel was niet zeker van het inschakelen van de logopedist en schakelen liever de orthopedagoog in bij het vermoeden van luisterproblemen bij een leerling. Zij waren van mening dat de luisterproblemen een onderdeel zijn van het karakter van een leerling of meer een gedragsmatig probleem. Tijdens de discussie kwam hier geen overeenstemming in. In Tabel 6 is een overzicht opgenomen van de verschillende disciplines die het onderwijspersoneel zou inzetten bij jongeren met het vermoeden van luisterproblemen en de mogelijke reden van de inzet van deze discipline.

Tabel 6 Disciplines die het onderwijspersoneel zou inzetten bij jongeren met het vermoeden van luisterproblemen met de mogelijke reden van inzet.

Disciplines	Reden inzet discipline
Intern begeleider	- Klassenobservatie - Tussenpersoon voor vervolgstappen
Logopedist	- Hulp bij het inzetten van middelen, zoals PECS, picto's en gebaren
Schoolarts	- Uitsluiten gehoorproblemen
Orthopedagoog	- Het uitsluiten van gedragsmatig probleem - Uitsluiten passende karaktereigenschappen - Uitsluiten of het bij de beperking van het kind past
Huisarts	- Medische problemen uitsluiten
Ouders	- Bevestiging problematieken - Veel kennis over het kind - Uitsluiten problematieken thuis

Het onderwijspersoneel was van mening dat het contact leggen met de ouders, de eerste stap is bij het inschakelen van andere disciplines buiten de organisatie. Waarna de huisarts, via de ouders, als tweede zou moeten worden ingeschakeld voor het uitsluiten van een medisch probleem.

“...maar is het ook niet iets als je een vermoeden hebt van een luisterprobleem los van het gedrag, dat je dan ook contact opneemt met ouders? Tenminste dat zou ik misschien ook gedaan hebben als ik denk van is dit een kwestie van een luisterprobleem of ligt het aan het gedrag (P1).”

Het onderwijspersoneel was van mening dat de drempel om elkaar te benaderen laag ligt. Ze waren van mening dat problemen binnen de klas makkelijk met elkaar besproken kan worden. Ook gaf het onderwijspersoneel aan dat de drempel laag ligt bij het consulteren van een andere discipline die intern aanwezig is binnen de organisatie, zoals de intern begeleider, logopedist en orthopedagoog.

Wensen/behoefes

De participanten waren van mening dat, doordat er weinig bekend is over luisterproblemen en dat het nog niet bewezen is, het ook lastig is om luisterproblemen te signaleren bij deze doelgroep.

“...maar als dat nu al in alle onderzoeken nog niet echt bekend is en dat dat nu echt iets is waar veel aandacht voor is, is het denk ik voor ons moeilijk om dat al vrijloos voor de bril te hebben, hoe dat precies zit (P5).”

De wensen en behoeftes van het onderwijspersoneel op het gebied van luisterproblemen kunnen opgedeeld worden in kennis, overdracht en expertise (zie Tabel 7). Het onderwijspersoneel hecht waarde aan meer onderzoek en kennisvergroting over luisterproblemen. Het onderwijspersoneel was van mening dat het belang van een goede overdracht van de jongere, van leerkracht op leerkracht zeer groot is. Hierbij verwezen ze naar de middelen die zij zouden inzetten bij het kind met luisterproblemen (zie Tabel 5). Tijdens de focusgroepdiscussie kwam ter sprake dat er een grote behoefte is aan het consequent inzetten van een overdrachtsgesprek, met daarin tips en adviezen voor materialen of aanpassingen die specifiek passen en werken bij deze doelgroep jongeren. Bovendien werd aangegeven dat het onderwijspersoneel huidige overdrachten als zeer prettig ervaart, maar dat het toch nog veel voorkomt dat de leerkracht later in het jaar pas deze tips en adviezen ontvangt. Naast het verbeteren van de overdracht was er ook een behoefte aan het inzetten van elkaars expertise om de kwaliteit van het lesgeven en begeleiden te vergroten.

“Ik zou graag wel een dag uit je eigen groep of een dag samen de groep draaien. Ik denk ook dat je zoveel kundigheid hebt dat je veel van elkaar kunt leren (P5).”

Tabel 7 Behoeftes onderwijspersoneel.

Kennis	Overdracht	Expertise
Kennis vergroten over luisterproblemen en op de hoogte blijven van de wetenschappelijke ontwikkelingen omtrent luisterproblemen	Overdracht van een leerling tussen leerkrachten verbeteren.	Gebruik maken van elkaars expertise door bij elkaar te observeren in de klas en elkaar tips en adviezen geven.

Discussie

Binnen dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvraag: *‘Wat is de ervaring van het onderwijspersoneel werkzaam in het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs met betrekking tot luisterproblematieken in de klas?’*. Uit de resultaten is gebleken dat de ervaring van het onderwijspersoneel binnen een instelling in het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs met luisterproblemen verschilt per topic. Het onderwijspersoneel noemt verschillende symptomen die zij vinden passen bij luisterproblemen; niet meedoen in de les, over de tafel hangen, wiebelen, en dromen zijn hier voorbeelden van. Er is geen consensus onder het onderwijspersoneel bereikt of de beperkingen van de jongeren binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs veroorzaakt wordt door luisterproblemen of een overlap heeft met luisterproblemen. Het onderwijspersoneel zet bij luisterproblemen middelen in zoals PECS®, pictogrammen, fysiek contact en het aanpassen van de omgeving. Er is geen consensus onder het onderwijspersoneel welke discipline als eerste ingezet moet worden, wanneer een luisterprobleem gesignaleerd wordt. Het onderwijspersoneel heeft behoefte aan het vergroten van de kennis omtrent luisterproblemen, de overdracht van jongeren tussen het onderwijspersoneel te verbeteren en het inzetten van elkaars expertise.

Het onderwijspersoneel benoemt signalen van luisterproblemen die zowel zichtbaar als niet zichtbaar zijn: niet meedoen in de les, naar buiten kijken, over de tafel hangen, de boodschap komt niet binnen of dromen. Dit komt overeen met de literatuur. In het Dutch Positon Statement Kinderen met Luisterproblemen (de Wit et al., 2017) worden onder andere de volgende signalen van luisterproblemen beschreven: moeite hebben met het onthouden van mondelinge informatie en auditieve aandachtsproblemen.

Het onderwijspersoneel geeft aan dat signalen die genoemd zijn bij luisterproblemen, ook voorkomen bij de ontwikkelingsproblematieken bij de doelgroep jongeren in het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs, zoals moeite hebben met het onthouden van mondelinge informatie en het beter begrijpen in één op één situaties (de Wit et al., 2017). Het onderwijspersoneel geeft aan dat ze het lastig vinden de oorsprong van deze signalen te onderscheiden bij deze doelgroep jongeren. Volgens de literatuur hebben de kenmerken van luisterproblemen een overlap met de kenmerken van ontwikkelingsstoornissen zoals: TOS, dyslexie, ADHD en ASS (o.a., Dawes & Bishop, 2010; de Wit et al., 2018; Moore, 2018). Deze ontwikkelingsstoornissen komen vaak voor bij jongeren binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs (Rijksoverheid, z.d.). Onder wetenschappers en klinici is discussie of het mogelijk is om AVP te onderscheiden van deze ontwikkelingsproblematieken (Bamiou et al., 2006; Dawes & Bishop, 2010; de Wit, 2019; Moore, 2018). Het is daarom ook moeilijk te zeggen waar de oorsprong van de problemen vandaan komt bij deze doelgroep jongeren. Dit verklaart ook waarom het onderwijspersoneel aangeeft het lastig te vinden de signalen van luisterproblemen te onderscheiden van ontwikkelingsproblematieken.

Volgens Moore (2016) is het raadzaam middelen in te zetten bij luisterproblemen zoals aanpassingen in de klas door bijvoorbeeld het veranderen van de plek van de leerkracht ten opzichte van de leerling, het verbeteren van de akoestiek in de klas en het inzetten van een draadloze microfoon of FM-systeem. Het onderwijspersoneel geeft aan aanpassingen te doen in de klas ten opzichte van de positie van de leerling en de leerkracht. Naast de klassenaanpassingen worden door het onderwijspersoneel ook materialen genoemd zoals PECS® en pictogrammen. PECS® en pictogrammen wordt door het onderwijspersoneel gebruikt om gesproken taal te ondersteunen. Deze visualisatiemiddelen worden niet in de literatuur genoemd om in te zetten bij luisterproblemen. PECS® en pictogrammen worden vaak ingezet bij mensen met diverse ontwikkelingsproblematieken, zoals bij de kinderen in het

cluster 3 onderwijs (De Rijdt, 2013). Mogelijk kunnen deze materialen voor jongeren met luisterproblemen ook een positief effect hebben, maar dit kan niet met literatuur worden onderbouwd.

Volgens de Dutch Position Statement Kinderen met Luisterproblemen (Wit et al., 2017) is een multidisciplinaire aanpak bij luisterproblemen van belang, omdat luisterproblemen in hoge mate samen voorkomen met ontwikkelingsstoornissen. In het Dutch Position Statement (de Wit et al., 2017) wordt daarom ook als advies gegeven om door te verwijzen naar een multidisciplinair centrum bij het signaleren van luisterproblemen. Het onderwijspersoneel benoemt niet een multidisciplinair centrum, maar zou wel disciplines inzetten bij het signaleren van luisterproblemen. Volgens Moerkens en Bosdriesz (2011) schakelt de leerkracht bij het signaleren van problemen, zoals luisterproblemen, de intern begeleider in. De intern begeleider is verantwoordelijk voor het inschakelen van de juiste zorg voor een leerling en het inschakelen van de juiste disciplines, zoals de logopedist. Uit de resultaten blijkt dat het onderwijspersoneel de intern begeleider zou inzetten bij een leerling met luisterproblemen. Volgens Moerkens en Bosdriesz (2011) is het van belang dat ook ouders worden ingezet bij eventuele belemmeringen binnen de klas. Het onderwijspersoneel geeft ook aan de ouders in te schakelen als luisterproblemen worden gesignaleerd. Ook de logopedist is van belang. De logopedist bepaalt aan de hand van differentiaal diagnostiek of het passend is het kind rechtstreeks te verwijzen naar een multidisciplinair audiologisch centrum (de Wit et al., 2017; DeBonis & Moncrieff, 2008). Het onderwijspersoneel noemt in de discussie de logopedist, maar ook andere disciplines, zoals de schoolarts, orthopedagoog en huisarts. Er is geen onderlinge consensus bereikt over welke disciplines het onderwijspersoneel als eerste inschakelt bij het vermoeden van luisterproblemen. Hieruit kan worden opgemaakt dat het onderwijspersoneel geen uniformiteit heeft binnen de organisatie in het inzetten van disciplines bij het signaleren van luisterproblemen. Volgens Cox et al. (2014), is het de taak van de logopedist om bij het signaleren van problemen in het beleidsplan, zoals een protocol met vervolgstappen bij luisterproblemen, in gesprek te gaan met het management van de school en adviezen te geven.

Het onderwijspersoneel geeft aan de overdracht van een leerling tussen leerkrachten te willen verbeteren. Ook wil het onderwijspersoneel gebruik maken van elkaars expertise door bij elkaar te observeren in de klas. Informele vormen van professionele ontwikkeling, zoals bij elkaar in de klas kijken, zijn belangrijke punten die de leerkracht zou kunnen uitvoeren (Diepstraten & Evers, 2012). De wensen en behoeftes zijn dus volgens de literatuur een goede stap naar professionalisering. Het onderwijspersoneel geeft aan meer behoefte te hebben aan het vergroten van kennis over luisterproblemen en op de hoogte te willen blijven van de wetenschappelijke ontwikkelingen omtrent luisterproblemen. Volgens Cox et al., (2014) is het de taak van de logopedist zorg bij te dragen aan preventiemaatregelen, zoals het geven en ontwikkelen van scholing en voorlichting voor het onderwijspersoneel. Het Dutch Position Statement (de Wit et al., 2017) is informatief geschreven voor professionals, waaronder leerkrachten, die te maken hebben met de signalering van kinderen met luisterproblemen. De logopedist kan het Dutch Position Statement informatief inzetten om de kennis te vergroten bij het onderwijspersoneel.

Dit onderzoek bevat sterke punten die de betrouwbaarheid heeft vergroot. De data is verzameld aan de hand van een focusgroepdiscussie. Door het gebruik van een discussie binnen een bestaande groep, maakt dat interacties kunnen ontstaan over gedeelde ervaringen en gebeurtenissen. Ook kunnen eventuele discrepanties ontstaan over meningen en wordt gedrag van de ander makkelijker gecontroleerd door de andere participanten (Evers, 2015; Bloor et al., 2001). De focusdiscussie is voorbereid aan de hand van een

focusgroepleiding (van Assema et al., 1992). In de focusgroepleiding is weergegeven hoe alles moet verlopen. Dit zorgt voor transparantie en vergroting van de representativiteit.

Het uitgevoerde onderzoek heeft ook een aantal beperkingen. Sommige deelnemers hebben vaker hun mening geuit dan anderen. De gespreksleider heeft geprobeerd elke deelnemer de kans te geven zijn of haar mening of gedachten te delen. Dit heeft de onderzoeker bewaakt door participanten de beurt te geven en om instemming te vragen. Toch waren de reacties vaak van dezelfde participanten. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een bestaande groep, dit kan naast een positief effect ook een belemmering zijn (Bloor et al., 2001). Er is een kans dat participanten mogelijk niet durven af te wijken van de rest van de groep (Evers, 2015; Bloor et al., 2001). In vervolgonderzoek kan gekozen worden voor individuele interviews om elke participant evenveel kans te geven zijn of haar mening te geven. Binnen dit onderzoek was de onderzoeker bekend voor de participanten. Hierdoor is de informatie wellicht anders of onvolledig overgebracht door de participanten, aangezien de gespreksleider voorkennis heeft over de jongeren, participanten en de organisatie. Daardoor is het aan te raden in vervolgonderzoek de onderzoeker onafhankelijk en onbekend te laten zijn. Het onderzoek heeft plaatsgevonden onder onderwijspersoneel werkzaam binnen één organisatie en locatie met een kleine onderzoeksgroep. Hierdoor zijn de uitkomsten van dit onderzoek niet representatief voor alle instellingen binnen het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs in Nederland. Het is nodig om vervolgonderzoek uit te voeren bij meerdere instellingen om de generaliseerbaarheid van de resultaten te vergroten.

De logopedist kan naar aanleiding van dit onderzoek de wensen van het onderwijspersoneel ondersteunen door de 'Dutch Position Statement Kinderen met luisterproblemen' informatief in te zetten. Ook kan de logopedist bij het signaleren van problemen in het beleidsplan, zoals een protocol met vervolgstappen bij luisterproblemen, in gesprek gaan met het management van de school en adviezen geven.

Samenvattend kan worden gesteld dat de ervaring van het onderwijspersoneel binnen een instelling in het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs met luisterproblemen per topic verschillen. Het onderwijspersoneel vindt het lastig de oorsprong van de signalen die passen bij zowel luisterproblemen als de ontwikkelingsproblemen bij de doelgroep jongeren in het cluster 3 voortgezet speciaal onderwijs te onderscheiden. Er is geen consensus wat de vervolgstappen zijn bij het signaleren bij luisterproblemen onder het onderwijspersoneel. Hierdoor wil onderwijspersoneel de kennis over luisterproblemen vergroten en elkaars expertise inzetten.

Referenties

- ASHA. (2005). *Central Auditory Processing Disorder*. Geraadpleegd op 5 november 2020, van https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/central-auditory-processing-disorder/#collapse_5
- Baarda, B. (2019). *Dit is onderzoek! : Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek* (3de dr.). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bamiou, D. E., Campbell, N., & Sirimanna, T. (2006). Management of auditory processing disorders. *Audiological Medicine*, 4(1), 46–56. <https://doi.org/10.1080/16513860600630498>
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Stewart, K. (2001). *Focus groups in social research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Boeijs, H. (2016). *Analyseren in kwalitatief onderzoek denken en doen*. Meppel: Boom Uitgevers.
- Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*. 9(3), 1–19. <https://doi.org/10/fvpff3>
- Brown, T., Morrison, I. C., & Stagnitti, K. (2010). *The convergent validity of two sensory processing scales used with school-age children: Comparing the Sensory Profile and the Sensory Processing Measure*. New Zealand Association of Occupational Therapist, 57(2), 56–65.
- Cox, E., Boersma, M., Kunst-Verberne, E., Schulte, M., & Nannes, R. (2014). Logopedie in het cluster 3 onderwijs. *Nederlandse vereniging voor Logopedie en Foniatrie*, geraadpleegd op 4 januari 2021, van <https://www.nvlf.nl/wp-content/uploads/sites/2/2020/10/Literatuurscan-logopedie-in-het-cluster-3-onderwijs.pdf>
- Dawes, P., & Bishop, D. V. M. (2010). Psychometric profile of children with auditory processing disorder and children with dyslexia. *Archives of Disease in Childhood*, 95(6), 432–436. <https://doi.org/10/ffkpbq>
- De Rijdt, C. (2013). *Ondersteunend communiceren: Werken met visualisaties* (1ste dr.). Antwerpen: Garant-Uitgevers n.v.
- de Wit, E. (2019). *Listening difficulties in children: Auditory processing and beyond*. (PhD thesis) Rijksuniversiteit Groningen.
- de Wit, E., Neijenhuis, K., & Luinge, M. R. (2017). Dutch Position Statement Kinderen met Luisterproblemen. Utrecht: *Federatie van Nederlandse Audiologische Centra*, 1-28.
- de Wit, E., van Dijk, P., Hanekamp, S., Visser-Bochane, M. I., Steenbergen, B., van der Schans, C. P., & Luinge, M. R. (2018). Same or Different: The Overlap Between Children With Auditory Processing Disorders and Children With Other Developmental Disorders. *Ear and Hearing*, 39(1), 1–19. <https://doi.org/10/ghfs4q>
- DeBonis, D. A., & Moncrieff, D. (2008). Auditory Processing Disorders: An Update for Speech-Language Pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17, 4–18. <https://doi.org/1058-0360/08/1701-0004>
- Dellepiazza, F., Michelon, C., Vernhet, C., Muratori, F., Blanc, N., Picot, M.-C., & Baghdadli, A. (2020). Sensory processing related to attention in children with ASD, ADHD, or typical development: Results from the ELENA cohort. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10/ghfs74>
- Diepstraten, I., & Evers, A. (2012). *Leraren leren: een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*. Rapportnummer 40. LOOK- wetenschappelijk centrum leraren onderzoek- open universiteit.

- Dunn, W. (2006). *Sensory-profile-NL* (A. Rietman, Vert.). Londen: Pearson.
- Edwards, B. (2007). The Future of Hearing Aid Technology. *Trends in Amplification*, 11(1), 31–45. <https://doi.org/10/bmzpsj>
- Evers, J. (2015). *Kwalitatief Interviewen: Kunst én kunde* (2de dr.). Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- Gonçalves, F. A., Vieira, M. R., & Pereira, L. D. (2018). Effect of auditory-motor training on auditory processing of school children. *São Paulo: Einstein*. 16(4). https://doi.org/10.31744/einstein_journal/2018AO4359
- Iliadou, V., & Kiese-Himmel, C. (2018). Common Misconceptions Regarding Pediatric Auditory Processing Disorder. *Frontiers in Neurology*, 8, 732. <https://doi.org/10/gcxsfv>
- Kurver, B., & Driessen, D. (2018). *Onderzoeksrapport onderwijsassistenten*. Nijmegen: ResearchNed, geraadpleegd op 22 september 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2018/05/31/onderwijsassistenten>
- Meijer, W. (2008). Zijn speciale kinderen beter af op een speciale basisschool? *Kind en Adolescent Praktijk*, 7(4), 186–187. <https://doi.org/10/fm7g5m>
- Miller, L. J., Schoen, S. A., Mulligan, S., & Sullivan, J. (2017). Identification of Sensory Processing and Integration Symptom Clusters: A Preliminary Study. *Occupational Therapy International*, 2017, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2017/2876080>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.d.). *Leerlingpopulatie speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs*. Geraadpleegd op 12 november 2020, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/mondelinge-taalvaardigheid-in-het-sbo/leerlingpopulatie-sbo-en-so>
- Moerkens, M., & Bosdriesz, M. (2011). *Handreiking vroegtijdig signaleren en adequaat handelen in het kader van passend onderwijs*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut, geraadpleegd op 19 december 2020, van https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/Handreiking_Bijtijds_erbij_zijn.pdf
- Moore, D. R. (2016). What's new in auditory processing? *ENT and audiology news*, 25(2).
- Moore, D. R. (2018). Guest Editorial: Auditory Processing Disorder. *Ear and Hearing*, 39(4), 617–620. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000582>
- Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie. (2013). *Beroepsprofiel Logopedist*. Geraadpleegd op 6 oktober 2020, van <https://www.logopedie.nl/nvlf/wp-content/uploads/sites/2/2020/06/Beroepsprofiel-2013-compressed.pdf>
- Neijenhuis, K., Campbell, N. G., Cromb, M., Luinge, M. R., Moore, D. R., Rosen, S., & de Wit, E. (2019). An Evidence-Based Perspective on “Misconceptions” Regarding Pediatric Auditory Processing Disorder. *Frontiers in Neurology*, 10, 287. <https://doi.org/10.3389/fneur.2019.00287>
- O'Hara, B., & Mealings, K. (2018). Developing the auditory processing domains questionnaire (APDQ): A differential screening tool for auditory processing disorder. *International Journal of Audiology*, 57(10), 764–775. <https://doi.org/10.1080/14992027.2018.1487087>
- Onderwijsgeschillen. (z.d.). *Toelaatbaarheidsverklaring*. Geraadpleegd op 12 november 2020, van <https://onderwijsgeschillen.nl/thema/toelaatbaarheidsverklaring#Toelaatbaarheidsverklaring>
- Rijksoverheid. (z.d.). *Passend onderwijs*. Geraadpleegd op 6 oktober 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
- Robo Educational Toys. (2021). *Time Timer®*. Geraadpleegd op 4 januari 2021, van <https://timetimer.nl/author/robotoy/s/>

- Scientific Software Development GmbH. (2002). *ATLAS.ti* (9.0.16) [Software programma].
- Simpson, K., Paynter, J., Ziegenfusz, S., & Westerveld, M. (2020). Sensory Profiles in School-Age Children with Developmental Language Disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–10.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1740186>
- Smoski, W. J., Brunt, M. A., & Tannahill, J. C. (1998). Children's Auditory Processing Performance Scale (CHAPPS). *The educational Audiology Association*.
Geraadpleegd op 13 januari 2021, van
https://www.phonakpro.com/content/dam/phonakpro/gc_hq/en/resources/counseling_tools/documents/child_hearing_assessment_childrens_auditory_performance_scale_chaps_2017.pdf
- van Assema, P., Mesters, I., & Kok, G. (1992). Het focusgroep-interview: Een stappenplan. *TSG Dutch Journal of Health Sciences*. 70, 431–437.
- Van Dale Uitgevers. (2020). Gratis-woordenboek. *Vandale*. Geraadpleegd op 15 januari 2021, van <https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/ervaren>
- Wiltingh, M., Neijenhuis, K., Snik, A., & Nijland, L. (2015). Children's auditory performance scale. *Tampa Florida (USA)*. Geraadpleegd op 8 december 2020, van
<https://meetinstrumentenzorg.nl/wp-content/uploads/instrumenten/CHAPS-meetinstr.pdf>