

**TOS op de BSO, echt geen idee?!**

*Een onderzoek naar de kennis, zelfeffectiviteit en attitude van pedagogisch medewerkers op buitenschoolse opvangen ten aan zien van (de inclusie van) kinderen met een taalontwikkelingsstoornis.*

Anouk Borghuis (S3719790)

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen

Masterthese Pedagogische Wetenschappen (track: Orthopedagogiek) (PAMA5166)

Thesisbegeleiders: Dr. J. Luijkx en Dr. S. Houwen

Tweede beoordelaar: Prof. Dr. M. Smit

14 juni 2023

8587 woorden

### **Samenvatting**

Bij een taalontwikkelingsstoornis (TOS) doen zich problemen voor in de taalontwikkeling. TOS leidt primair tot taalbegrips- en taalproductieproblemen, maar kan ook tot secundaire problemen leiden, zoals gedragsproblematiek. Met de toename van het aantal kinderen met TOS op de BSO kunnen pedagogisch medewerkers een belangrijke rol spelen in het voorzien van de ondersteuningsbehoeften van kinderen met TOS. Onbekend is echter wat de kennis van pedagogisch medewerkers op BSO's is van TOS, wat hun zelfeffectiviteit is om aan de ondersteuningsbehoeften van kinderen met TOS te voldoen en wat hun attitude is ten opzichte van inclusie van kinderen met TOS op de BSO. Het doel van het huidige onderzoek was om hier inzicht in te verkrijgen door middel van een online vragenlijst onder pedagogisch medewerkers op BSO's ( $N = 58$ ). Uit de resultaten is gebleken dat de term TOS bij bijna alle pedagogisch medewerkers op BSO's bekend is, maar dat de kennis over TOS, zowel blijkend uit de kennistoets als naar eigen inschatting, beperkt is. Daarbij gaf ongeveer de helft van de pedagogisch medewerkers aan zich onvoldoende toegerust te voelen om een kind met TOS op een passende manier te begeleiden op de groep. Daarentegen stonden pedagogisch medewerkers positief tegenover de inclusie van kinderen met TOS op de groep. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de vraag wat de daadwerkelijke vaardigheden van pedagogisch medewerkers zijn om te voorzien in de ondersteuningsbehoeften van kinderen met TOS op een BSO en wat hen helpt om zich wel toegerust te voelen om een kind met TOS op een passende manier te begeleiden. Daarnaast is het voor de praktijk van belang om de geringe kennis over TOS bij pedagogisch medewerkers op BSO's aan te pakken.

*Trefwoorden:* Taalontwikkelingsstoornis, kennis, zelfeffectiviteit, attitude ten aanzien van inclusiviteit, Buitenschoolse opvang

### **Abstract**

Children with Specific Language Impairment (SLI) have problems in their language development. SLI primarily results in difficulties with language comprehension and production but can also lead to secondary problems, such as behavioral issues. With the increasing number of children with SLI in after-school care, childcare workers can play an important role in meeting the support needs of children with SLI. However, it is unknown what the knowledge of after-school care workers is with regard to SLI, what their self-efficacy is in meeting the support needs of children with SLI, and what their attitude is towards the inclusion of children with SLI in after-school care. The aim of the current study was to gain insight into these aspects by means of an online questionnaire administered to childcare workers in after-school care ( $N = 58$ ). The results showed that the term SLI is familiar to almost all childcare workers in after-school care, but their knowledge about SLI, as shown from both the knowledge test and self-assessment, is limited. Additionally, approximately half of the childcare workers indicated that they felt insufficiently equipped to appropriately support a child with SLI in their group. However, childcare workers generally had a positive attitude towards the inclusion of children with SLI in their group. Further research should focus on determining the actual skills of childcare workers in meeting the support needs of children with SLI in after-school care and identifying factors that help them feel better equipped to support a child with SLI appropriately. Moreover, addressing the limited knowledge about SLI among childcare workers in after-school care is crucial for practical purposes.

*Keywords:* Specific Language Impairment, knowledge, self-efficacy, attitude towards inclusion, after-school care

## **Een onderzoek naar de kennis, zelfeffectiviteit en attitude van pedagogisch medewerkers op buitenschoolse opvangen ten aanzien van (de inclusie van) kinderen met een taalontwikkelingsstoornis.**

Het is bijzonder om te zien hoe vanzelfsprekend de meeste kinderen in de eerste levensfase hun moedertaal leren begrijpen en spreken. Door taal heeft een kind toegang tot de samenleving en tot zichzelf (Vissers et al., 2021). Bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS) verloopt de taalontwikkeling echter minder vlot en vanzelfsprekend (Bischop & Edmundson, 1987; Conti-Ramsden et al., 2001; Stothard et al., 1998). Bij 5 tot 10% van de kinderen in de leeftijd van nul tot zeven jaar is er sprake van TOS (Law et al., 1998; Tomblin et al., 2003; Van Agt, 2011). TOS is “een neurobiologische ontwikkelingsstoornis van genetische oorsprong die gekenmerkt wordt door een taalontwikkeling die beduidend achterblijft bij die van leeftijdgenoten, met inbegrip van de normale interindividuele variaties daarin, binnen de regionale en sociale variëteit van de taal die het kind aan het verwerven is. TOS kan voorkomen in zowel het taalbegrip als de taalproductie en in alle aspecten (fonologie, semantiek, (morfo)syntaxis en pragmatiek) en modaliteiten van taalvaardigheid (gesproken taal, geschreven taal en gebarentaal). Een specifieke TOS staat op zichzelf; er is geen duidelijke verklaring voor. Het kind heeft geen gehoorverlies, geen lage non-verbale intelligentie, geen afwijking aan de spraakorganen, geen duidelijk aanwijsbare neurologische afwijkingen en geen contactstoornis, en staat niet bloot aan extreme deprivatie of andere ongunstige taalaanbodssituaties.” (Gerrits et al., 2017, p.20).

Naast de primaire gevolgen van TOS op het gebied van taalbegrip en taalproductie zijn er vaak ook secundaire gevolgen (Huber-Dibon et al., 2016; Lindsay & Dockrell, 2012; Maggio et al., 2014; Van den Bedem, 2020). Bij 40 tot 60% van de kinderen met TOS komt sociaal-emotionele problematiek voor (Isarin, 2016). Uit Nederlands onderzoek is gebleken dat bij ongeveer 40% van de vijfjarige kinderen met TOS in cluster 2 van het speciaal onderwijs ernstige internaliserende of externaliserende gedragsproblematiek voorkomt (Van Daal et al., 2007, 2010). Deze gedragsproblematiek komt voor in een breed spectrum, zoals extreme verlegenheid, depressieve klachten, angststoornissen en heftige emotionele en agressieve uitbarstingen (Huber-Dibon et al., 2016; Lindsay & Dockrell, 2000; Maggio et al., 2014; Van Daal et al., 2007). Ook worden er bij kinderen met TOS vaak beperkingen gevonden in de executieve functies (Blankenstijn & Scheper, 2003; Duinmeijer et al., 2012; Vissers et al., 2015; Vugs et al., 2016; Wittke et al., 2013). Executief functioneren is een paraplueterm voor hogere-orde cognitieve functies die ons in staat stellen om flexibel te reageren op onze omgeving en doelgericht te handelen (Gilbert & Burgess, 2008). Kinderen

met TOS kunnen beperkingen hebben in plannen, probleemoplossing, inhibitie, werkgeheugen en het initiëren van doelgericht gedrag (Cuperus et al., 2014).

Daarnaast is uit een meta-analyse (Nilsson & De López, 2016) gebleken dat de Theory of Mind (ToM)-vaardigheden bij kinderen met TOS minder goed ontwikkeld zijn dan bij kinderen zonder TOS. ToM is een complexe cognitieve functie die het mogelijk maakt om de cognitieve en emotionele staat van andere mensen te begrijpen en om zo op hun gedragingen te kunnen anticiperen en deze te kunnen interpreteren in onze eigen belevingswereld (Duval et al., 2011). De taalontwikkeling en de ontwikkeling van ToM-vaardigheden zijn nauw met elkaar verweven (Tager-Flusberg, 2000); het vermogen om je in te kunnen leven in je eigen en andermans wereld is onmisbaar voor het verwerven van taal en voor adequate communicatie en interactie (Baldwin & Moses, 2001). Kinderen met TOS hebben minder taal die hen kan helpen bij het ordenen van informatie, het ontdekken van samenhang, het stellen van vragen, het onderscheiden van oorzaak en gevolg en het voorspellen van gedrag en gebeurtenissen (Vissers et al., 2021). Daarbij is ToM essentieel voor het begrijpen van sociale situaties waardoor een achterstand op dit gebied leidt tot beperkingen op het gebied van sociale vaardigheden, teruggetrokken gedrag en sociale kwetsbaarheid bij kinderen met TOS (Vissers et al., 2021).

Hoewel de gevolgen van een TOS voor een kind en diens omgeving groot kunnen zijn, is het een relatief onbekende stoornis (Bishop, 2010; Gerrits et al., 2018; Vissers et al., 2021). Gezien de prevalentie en ernst van de stoornis wordt er relatief weinig onderzoek gedaan naar TOS in vergelijking tot andere ontwikkelingsstoornissen, zoals ASS, ADHD en dyslexie (McGregora, 2020). De groep kinderen met TOS is zeer heterogeen en er is veelal sprake van comorbiditeit met andere ontwikkelingsstoornissen die effect hebben op de taalontwikkeling, zoals ASS (Conti-Ramsden et al., 2006), ADHD (Redmond & Ash, 2014) en dyslexie (McArthur et al., 2000), waardoor de problematiek lastiger te duiden is en wat maakt dat er relatief weinig onderzoek is naar deze stoornis (Bishop, 2017). TOS wordt ook wel getypeerd als een ‘verborgen beperking’; de signalen van een TOS worden vaak niet herkend door de omgeving (McGregora, 2020).

Zo heeft onderzoek bij (kleuter)leerkrachten (Dockrell & Lindsay, 2001; Sadler, 2005; Uysal et al., 2019) en pedagogisch medewerkers op kinderdagverblijven (0-5 jaar) (Duinmeijer et al., 2021) uitgewezen dat zij vinden dat ze beperkte kennis over TOS hebben. Van de pedagogisch medewerkers op kinderdagverblijven (0-5 jaar) was 91% bekend met de term TOS (Duinmeijer et al., 2021), maar kennis over de kenmerken van kinderen met TOS bleek bij hen nog beperkt te zijn (Duinmeijer et al., 2021). Daarnaast is uit onderzoek onder

leerkrachten gebleken dat taalspraakproblematiek en secundaire gevolgen hiervan bij kinderen met TOS vaak niet herkend worden (Skeat et al., 2010; Zhang & Tomblin, 2000). Wanneer adequate kennis ontbreekt, blijkt echter dat onder andere ouders en leerkrachten de neiging hebben om kinderen met TOS in communicatieve zin te overvragen en op het gebied van zelfstandigheid te ondervragen (Vissers et al., 2021).

Daarnaast is uit onderzoek gebleken dat zowel (kleuter)leerkrachten (Dockrell & Lindsay, 2001; Sadler, 2005; Uysal et al., 2019) als pedagogisch medewerkers op kinderdagverblijven (0-5 jaar) (Duinmeijer et al., 2021) zich niet zeker voelen over hun vermogen om kinderen met TOS op een passende wijze te begeleiden. Dit duidt erop dat pedagogisch medewerkers op kinderdagverblijven (0-5 jaar) en (kleuter)leerkrachten in beperkte mate overtuigd zijn van hun eigen kunnen om aan de ondersteuningsbehoeften van kinderen met TOS te voldoen. De mate waarin iemand overtuigd is van zijn eigen kunnen wordt ook wel zelfeffectiviteit genoemd (Bandura, 1997; De Boer et al., 2022). Deze beperkte mate van zelfeffectiviteit van leerkrachten om aan de ondersteuningsbehoeften van kinderen met TOS te voldoen kan zorgelijk zijn, omdat voor kinderen met TOS een omgeving die sensitief-responsief reageert belangrijk is (Vissers et al., 2021). Kinderen met TOS kunnen onduidelijke signalen geven waardoor het voor de omgeving lastig is om deze te interpreteren en adequaat te reageren waardoor kennis over de begeleiding van kinderen met TOS extra belangrijk is (Baxendale & Hesketh, 2003; Roberts & Kaiser, 2011).

Naast relaties en interacties met leerkrachten en ouders spelen voor een aanzienlijk deel van de kinderen ook pedagogisch medewerkers op de buitenschoolse opvang (BSO) een rol in hun ontwikkeling, met name nu het aantal kinderen op de BSO toeneemt (Nederlands Jeugdinstituut, 2022). Uit onderzoek is gebleken dat pedagogisch medewerkers een grote rol kunnen spelen in de ontwikkeling van kinderen (Fukkink & Boogaard, 2020; Pierce et al., 2010; Riksen-Walraven, 2000). Dit geldt ook voor kinderen met een bijzondere ontwikkelingsbehoefte, want reguliere kinderopvangorganisaties, zoals een BSO, worden geacht ook deze kinderen op te vangen (Sardes & CED-groep, 2017). BSO is “kinderopvang verzorgd door een kindercentrum voor kinderen in de leeftijd dat ze naar het basisonderwijs kunnen gaan, waarbij opvang wordt geboden voor of na de dagelijkse schooltijd evenals gedurende vrije dagen of middagen en schoolvakanties.” (art. 1.b Wet Kinderopvang). Artikel 2 van Besluit kwaliteit kinderopvang (2018) eist onder andere dat een BSO zorg draagt voor de ontwikkeling van taalvaardigheden en begeleiding biedt in interacties van kinderen. Daarnaast dient een BSO in zijn beleidsplan een concrete beschrijving te hebben van “de wijze waarop bijzonderheden in de ontwikkeling van het kind of problemen worden

gesignaleerd en ouders worden doorverwezen naar passende instanties voor verdere ondersteuning.” (art. 12 lid 2c Besluit kwaliteit kinderopvang, 2018). Om bijzonderheden of problemen in de ontwikkeling te signaleren en te begeleiden dient een pedagogisch medewerker kennis van diverse ontwikkelingsproblemen, waaronder TOS, te hebben. Onbekend is hoe het gesteld is met de kennis van pedagogisch medewerkers op BSO's ten aanzien van TOS en wat hun mate van zelfeffectiviteit is om aan de ondersteuningsbehoeften van een kind met TOS op de BSO te voldoen.

Ondanks dat pedagogisch medewerkers verplicht zijn kinderen met bijzondere ontwikkelingsbehoeften op te vangen, is het onbekend wat de attitude van pedagogisch medewerkers is ten opzichte van inclusiviteit van kinderen met TOS op de BSO. Uit een overzichtsstudie van De Boer, Pijl en collega's (2012) blijkt dat een positieve attitude van leerkrachten ten aanzien van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs een belangrijke voorwaarde is voor het succes van inclusief onderwijs. Een attitude kan worden omschreven als “een zienswijze of standpunt van een individu met betrekking tot een bepaald ‘object’ (een persoon, een ding, een idee, enz.)” (Gall et al., 1996, p. 273). Uit eerder onderzoek onder kleuterleerkrachten (Sadler, 2005; Uysal et al., 2019) en pedagogisch medewerkers op kinderdagverblijven (0-5 jaar) (Duinmeijer et al., 2021) is gebleken dat zij een positieve attitude hebben ten opzichte van inclusie van kinderen met TOS in een reguliere setting. Voordelen die kleuterleerkrachten benoemen voor kinderen met TOS gaan met name over de invloed van klasgenoten op het leerproces (Sadler, 2005), zoals het leren van interactie met klasgenoten en ook met buurtkinderen door het kunnen volgen van onderwijs in de buurt (Uysal et al., 2019). Daarnaast benoemen zij voordelen op psychologisch gebied, zoals het zich niet anders voelen dan andere kinderen (Uysal et al., 2019).

Er is gebleken dat er diverse dynamische factoren zijn die invloed hebben op de attitude van leerkrachten ten aanzien van inclusiviteit in het onderwijs, zoals kennis en zelfeffectiviteit (De Boer et al., 2022). Leerkrachten die geschoold zijn in het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften laten significant positievere attitudes zien tegenover inclusief onderwijs dan leerkrachten die hier geen specifieke scholing in hebben gehad (Avramidis & Kalyva, 2007). Meer kennis over beperkingen bevordert dus een positieve attitude ten opzichte van inclusie (Batsiou et al., 2008; Chhabra et al., 2010; Sari, 2007). Ten slotte blijkt dat een hoge mate van zelfeffectiviteit bij leerkrachten samenhangt met positievere attitudes ten opzichte van inclusief onderwijs (Desombre et al., 2019; Ruberg & Porsch, 2017). Het is onbekend of deze samenhang tussen zelfeffectiviteit en attitude en tussen kennis en attitude ook geldt voor pedagogisch medewerkers op de BSO.

Tot op heden is er geen onderzoek gedaan naar de (samenhang tussen) kennis, zelfeffectiviteit en attitude van pedagogisch medewerkers ten aanzien van (inclusie van) kinderen met TOS in de BSO. Het is van belang om de kennis van pedagogisch medewerkers ten aanzien van kinderen met TOS in kaart te brengen, omdat meer kennis over TOS leidt tot meer herkenning van TOS en bijkomende problematiek en een passendere begeleiding voor deze kinderen. Daarnaast kan kennis over de mate van zelfeffectiviteit van pedagogisch medewerkers inzicht geven in waar de behoeftes van pedagogisch medewerkers liggen op het gebied van ondersteuning en educatie voor kinderen met TOS. Ten slotte is het van belang om de attitude ten opzichte van inclusie van kinderen met TOS op de BSO van pedagogisch medewerkers in kaart te brengen, omdat een positieve attitude een belangrijke voorwaarde is voor het succes van inclusiviteit. Het huidige onderzoek heeft daarom als doel om meer inzicht te verkrijgen in de kennis van kenmerken van TOS en de mate van zelfeffectiviteit van pedagogisch medewerkers op BSO's om aan de ondersteuningsbehoeften van kinderen met een TOS op de BSO te voldoen. Daarnaast is het doel van het onderzoek om hun attitude ten aanzien van inclusiviteit van kinderen met TOS op een BSO te onderzoeken. Tot slot wordt de samenhang tussen de attitude van pedagogisch medewerkers op BSO's en hun kennis en zelfeffectiviteit in kaart gebracht. Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat is de kennis van de kenmerken van TOS van pedagogisch medewerkers op BSO's?
2. Wat is de mate van zelfeffectiviteit van pedagogisch medewerkers op BSO's om aan de ondersteuningsbehoeften van kinderen met TOS op de BSO te voldoen?
3. Wat is de attitude van pedagogisch medewerkers ten aanzien van inclusie van kinderen met TOS op BSO's?
4. Hoe hangt de attitude van pedagogisch medewerkers op BSO's ten aanzien van inclusie van kinderen met TOS op de BSO samen met hun kennis en zelfeffectiviteit?

De verwachting is dat de kennis van pedagogisch medewerkers op BSO's over de kenmerken van TOS bij kinderen beperkt is, omdat uit onderzoek onder (kleuter)leerkrachten (Dockrell & Lindsay, 2001; Sadler, 2005) en pedagogisch medewerkers op kinderdagverblijven (0-5 jaar) (Duinmeijer et al., 2021) is gebleken dat kennis over TOS nog beperkt is. Aangezien pedagogisch medewerkers op kinderdagverblijven en BSO's dezelfde scholing hebben gehad, wordt verwacht dat zij vergelijkbare kennis hebben over kinderen met TOS. Daarnaast wordt verwacht dat de mate van zelfeffectiviteit bij pedagogisch medewerkers om aan de ondersteuningsbehoeften van kinderen met TOS op de BSO te voldoen laag is, omdat uit eerder onderzoek is gebleken dat zowel leerkrachten (Dockrell &



Lindsay, 2001; McGregor, 2020; Sadler, 2005) als pedagogisch medewerkers op kinderdagverblijven (0-5 jaar) (Duinmeijer et al., 2021) zich onvoldoende voorbereid voelen om kinderen met TOS op passende wijze te begeleiden. Verder wordt verwacht dat de attitude van pedagogisch medewerkers ten aanzien van inclusiviteit van kinderen met TOS op BSO's positief is, omdat uit onderzoek onder kleuterleerkrachten (Sadler, 2005) en pedagogisch medewerkers op kinderdagverblijven (0-5 jaar) (Duinmeijer et al., 2021) is gebleken dat zij een positieve attitude hebben ten opzichte van inclusie van kinderen met TOS in een reguliere setting. Tot slot is de verwachting dat de attitude van pedagogisch medewerkers ten aanzien van de inclusie van kinderen met een TOS op een BSO positief samenhangt met hun kennis en zelfeffectiviteit, omdat uit onderzoek naar inclusief onderwijs is gebleken dat meer kennis (Batsiou et al., 2008; Chhabra et al., 2010; Sari, 2007) over beperkingen en een hogere mate van zelfeffectiviteit (Desombre et al., 2019; Ruberg & Porsch, 2017) samenhangt met een positievere attitude van de leerkracht ten opzichte van inclusie.

## **Methode**

### **Design**

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is gebruik gemaakt van kwantitatief cross-sectioneel surveyonderzoek. Pedagogisch medewerkers werkzaam op een buitenschoolse opvang (BSO) zijn door middel van een online vragenlijst op één moment bevraagd over hun kennis, zelfeffectiviteit en attitude ten aanzien van (inclusie van) kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS) op een BSO. Dit onderzoeksontwerp zorgt ervoor dat de huidige kennis, zelfeffectiviteit en attitude ten aanzien van kinderen met TOS op een BSO in de beperkte tijd in beeld gebracht kan worden bij een zo groot mogelijke groep pedagogisch medewerkers op BSO's.

### **Onderzoekspopulatie en steekproef**

De onderzoekspopulatie bestaat uit pedagogisch medewerkers op reguliere BSO's in Nederland. Er is gebruik gemaakt van een gemakssteekproef, omdat op deze manier zoveel mogelijk respondenten vergaard konden worden in de beschikbare tijd. Vanwege het beperkte tijdsbestek is uit praktische overweging besloten om de dataverzameling stop te zetten bij minimaal vijftig respondenten. Er zijn geschikte respondenten geselecteerd die makkelijk te bereiken zijn, zoals pedagogisch medewerkers in de sociale omgeving van de onderzoeker. Het inclusiecriteria voor pedagogisch medewerkers is dat zij werkzaam moeten zijn op een reguliere BSO in Nederland. De persoonskenmerken van de steekproef zijn te zien in Tabel 1.

## Meetinstrument

Voor het verkrijgen van de data is er gekozen voor een online vragenlijst, omdat op deze manier in beperkte tijd snel inzicht verkregen kan worden in de kennis, zelfeffectiviteit en attitude van pedagogisch medewerkers ten aanzien van (de inclusiviteit van) kinderen met TOS op een BSO. Naar aanleiding van een pilotonderzoek ( $N = 2$ ) onder pedagogisch medewerkers op BSO's zijn er geen veranderingen in de vragenlijst aangebracht, omdat de participanten geen feedback voor aanpassingen op de vragenlijst hadden. Uit de Accessibility leesniveau Tool (Bartimeus, z.d.) blijkt dat de vragenlijst een Nederlands taalniveau B2/3F heeft, wat gelijk staat aan het eindniveau op MBO 4 (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2022) en daarmee met de minimale opleidingseis voor een pedagogisch medewerker in de kinderopvang (Kinderopvang werkt, z.d.). De vragenlijst bestaat uit vijf delen (zie Bijlage A). Het eerste onderdeel van de vragenlijst bestaat uit drie vragen over persoonskenmerken van de pedagogisch medewerkers. Er is gevraagd naar het geslacht, aantal jaar werkervaring en hoogst genoten opleiding van de respondent.

In het tweede onderdeel van de vragenlijst, bestaande uit twee vragen en vijftien stellingen, is gevraagd naar de bekendheid en kennis van pedagogisch medewerkers ten aanzien van de kenmerken van TOS om antwoord te geven op de eerste deelvraag van huidig onderzoek. Om de bekendheid van de term TOS in kaart te brengen is de volgende vraag gesteld: 'Ben je bekend met de term taalontwikkelingsstoornis (TOS)?' Hierop konden respondenten antwoorden met 'ja' of 'nee'. Indien respondenten antwoordden met 'ja' dan werd gevraagd waar ze hun kennis over TOS hebben opgedaan en kregen ze stellingen voorgelegd om hun kennis over de kenmerken van TOS in kaart te brengen. Indien respondenten antwoordden met 'nee' dan werden ze de stellingen met betrekking tot hun kennis over TOS overslagen en kregen ze een definitie van TOS te zien (Duinmeijer et al., 2021; Gerrits et al., 2017; Koninklijke Kentalis, z.d.). Om de kennis over de kenmerken van TOS in kaart te brengen gaven participanten aan of zij dachten dat de stellingen juist of onjuist zijn, gebaseerd op de vragenlijst 'TOS in de kinderopvang' (Duinmeijer et al., 2021). Een hoger aantal correct beoordeelde stellingen geeft een hogere mate van kennis over de kenmerken van TOS bij kinderen aan. De stellingen hebben betrekking op de primaire en secundaire kenmerken en mogelijke oorzaken van een TOS (zie Bijlage A). Een aantal stellingen uit de vragenlijst 'TOS in de kinderopvang' (Duinmeijer et al., 2021) zijn verwijderd, bijvoorbeeld omdat de stelling geen betrekking heeft op de leeftijdscategorie van de BSO. Daarnaast zijn er stellingen toegevoegd (zie Bijlage A) om alle taaldomeinen (fonologie, semantiek, morfosyntaxis en pragmatiek) voor zowel receptieve als expressieve

stoornissen uit te vragen (Gerrits et al., 2017; Visser et al., 2021) en de meest voorkomende secundaire kenmerken te dekken (Cuperus et al., 2014; Visser et al., 2021). Er is getracht de inhoudsvaliditeit van de vragenlijst te verhogen door met stellingen op basis van literatuur de volledige definitie van een TOS te representeren (Drenth & Sijtsma, 2006). De Cronbach's alfa van dit onderdeel van de vragenlijst in deze steekproef was .447. Dit betekent dat de betrouwbaarheid van dit deel van de vragenlijst onvoldoende was (Tavakol & Dennick, 2011).

Het derde onderdeel van de vragenlijst, bestaande uit acht stellingen, was gericht op de mate van zelfeffectiviteit om aan de ondersteuningsbehoeften voor de opvang van kinderen met TOS op de BSO te voldoen, om zo antwoord te geven op de tweede deelvraag van huidig onderzoek. Dit is in kaart gebracht door pedagogisch medewerkers stellingen voor te leggen uit het onderzoek van Duinmeijer en collega's (2021) die gebaseerd zijn op de Wet Kinderopvang (2021) en Besluit kwaliteit kinderopvang (2018) waarin beschreven staat wat een pedagogisch medewerker moet bieden in de opvang van een kind op de BSO. Er zijn stellingen voorgelegd, zoals 'Ik kan de taalontwikkeling van kinderen met TOS stimuleren.'. Deze stellingen worden beantwoord op een 5-puntlikertschaal (1 = helemaal mee oneens tot 5 = helemaal mee eens). Een hogere score geeft een hogere mate van zelfeffectiviteit aan om aan de ondersteuningsbehoeften voor de opvang van een kind met TOS op de BSO te voldoen. Over de validiteit van dit onderdeel van de vragenlijst is niets bekend. De Cronbach's alfa van dit onderdeel van de vragenlijst in deze steekproef was .748. Dit betekent dat de betrouwbaarheid van dit deel van de vragenlijst acceptabel was (Tavakol & Dennick, 2011).

Het vierde onderdeel van de vragenlijst, bestaande uit twaalf stellingen, was gericht op de attitude van pedagogisch medewerkers ten aanzien van de inclusie van kinderen met TOS op reguliere BSO's, om zo antwoord te geven op de derde deelvraag van huidig onderzoek. Dit is gedaan door stellingen voor te leggen, zoals 'Ik vind dat kinderen met TOS het recht hebben om op dezelfde BSO opgevangen te worden als kinderen die zich normaal ontwikkelen.'. Deze stellingen worden beantwoord op een 4-puntlikertschaal (1 = helemaal niet mee eens tot 4 = helemaal mee eens). Een hogere score geeft een meer positieve attitude aan. Een gemiddelde score tussen de 2 en 3 (op de 4-puntlikertschaal) wordt gezien als een neutrale attitude. Een gemiddelde score onder de 2 wordt gezien als een negatieve attitude en een gemiddelde score boven de 3 wordt gezien als een positieve attitude (De Boer et al., 2011). Dit onderdeel van de vragenlijst is gebaseerd op de 'Attitude vragenlijst inclusief onderwijs – leerkrachten AVIO-L' (De Boer, 2012). Voor deze vragenlijst is gekozen, omdat

hij gebruikmaakt van de driecomponententheorie die vaker is gebruikt in onderzoek naar attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs (Avramidis & Norwich, 2002; Nowicki & Sandieson, 2002). Daarnaast bevat de vragenlijst een hoge betrouwbaarheidscoëfficiënt ( $\rho = 0.91$ ) (De Boer, Timmerman et al, 2012). De stellingen zijn in het huidige onderzoek aangepast naar een BSO-setting door termen zoals ‘klas’ en ‘onderwijzen’ te vervangen door respectievelijk ‘groep’ en ‘opvangen’. Daarnaast zijn enkele stellingen met betrekking tot het onderwijs verwijderd (zie Bijlage B). Over de validiteit van dit onderdeel van de vragenlijst is niets bekend. De Cronbach’s alfa van dit onderdeel van de vragenlijst in deze steekproef was .782. Dit betekent dat de betrouwbaarheid van dit deel van de vragenlijst acceptabel was (Tavakol & Dennick, 2011).

Ten slotte is in het vijfde deel van de vragenlijst, bestaande uit vier vragen, gevraagd of de pedagogisch medewerker ooit een kind met TOS op de groep heeft gehad, hier ondersteuning voor heeft gehad en mogelijk nog meer wil vertellen over hoe het met kinderen met TOS op de BSO gaat naar diens beleving.

### **Procedure**

De vragenlijst is uitgezet met behulp van Qualtrics en heeft in de periode van week 9 t/m week 12 in 2023 online opengestaan. Directies van BSO’s uit de omgeving van de onderzoeker (Groningen stad en Twente e.o.) zijn door middel van een wervingsbrief (zie Bijlage C) gecontacteerd met de vraag deel te nemen aan het onderzoek. Daarnaast is de vragenlijst verspreid via het netwerk van de onderzoeker en via sociale media. In de inleiding van de vragenlijst zijn de participanten geïnformeerd over het doel van het onderzoek, de inhoud van de vragenlijst en hun rechten. Ook is aangegeven dat de gegevens zorgvuldig en vertrouwelijk behandeld worden. Participanten konden tevens de informatiebrief openen om zo meer informatie te krijgen over de aard, het doel en de verwachte gevolgen van deelname aan het onderzoek. Voorafgaand aan de vragenlijst is geïnformeerde toestemming gevraagd voor deelname en verwerking van de persoonsgegevens. Na de afronding van het onderzoek ontvingen de directies van BSO’s en de respondenten die aangaven hier behoefte aan te hebben een terugkoppeling krijgen van de resultaten van het onderzoek.

### **Data-analyse**

De verzamelde data uit de vragenlijst zijn door middel van het programma SPSS versie 29 geanalyseerd. De kennis van pedagogisch medewerkers op BSO’s ten aanzien van kinderen met TOS is weergegeven door het percentage correcte antwoorden per stelling weer te geven in een staafdiagram. De mate van zelfeffectiviteit van pedagogisch medewerkers op

BSO's om aan de ondersteuningsbehoeften van een kind met TOS op de BSO te voldoen is weergegeven door per stelling aan te geven door hoeveel procent van de participanten elk antwoord op de 5-puntlikertschaal is gekozen. De attitude van pedagogisch medewerkers is weergegeven door per stelling weer te geven door hoeveel procent van de participanten elk antwoord op de 4-puntlikertschaal is gekozen. Daarnaast is de attitude van pedagogisch medewerkers weergegeven door het gemiddelde te berekenen op het totaal van alle stellingen op de 4-puntlikertschaal.

Om de mate van samenhang tussen zelfeffectiviteit en attitude te onderzoeken is er een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd met attitude als afhankelijke variabele en zelfeffectiviteit als onafhankelijke variabele. De assumpties van de enkelvoudige regressieanalyse zijn gecontroleerd (zie Resultaten). De samenhang tussen kennis en attitude is niet onderzocht, omdat de interne consistentie van de schaal kennis onvoldoende (.477) bleek. De betrouwbaarheid kon onvoldoende verhoogd worden door items uit de schaal te verwijderen.

## **Resultaten**

### **Beschrijving steekproef**

Van de 74 participanten die zijn begonnen aan de vragenlijst hebben 58 participanten (78%) de vragenlijst volledig ingevuld. Alleen de participanten die de vragenlijst volledig hebben ingevuld zijn meegenomen in de analyse. In Tabel 1 is een overzicht van de persoonsgegevens van de uiteindelijke steekproef te zien.

**Tabel 1***Persoonsgegevens Participanten*

	<i>n</i>	<i>%</i>
<b>Geslacht</b>		
Man	4	6,9
Vrouw	54	93,1
<b>Hoogst genoten opleiding</b>		
Basisschool	0	0
Middelbare school	0	0
Middelbaar beroepsonderwijs	36	62,1
Hoger beroepsonderwijs	19	32,8
Wetenschappelijk onderwijs	3	5,2
<b>Aantal jaar werkervaring op een BSO</b>		
0 - 3 jaar	17	29,3
3 - 6 jaar	17	29,3
6 - 9 jaar	8	13,8
9 - 12 jaar	3	5,2
12 - 15 jaar	3	5,2
>15 jaar	10	17,2

*Noot.* *N* = 58

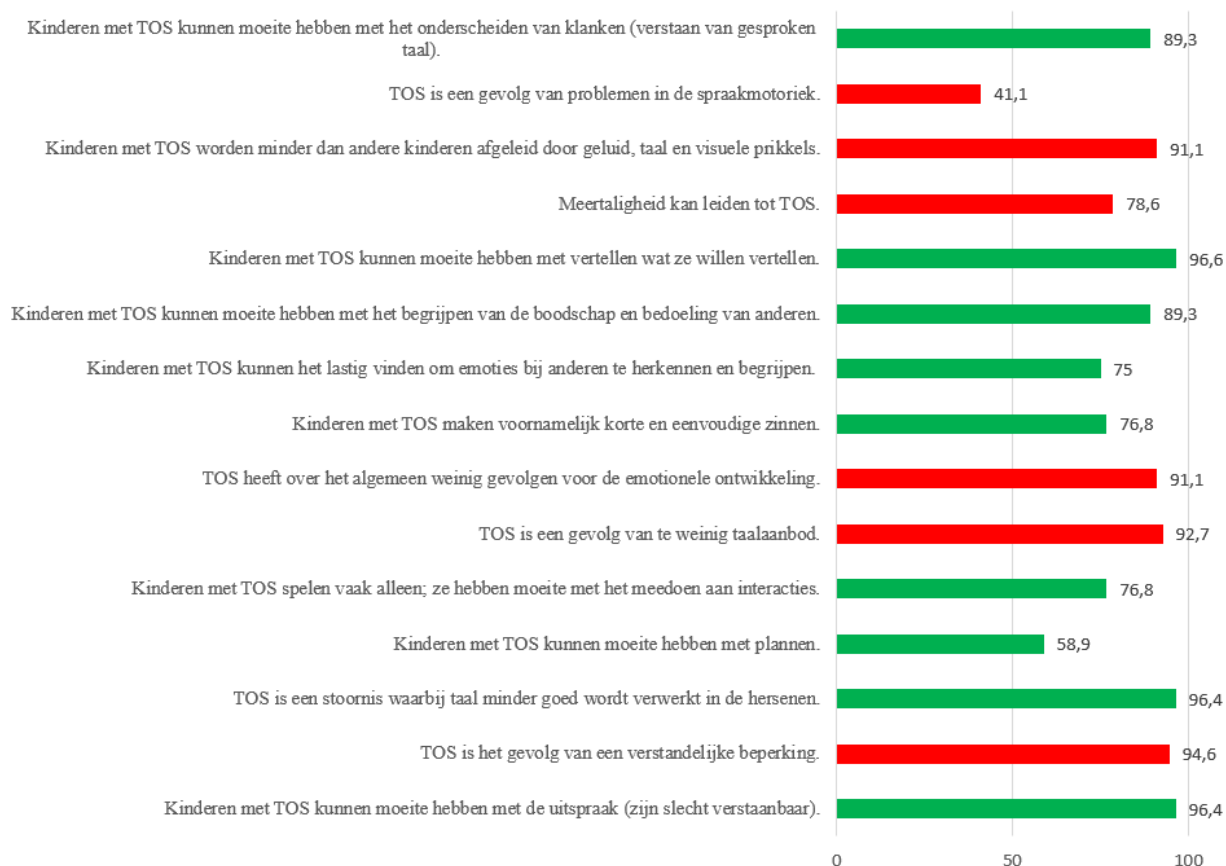
In deze steekproef bleek 51,9% van de participanten één kind of meerdere kinderen met TOS in zijn groep te hebben (gehad). Hiervan heeft 33,3% begeleiding/ondersteuning ontvangen voor het kind met TOS op de groep.

### **Kennis van pedagogisch medewerkers op BSO's over kinderen met TOS**

De term taalontwikkelingsstoornis (TOS) was bij 96,6% van de pedagogisch medewerkers bekend. Pedagogisch medewerkers die aangaven de term TOS te kennen kregen vervolgens stellingen over TOS voorgelegd met de vraag of de stelling juist of onjuist is. Figuur 1 toont de percentages correcte antwoorden op de juiste (groene) en de onjuiste (rode) stellingen. Er waren vijftien stellingen waarvan dertien stellingen door meer dan 75% van de pedagogisch medewerkers correct beoordeeld waren. De twee stellingen die door minder dan 75% van de pedagogisch medewerkers correct waren beantwoord, lieten zien dat 58,9% van de pedagogisch medewerkers niet wist dat TOS geen gevolg is van problemen met de spraakmotoriek en 41,1% niet wist dat kinderen met TOS moeite kunnen hebben met plannen.

## Figuur 1

*Percentage correcte Antwoorden van BSO Medewerkers op Stellingen over de Kennis van de Kenmerken van TOS*



*Noot.*  $N = 58$ . Groene stellingen zijn juist en rode stellingen zijn onjuist.

Wanneer er onderscheid gemaakt wordt tussen stellingen met betrekking op primaire kenmerken, secundaire kenmerken en oorzaken is te zien dat 90,1% van de stellingen over primaire kenmerken correct beantwoord is, 78,6% van de stellingen over secundaire kenmerken correct beantwoord is en 77,0% van de stellingen over de oorzaak van een TOS correct beantwoord is.

Pedagogisch medewerkers gaven aan hun kennis over TOS op te hebben gedaan via één of meerdere van de volgende manieren: opleiding tot pedagogisch medewerker (29,3%), verdieping via bijvoorbeeld internet of informatiefolders (29,3%), ervaring met een kind met TOS in diens omgeving (29,3%) en/of voorlichting en/of scholing (19,0%).

**Mate van zelfeffectiviteit van pedagogisch medewerkers op BSO's om aan de ondersteuningsbehoeftes van kinderen met TOS op de BSO te voldoen**

Uit Tabel 2 blijkt dat 44,8% van de pedagogisch medewerkers op BSO's voor diens gevoel te weinig kennis heeft over wat TOS precies is. Van de pedagogisch medewerkers gaf 48,2% aan de signalen van TOS te kunnen herkennen bij (jonge) kinderen. Verder gaf 46,6% van de pedagogisch medewerkers aan te weten hoe hij/zij deze signalen met ouders kan bespreken en gaf 67,2% aan te weten wie hij/zij kan benaderen bij zorgen over de ontwikkeling van een kind met taalproblemen. Iets meer dan de helft (53,5%) van de respondenten gaf aan zich niet voldoende toegerust te voelen om kinderen met TOS op een passende manier te begeleiden op de groep. Ongeveer twee derde van de pedagogisch medewerkers gaf aan dat diens communicatieve vaardigheden toereikend zijn om de communicatie met kinderen met TOS goed te laten verlopen (67,2%) en de sociaal-emotionele (65,5%) en taalontwikkeling (67,2%) van een kind met TOS goed te kunnen ondersteunen.



**Tabel 2**

*Stellingen over mate van Zelfeffectiviteit van Pedagogisch Medewerkers op BSO's om aan de Ondersteuningsbehoeften van Kinderen met TOS op de BSO te voldoen*

	Helemaal mee oneens		Mee oneens		Neutraal		Mee eens		Helemaal mee eens	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Ik heb voor mijn gevoel te weinig kennis over wat TOS precies is.	4	6,9	15	25,9	13	22,4	21	36,2	5	8,6
Ik kan signalen van TOS herkennen bij (jonge) kinderen.	3	5,2	12	20,7	15	25,9	26	44,8	2	3,4
Ik weet hoe ik deze signalen met ouders kan bespreken.	2	3,4	12	20,7	17	29,3	23	39,7	4	6,9
Ik weet wie ik kan benaderen bij zorgen over de ontwikkeling van een kind met taalproblemen.	1	1,7	12	20,7	6	10,3	30	51,7	9	15,5
Ik voel mij toegerust om kinderen met TOS op mijn groep op een passende manier te begeleiden.	3	5,2	16	27,6	12	20,7	23	39,7	4	6,9
Mijn communicatieve vaardigheden zijn toereikend om de communicatie met kinderen met TOS goed te laten verlopen.	2	3,4	6	10,3	11	19,0	33	56,7	6	10,3
Ik kan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen met TOS ondersteunen.	2	3,4	6	10,3	12	20,7	32	55,2	6	10,3
Ik kan de taalontwikkeling van kinderen met TOS stimuleren.	2	3,4	3	5,2	14	24,1	31	53,4	8	13,8

*Noot. N = 58*

### **Attitude van pedagogisch medewerkers ten aanzien van inclusie van kinderen met TOS op BSO's**

In Tabel 3 zijn de stellingen omtrent de attitude van pedagogisch medewerkers ten aanzien van inclusie van kinderen met TOS op een BSO weergegeven met per stelling het

percentage gekozen antwoorden. Er waren acht positief geformuleerde stellingen waarvan zeven stellingen door minimaal 75% van de pedagogisch medewerkers als 'beetje mee eens' of 'volledig mee eens' werden beoordeeld. Met de stelling 'Ik ben bereid mijn manier van communiceren aan te passen om ervoor te zorgen dat kinderen met TOS succesvol integreren in mijn groep' was ongeveer een derde (31,0%) het niet eens. Er waren vier negatief geformuleerde stellingen waarvan drie stellingen door meer dan 75% van de pedagogisch medewerkers als 'volledig mee oneens' of 'beetje mee oneens' zijn beoordeeld. Met de stelling 'Een pedagogisch medewerker kan onvoldoende voorzien in de individuele behoeften van een kind met TOS' was de helft van de pedagogisch medewerkers het eens.

**Tabel 3***Stellingen over Attitude ten aanzien van Inclusie van Kinderen met TOS op de BSO*

	Volledig mee		Beetje mee		Beetje mee		Volledig mee	
	oneens		oneens		eens		eens	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ik vind dat kinderen met TOS het recht hebben om op dezelfde BSO opgevangen te worden als kinderen zonder beperking.	8	13,8	2	3,4	19	32,8	29	50,0
Ik vind het toelaten van kinderen met TOS op een reguliere BSO een onwenselijke situatie voor kinderen zonder beperking. <sup>a</sup>	38	65,5	13	22,4	5	8,6	2	3,4
Ik voel me geërgerd als een kind met TOS het programma van de groep niet kan bijhouden of begrijpen. <sup>a</sup>	40	69,0	10	17,2	5	8,6	3	5,2
Ik ben bereid om een kind met TOS te stimuleren in het meedoen van sociale activiteiten in de groep.	4	6,9	1	1,7	9	15,5	44	75,9
Kinderen met TOS behoren de mogelijkheid te krijgen om te functioneren in een reguliere BSO groep.	2	3,4	1	1,7	9	15,5	46	79,3
Ik voel me ongemakkelijk om een kind met TOS in een groep met kinderen zonder beperking op te nemen. <sup>a</sup>	44	75,9	10	17,2	4	6,9	0	0
Een pedagogisch medewerker kan onvoldoende voorzien in de individuele behoeften van een kind met TOS. <sup>a</sup>	11	19,0	18	31,0	25	43,1	4	6,9
Ik ben bereid kinderen met TOS op te nemen in mijn groep en ze te voorzien van de nodige ondersteuning.	6	10,3	1	1,7	22	37,9	29	50,0

	Volledig mee		Beetje mee		Beetje mee		Volledig mee	
	oneens		oneens		eens		eens	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ik ben bereid om de groep zo in te richten dat kinderen met TOS in de groep opgenomen kunnen worden.	3	5,2	2	3,4	26	44,8	27	46,6
Ik voel me competent in het omgaan met de problematiek van kinderen met TOS.	7	12,1	11	19,0	23	39,7	17	29,3
Ik ben bereid mijn manier van communiceren aan te passen om ervoor te zorgen dat kinderen met TOS succesvol integreren in mijn groep.	2	3,4	1	1,7	18	31,0	37	63,8
Ik denk dat het haalbaar is om leerlingen zonder beperking en leerlingen met TOS in dezelfde groep op te vangen.	3	5,2	0	0	26	44,8	29	50,0

*Noot.*  $N = 58$

<sup>a</sup> Reverse coding

De gemiddelde score op het totaal van de stellingen omtrent de attitude van pedagogisch medewerkers ten aanzien van inclusie van kinderen met TOS op een BSO is  $M = 3,35$  ( $SD = 0,45$ ). Deze score duidt op een positieve attitude van pedagogisch medewerkers ten aanzien van de inclusie van kinderen met TOS op een BSO.

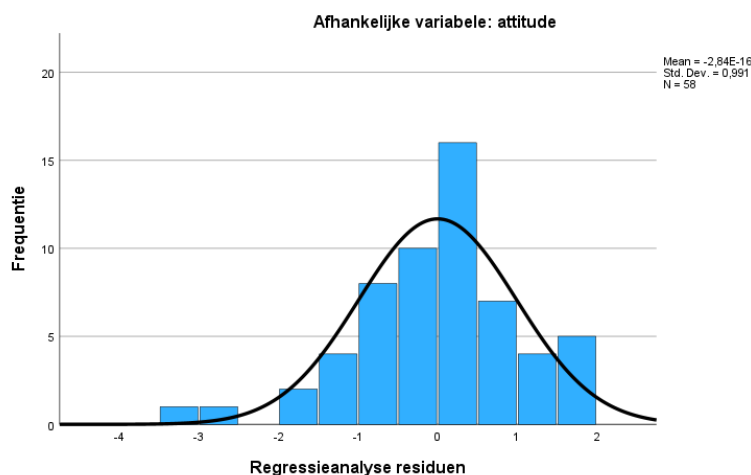
## Samenhang tussen attitude van pedagogisch medewerkers ten aanzien van inclusie van kinderen met TOS op een BSO en hun zelfeffectiviteit

### *Assumpties enkelvoudige lineaire regressieanalyse*

**Normale verdeling van de residuen.** In Figuur 2 is te zien dat de residuen in een histogram licht links scheef verdeeld zijn. Aangezien de steekproef van voldoende grootte is en er geen grove schending van de normale verdeling van de residuen is, is geen reden om aan te nemen dat de assumptie van normaliteit geschonden is.

### **Figuur 2**

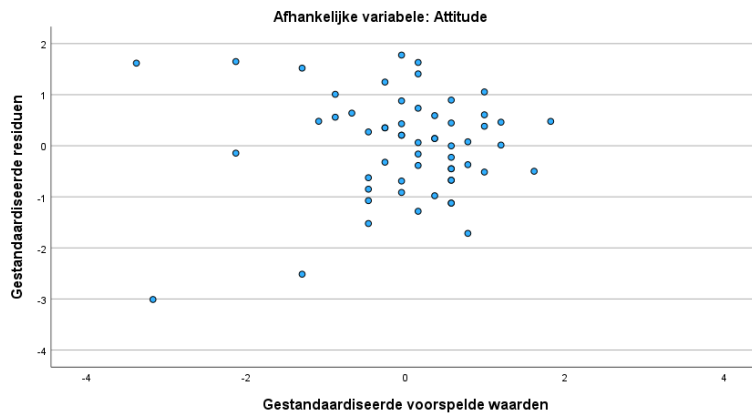
#### *Histogram Residuen Attitude*



**Homoscedasticiteit.** Er zijn bij benadering geen systematische afwijkingen te zien in Figuur 3; de residuen lijken redelijk willekeurig verspreid rond de lijn  $y = 0$  op een aantal uitschieters na. Verder lijkt het er ook op dat voor iedere voorspelde waarde van attitude de verticale spreiding van de residuen redelijk gelijk is. Er is daarom geen reden om te veronderstellen dat homoscedasticiteit niet opgaat in de populatie.

### **Figuur 3**

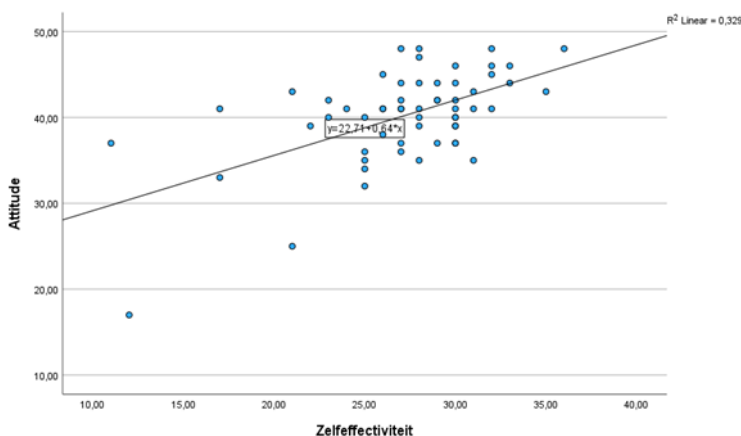
#### *Spreidingsdiagram Residuen Attitude*



**Lineariteit.** In Figuur 4 is te zien dat de afhankelijke variabele attitude met de onafhankelijke variabele zelfeffectiviteit een lineair patroon bevat. De assumptie van lineariteit lijkt niet geschonden.

#### Figuur 4

*Spreidingsdiagram Attitude en Zelfeffectiviteit*



**Onafhankelijke metingen.** Het is onduidelijk of er aan de assumptie van onafhankelijke metingen is voldaan. Het is onbekend of de vragenlijsten onafhankelijk van elkaar zijn ingevuld. Dit is niet na te gaan aangezien de vragenlijsten anoniem zijn ingevuld.

#### *Uitkomst enkelvoudige lineaire regressieanalyse*

De enkelvoudige regressie met attitude als afhankelijke variabele en zelfeffectiviteit als verklarende variabele is significant ( $F(1,56) = 27,421; p < .001$ ). Van de variantie van attitude kon 32,9% worden verklaard door zelfeffectiviteit. De regressiecoëfficiënt van zelfeffectiviteit was 0,643 ( $t(56) = 0,573; p < .001$ ). Zelfeffectiviteit is dus een significante voorspeller voor attitude. Des te hoger de mate van zelfeffectiviteit van een pedagogisch

medewerker op de BSO, des te positiever de attitude van de pedagogisch medewerker ten opzichte van inclusie van kinderen met TOS op een BSO.

### **Discussie**

Het doel van dit onderzoek was om meer inzicht te krijgen in de huidige kennis van pedagogisch medewerkers op BSO's over de kenmerken van TOS, hun zelfeffectiviteit om aan de ondersteuningsbehoeftes van kinderen met TOS op de BSO te voldoen en hun attitude ten aanzien van inclusie van kinderen met TOS op een BSO. Daarnaast was het doel om de samenhang tussen de attitude van pedagogisch medewerkers op BSO's en hun zelfeffectiviteit in kaart te brengen. Ten eerste is gebleken dat de term TOS bij bijna alle pedagogisch medewerkers bekend is, maar dat de kennis van pedagogisch medewerkers op BSO's over de kenmerken van TOS beperkt is. Ten tweede lieten de resultaten met betrekking tot zelfeffectiviteit zien dat bijna de helft van de pedagogisch medewerkers vindt dat hij/zij te weinig kennis heeft over wat TOS precies is. Daarnaast gaf ongeveer de helft van de pedagogisch medewerkers aan zich niet voldoende toegerust te voelen om kinderen met TOS op de groep op een passende manier te begeleiden. Ten derde is gebleken dat er sprake is van een positieve attitude van pedagogisch medewerkers ten aanzien van inclusie van kinderen met TOS op een BSO. Tot slot is uit huidig onderzoek gebleken dat er een significant positief verband is tussen zelfeffectiviteit van pedagogisch medewerkers en hun attitude ten aanzien van inclusie van kinderen met TOS op een BSO.

De gevonden resultaten met betrekking tot de kennis van pedagogisch medewerkers op BSO's over de kenmerken van TOS is grotendeels overeenkomstig met wat er op basis van de literatuur verwacht werd. Verwacht werd dat de term TOS veelal bekend is, maar dat kennis op het gebied van de kenmerken van TOS nog beperkt is (Duinmeijer et al., 2021). Het is echter bediscussieerbaar wat beperkte kennis is. Duinmeijer en collega's (2021) spreken in hun onderzoek van beperkte kennis terwijl bijna alle stellingen door (meer dan) 70% van de pedagogisch medewerkers correct beantwoord is. In huidig onderzoek zijn bijna alle stellingen door (meer dan) 75% correct beantwoord. Hoewel dit klinkt als een hoog aantal correct beantwoorde stellingen, betekent dit ook dat een kwart van de pedagogisch medewerkers niets tot weinig weet van de kenmerken van een TOS. Dit kan zorgelijk zijn wanneer meerdere collega's met weinig kennis over de kenmerken van TOS op één groep op een BSO staan, aangezien kennistekort kan leiden tot onwenselijke begeleiding van kinderen met TOS (Visser et al., 2021). Echter, de 25% van de respondenten die de stelling incorrect beantwoordde, hoeft niet telkens uit dezelfde groep respondenten te bestaan.

Het huidige onderzoek liet verder zien dat de kennis met betrekking tot de primaire kenmerken groter is dan de kennis met betrekking tot de secundaire kenmerken en oorzaken van een TOS. Een mogelijke verklaring voor dit verschil in kennis is de beperkte eenduidigheid is over de definitie en criteria van de diagnose TOS (Reilly et al., 2014). De criteria voor de diagnose TOS zijn aan verandering onderhevig op basis van voortschrijdend inzicht (NVLF, 2017). Bij het stellen van de diagnose TOS worden momenteel voornamelijk exclusiecriteria gehanteerd. In dit onderzoek is er gebruikgemaakt van de exclusiecriteria van Gerrits en collega's (2017), maar dit is niet de enige beschikbare manier om TOS te definiëren. Het feit dat er geen eenduidigheid is over de inclusie- en exclusiecriteria van de diagnose TOS heeft mogelijk tot gevolg dat er voor pedagogisch medewerkers verwarring is over de oorzaken van een TOS. Mogelijk is hierdoor hun kennisniveau met betrekking tot de oorzaken van TOS lager uitgekomen dan hun kennisniveau met betrekking tot de primaire kenmerken van TOS. Daarnaast geeft de definitie momenteel geen helderheid over de impact van een TOS op participatie en functioneren (NVLF, 2017). Hierdoor is er geen consensus over wat de secundaire kenmerken zijn van een TOS. Dit zorgt mogelijk voor minder kennis over de secundaire kenmerken, zoals sociaal-emotionele problematiek, van TOS bij pedagogisch medewerkers. Daarbij behoren vele secundaire kenmerken van TOS ook tot vele andere ontwikkelingsstoornissen wat herkenning van deze secundaire kenmerken behorende bij TOS mogelijk lastiger maakt (Guralnick et al., 2007).

Ook in overeenstemming met eerder onderzoek is uit de resultaten van het huidige onderzoek gebleken dat bijna de helft van de pedagogisch medewerkers zelf vindt dat hij/zij te weinig kennis heeft over de kenmerken van TOS (Dockrell & Lindsay, 2001; Duinmeijer et al., 2021; Sadler, 2005; Uysal et al., 2019). Dat pedagogisch medewerkers naar eigen inschatting en volgens de kennistoets een beperkte kennis hebben over de kenmerken van TOS kan mogelijk verklaard worden doordat slechts 29,3% van de pedagogisch medewerkers aangeeft over TOS geleerd te hebben tijdens diens opleiding tot pedagogisch medewerker.

De resultaten met betrekking tot zelfeffectiviteit geven weer dat ongeveer de helft van de pedagogisch medewerkers zich niet voldoende toegerust voelt om kinderen met TOS op zijn of haar groep op een passende manier te begeleiden. Ook de resultaten met betrekking tot de attitude van pedagogisch medewerkers ten aanzien van inclusie van kinderen met TOS op een BSO laten zien dat de helft van de pedagogisch medewerkers vindt dat een pedagogisch medewerker onvoldoende kan voorzien in de individuele behoeften van een kind met TOS. Dit is in lijn met eerder onderzoek onder pedagogisch medewerkers op kinderdagverblijven (0 – 5 jaar) (Duinmeijer et al., 2021) en kleuterleerkrachten (Sadler, 2005; Uysal, 2019). Een



mogelijke verklaring voor het feit dat pedagogisch medewerkers zich niet toegerust voelen is het (gevoel van) kennistekort. Diverse onderzoeken onder leerkrachten tonen eenzelfde samenhang aan tussen de hoeveelheid kennis en de hoeveelheid zelfeffectiviteit (Dicke et al., 2015; Lauermaann & Köning, 2016; Simons & Van Petegem, 2009).

Hoewel ongeveer de helft van de pedagogisch medewerkers aangaf zich niet toegerust te voelen om kinderen met TOS op een passende manier te begeleiden, geeft ook ongeveer twee derde van de pedagogisch medewerkers aan dat zij de sociaal-emotionele ontwikkeling en taalontwikkeling van kinderen met TOS kunnen ondersteunen/stimuleren en hun communicatieve vaardigheden toereikend zijn om de communicatie met kinderen met TOS goed te laten verlopen. Deze resultaten met betrekking tot de zelfeffectiviteit van pedagogisch medewerkers op BSO's laten een tegenstrijdig beeld zien. Pedagogisch medewerkers geven aan over de concrete vaardigheden te beschikken om kinderen met TOS te kunnen begeleiden, maar geven ook aan zich niet toegerust te voelen om hen te begeleiden. Mogelijk geven de stellingen met concrete vaardigheden, zoals het ondersteunen van de sociaal-emotionele ontwikkeling en het stimuleren van de taalontwikkeling, herkenning van concrete vaardigheden die zij in hun opleiding hebben geleerd. Daarnaast ligt hierbij mogelijk de focus minder op het stukje '... van kinderen met TOS ...' in de stelling waardoor pedagogisch medewerkers aangeven dit te kunnen. Dit in tegenstelling tot de stelling 'Ik voel mij toegerust om kinderen met TOS op mijn groep op een passende manier te begeleiden'. In deze stelling wordt geen concrete vaardigheid benoemd die zorgt voor mogelijke herkenning vanuit de opleiding. Deze stelling bevat een meer overstijgend niveau wat een mogelijke verklaring kan zijn voor dit tegenstrijdige beeld.

Ondanks dat ongeveer de helft van de pedagogisch medewerkers vond dat een pedagogisch medewerker onvoldoende kan voorzien in de ontwikkelingsbehoeften van een kind met TOS, is uit huidig onderzoek gebleken dat er sprake is van een positieve attitude van pedagogisch medewerkers ten aanzien van inclusie van kinderen met TOS op een BSO. Dit komt overeen met eerder onderzoek waaruit bleek dat pedagogisch medewerkers en kleuterleerkrachten overwegend positief stonden tegenover de inclusie van kinderen met TOS op een reguliere kinderopvang en kleuterklas (Duinmeijer et al., 2021; Sadler, 2005; Uysal et al., 2019). Een mogelijke verklaring voor de positieve attitude is dat volgens kleuterleerkrachten (Sadler, 2005) en pedagogisch medewerkers in de kinderopvang (0 – 5 jaar) (Duinmeijer et al., 2021) kinderen met TOS kunnen profiteren van een reguliere onderwijs- of opvangsetting. De voordelen van inclusie van kinderen met TOS in een reguliere setting wegen op tegen de nadelen; volgens leerkrachten fungeren klasgenoten als

rolmodellen en laat een reguliere setting kinderen met TOS niet anders voelen van andere kinderen (Sadler, 2005; Uysal et al., 2019). Aannemelijk is dat pedagogisch medewerkers op de BSO dezelfde voordelen voor de inclusie van kinderen met TOS inzien. Een andere mogelijke verklaring voor de positieve attitude in het huidige onderzoek is het relatief hoge percentage (51,9%) pedagogisch medewerkers dat ervaring heeft met kinderen met TOS op de groep. Overzichtsstudies van De Boer en collega's (2012) en Ruberg en Porsch (2017) hebben laten zien dat persoonlijke ervaring met personen met een beperking positief samenhangt met positieve attitudes tegenover inclusief onderwijs. Mogelijk zorgt de relatief grote hoeveelheid persoonlijke ervaring met kinderen met TOS in de huidige steekproef ervoor dat de attitude van pedagogisch medewerkers ten aanzien van inclusie van kinderen met TOS zeer positief is in deze steekproef.

Tot slot is uit huidig onderzoek gebleken dat er een significant positief verband is tussen zelfeffectiviteit en attitude. Wanneer de mate van zelfeffectiviteit van een pedagogisch medewerker hoger is, is de attitude van de pedagogisch medewerker ten opzichte van inclusie van kinderen met TOS positiever. Dit is in lijn met wat er verwacht werd op basis van onderzoek onder leerkrachten, namelijk een positief verband tussen zelfeffectiviteit en attitude (Desombre et al., 2019; Ruberg & Porsch, 2017). Een grotere overtuiging van pedagogisch medewerkers in hun eigen kunnen om kinderen met TOS te begeleiden, zorgt voor een positievere attitude ten opzichte van inclusie van kinderen met TOS op hun BSO-groep. Bij hogere mate van zelfeffectiviteit voelen pedagogisch medewerkers zich mogelijk meer competent en zien zij minder obstakels om kinderen met TOS op een BSO-groep te begeleiden.

### **Sterke kanten en limitaties**

Een sterk punt van het onderzoek is dat, voor zover bekend, dit het eerste onderzoek is waarbij de doelgroep pedagogisch medewerkers op BSO's gehoord wordt over hun kennis, zelfeffectiviteit en attitude ten opzichte van inclusie (ten aanzien van kinderen met TOS). De doelgroep pedagogisch medewerkers op BSO's wordt in wetenschappelijk onderzoek naar kinderopvang vaak buiten beschouwing gelaten (Van Asperen, 2023). Toch is het belangrijk om deze doelgroep niet te vergeten in onderzoek naar de kwaliteit en effecten kinderopvang, aangezien het aantal kinderen op de BSO toeneemt (Nederlands Jeugdinstituut, 2022) en de BSO voor een kind een grote rol kan spelen in diens ontwikkeling (Fukkink & Boogaard, 2020; Pierce et al., 2010; Riksen-Walraven, 2000). Daarnaast wordt er momenteel geen gebruik gemaakt van de mogelijk waardevolle praktijkkennis die pedagogisch medewerkers

bezitten over kinderen met TOS wanneer zij bij wetenschappelijk onderzoek buiten beschouwing worden gelaten.

Dit onderzoek heeft ook een aantal limitaties. Een eerste mogelijke limitatie was de keuze voor een vragenlijst om de kennis van pedagogisch medewerkers uit te vragen. Door een vragenlijst te kiezen is de kans groter dat participanten antwoorden op kennisvragen opzoeken dan wanneer men bijvoorbeeld kiest voor een interview (Flick, 2018). Een interview was mogelijk betrouwbaarder geweest, maar een online vragenlijst is minder tijdrovend en er kan in een kortere tijd meer data verzameld worden wat belangrijk was gezien het korte tijdsbestek van huidig onderzoek (Drenth & Sijtsma, 2006).

Een tweede limitatie was de onbekendheid van de psychometrische eigenschappen van de onderdelen kennis en zelfeffectiviteit bij aanvang van het onderzoek. Voor het meten van de kennis van pedagogisch medewerkers over kenmerken van TOS is gebruikgemaakt van stellingen die met juist of onjuist beantwoord moesten worden. Na analyse bleken deze stellingen om kennis te meten onvoldoende betrouwbaar te zijn ( $\alpha = .447$ ). Hierdoor kon er geen betrouwbare analyse uitgevoerd worden voor de samenhang tussen attitude en kennis. Wel is er getracht de inhoudsvaliditeit van het onderdeel kennis in de vragenlijst te verhogen. Dit onderdeel van de vragenlijst was gebaseerd op de vragenlijst uit het onderzoek van Duinmeijer en collega's (2021). Hierin werden echter een klein aantal aspecten van een TOS uitgevraagd. Getracht is de inhoudsvaliditeit te verhogen door stellingen toe te voegen aan de originele vragenlijst van Duinmeijer en collega's (2021) om zo alle taaldomeinen (fonologie, semantiek, morfologie en pragmatiek) voor zowel expressieve als receptieve stoornissen uit te vragen (Gerrits et al., 2017; Visser et al., 2021), evenals de meest voorkomende secundaire kenmerken (Cuperus et al., 2014; Visser et al., 2021).

Ook voor het meten van zelfeffectiviteit waren er vooraf geen psychometrische eigenschappen bekend. Over de validiteit van dit onderdeel van de vragenlijst is niets bekend. Getracht is de (inhouds)validiteit van dit onderdeel te verhogen door de opbouw en formulering van de stellingen te baseren op eerder onderzoek onder leerkrachten naar zelfeffectiviteit (Desombre et al., 2019; Ruberg & Porsch, 2017) en in de inhoud op de vragenlijst van Duinmeijer en collega's (2021). In de vragenlijst van Duinmeijer en collega's (2021) waren stellingen geformuleerd op basis van de Wet Kinderopvang (2021) en Besluit kwaliteit kinderopvang (2018) waarin beschreven staat wat een pedagogisch medewerker moet bieden in de opvang van een kind op de BSO.

Een derde limitatie is het gebruik van een selecte steekproef. Via sociale media hebben mogelijk met name participanten de vragenlijst ingevuld die affiniteit hebben met TOS en het

belang van bekendheid en kennis rondom deze stoornis inzien. De selecte steekproef heeft mogelijk geresulteerd in een hoger correct aantal beantwoorde kennisstellingen en een positiever resultaat op de attitudestellingen dan verwacht kan worden bij een representatieve steekproef onder pedagogisch medewerkers op BSO's. Dit bleek bijvoorbeeld uit de reacties in de Facebookgroep 'BSO 7 – 12 jaar' waarin opmerkingen zijn geplaatst zoals: '... Ik heb 2 dochters met TOS. ...' en 'Hier op de BSO een kindje met TOS. Door samen met ouders een goed plan van aanpak te hebben maken we het voor het kind en onszelf gemakkelijk. Ik zal het invullen!'.

### **Implicaties voor vervolgonderzoek en de praktijk**

Uit de limitaties van het onderzoek volgen een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek. De eerste aanbeveling is om in een vervolgonderzoek huidig onderzoek te herhalen met een grotere aselecte steekproef. De verdeling van het geslacht van de respondenten in de steekproef van huidig onderzoek komt ongeveer overeen met de verdeling in de gehele kinderopvangbranche (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2023). Echter, de verdeling van bijvoorbeeld het aantal jaar werkervaring en opleidingsniveau in de gehele populatie pedagogisch medewerkers op BSO's is onbekend. Hierdoor is het onduidelijk of de steekproef een betrouwbare representatie is van de gehele populatie pedagogisch medewerkers op BSO's in Nederland. Met een grotere aselecte steekproef in vervolgonderzoek is er mogelijk sprake van een betrouwbaardere representatie van de populatie pedagogisch medewerkers op BSO's en kan het onderzoek gegeneraliseerd worden naar de naar de gehele populatie pedagogisch medewerkers op BSO's in Nederland.

Een tweede aanbeveling is om bij gebruik van de vragenlijst in vervolgonderzoek eerst onderzoek te doen naar diverse psychometrische eigenschappen van de vragenlijst die in huidig onderzoek nog niet bekend waren. Zo moet onderzocht worden of de inhoudsvaliditeit van de onderdelen kennis en zelfeffectiviteit daadwerkelijk voldoende zijn. Ook zou er onderzocht moeten worden hoe de kennis (van kenmerken) van TOS op een betrouwbare wijze in beeld gebracht kan worden. Dit kan bijvoorbeeld door het gebruik van een andere onderzoeksmethode, zoals interview/mondelijke uitvraag om de kennis van pedagogisch medewerkers in beeld te krijgen (Flick, 2018).

Een derde aanbeveling is om vervolgonderzoek te doen naar de oorzaak van het gevoel van pedagogisch medewerkers dat ze onvoldoende kunnen voorzien in de individuele behoeften van een kind met TOS op de BSO. Dit kan mogelijk vorm worden gegeven door gebruik te maken van diepte-interviews waardoor beter inzicht verkregen kan worden in waarnemingen, wensen, behoeften en meningen van pedagogisch medewerkers op BSO's

(Gill et al., 2008). Daarnaast is het interessant om niet alleen de eigen inschatting van de vaardigheden van de pedagogisch medewerker te onderzoeken, maar ook hun daadwerkelijke beheersing van hun vaardigheden om een kind met TOS op de BSO op een passende manier te begeleiden. Vervolgonderzoek zou hierbij bijvoorbeeld gebruik kunnen maken van observaties op een BSO-groep met een kind met TOS. Hierbij is het van belang om de ondersteuningsbehoeften die kinderen met TOS nodig hebben in de communicatie en op sociaal-emotioneel gebied te observeren, zoals sensitieve en responsieve interactie tussen de pedagogisch medewerker en het kind (Vissers et al., 2021). Uitkomsten van deze aanbevolen vervolgonderzoeken zouden mogelijk kunnen leiden tot concrete handvaten voor pedagogisch medewerkers op BSO's bij de begeleiding van kinderen met TOS. Deze handvaten kunnen mogelijk zorgen voor een grotere mate van zelfeffectiviteit. Dit is waardevol voor de praktijk, want uit het huidige onderzoek blijkt dat een grotere mate van zelfeffectiviteit zorgt voor positievere attitude ten opzichte van de inclusie van kinderen met TOS op de BSO. Dit is van belang want een positieve attitude is een belangrijke voorwaarde voor het succes van inclusiviteit (De Boer, Pijl en collega's, 2012).

Tot slot toont huidig onderzoek aan dat er een gebrek aan (het gevoel van) kennis is over TOS. Minder dan één derde van de pedagogisch medewerkers heeft iets over TOS geleerd in diens opleiding. Het is voor de vorming van het curriculum van opleidingen tot pedagogisch medewerker interessant om het huidige kennistekort in acht te nemen. Een groot deel van de pedagogisch medewerkers heeft kennis over TOS opgedaan door ervaring met kinderen met TOS of door zichzelf te verdiepen in TOS. De wens voor meer verdieping in TOS van pedagogisch medewerkers kan een aanknopingspunt zijn voor BSO's, brancheorganisaties en voor instanties die gespecialiseerd zijn in TOS om op deze manier de kennis en vaardigheden voor begeleiding bij pedagogisch medewerkers te vergroten. Kennis is van belang, want alleen met adequate kennis kunnen pedagogisch medewerkers de juiste ondersteuning bieden aan kinderen met TOS (Vissers et al., 2021).

### Literatuurlijst

- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*(4), 367-389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
- Baldwin, D. A., & Moses, L. J. (2001). Links between social understanding and early word learning: Challenges to current accounts. *Social Development, 10*, 309-329.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Cambridge University Press
- Bartimeus. (z.d.). *Leesniveau*. Accessibility.nl. Geraadpleegd op 24 april 2023, van <https://www.accessibility.nl/tools/leesniveau>
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 12*, 201-219.
- Baxendale, J., & Hesketh, A. (2003). Comparison of the effectiveness of the Hanen Parent Programme and traditional clinic therapy. *International Journal of Language & Communication Disorders, 38*, 397-415.
- Besic, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Needs Education, 32*(3), 329-345.
- Besluit kwaliteit kinderopvang, Artikel 2: Verantwoorde buitenschoolse opvang (2018, 1 januari). Geraadpleegd van <http://wetten.overheid.nl/jci1.3:c:BWBR0039936&hoofdstuk=2&paragraaf=2&artikel=11>
- Besluit kwaliteit kinderopvang, Artikel 12 lid 2c: Pedagogisch beleid (2018, 1 januari). Geraadpleegd van <http://wetten.overheid.nl/jci1.3:c:BWBR0039936&hoofdstuk=2&paragraaf=2&artikel=12>
- Bishop, D.V.M. (2010). Which neurodevelopmental disorders get researched and why? *PLoS ONE, 5*(11).

- Bishop, D. V. M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 671-680.
- Bishop, D. V. M. (1987). Language-impaired 4-year-olds. Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(2), 156-173.
- Blankenstijn, C.J.K., & Scheper, A. R. (2003). *Language development in children with psychiatric impairment*, PhD thesis, 82, Utrecht: LOT publication.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge USA: Harvard University Press. ISBN: 0-674-2245606
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2023, 12 februari). *Werknemers met baan in de zorg en welzijn; persoonskenmerken., regio; 2010 – 2022*. Geraadpleegd van <https://azwstatline.cbs.nl/#/AZW/nl/dataset/24016NED/table?dl=5DD2F>
- Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: the perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20, 219-228.
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N., Simkin, Z., & Knox, E. (2001). Follow-up of children attending infant language units. Outcomes at 11 years of age. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(2), 207-219.
- Conti-Ramsden, G., Simkin, Z., & Botting, N. (2006). The prevalence of autistic spectrum disorders in adolescents with a history of specific language impairment (sli). *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 47(6), 621–8.
- Cuperus, J., Vugs, B., Scheper, A., & Hendriks, M. (2014). Executive function behaviours in children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Developmental Disabilities*, 60, 132-143.
- Drenth, P. J. D., & Sijtsma, K. (2006). *Testtheorie. Inleiding in de theorie van de psychologische test en zijn toepassingen* (vierde editie, herziene druk). Bohn Stafleu van Loghum.
- De Boer, A. A. (2012). *Attitude vragenlijst inclusief onderwijs – leerkracht (AVIO-L)*. Rijksuniversiteit Groningen, afdeling orthopedagogiek.
- De Boer, A. A., De Struyf, E., Nijs, S., & Doolaard, S. (2022). *Samen inclusief onderwijs realiseren: een handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs*. acco learn.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. E. M. G. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

- De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minneart, A. E. M. G. (2012). Attitudes van leerkrachten, ouders en klasgenoten ten aanzien van inclusief onderwijs: een overzichtsstudie. *Pedagogische Studiën*, *89*(1), 39-55.
- De Boer, A. A., Timmerman, M. E., Pijl, S. J., & Minnaert, A. E. M. G. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>.
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: the direct effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, *39*(1), 38-50.
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, *41*(1), 62-72. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>.
- Dockrell, J. E., & Lindsay, G. (2001). Children with specific speech and language difficulties - The teachers' perspective. *Oxford Review of Education*, *27*(3), 369-394. <https://doi.org/10.1080/03054980120067410>
- Duinmeijer, I., De Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a Specific Language Impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *47*, 5.
- Duinmeijer, I., Van den Bosch, R., Blumenthal, M., Mientjes, A., Burgering, M., Van Bochove, M. & De Klerk, M. (2021). Rapportage enquête "TOS in de kinderopvang": Project Samen met Sociaal Domein (TOS 0-5). In *deelkracht.nl*. Deelkracht.
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011). Age effects on different components of theory of mind. *Consciousness and Cognition*, *20*, 627-642.
- Flick, U. (2018). *An introduction to Qualitative Research* (6de editie). SAGE Publications Ltd.
- Fukkink, R., & Boogaard, M. (2020). Pedagogical quality of after-school care: Relaxation and/or enrichment? *Children and Youth Services Review*, *112*, 104903. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104903>
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An Introduction*. Longman Publishing.
- Gerrits, E., Beers, M., Bruinsma, G. & Singer, I. (2017). *Handboek Taalontwikkelingsstoornissen*. Bussum: Coutinho.



- Gilbert, S. J., & Burgess, P. W. (2008). Executive function. *Current Biology*, *18*, 110-114.  
<https://doi.org/10.1016/j.cub.2007.12.014>
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British dental journal*, *204*(6), 291-295.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *28*(1), 64–79.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.10.004>
- Hubert-Dibon, G., Bru, M., Gras Le Guen, C., Launay, E., & Roy, A. (2016). Health-related quality of life for children and adolescents with Specific Language Impairment: A cohort study by a learning disabilities reference center. *PLoS One*, *11*.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0166541>.
- Isarin, J. (2016). *Hulpwaaier TOS. Tips en strategieën bij de hand*. Pica.
- Kinderopvang Werkt! (z.d.). *Diplomacheck Kinderopvang*. Kinderopvang werkt!  
 Geraadpleegd op 24 april 2023, van <https://www.kinderopvang-werkt.nl/diplomacheck-kinderopvang>
- Koninklijke Kentalis. (z.d.). *Wat is TOS?* Kentalis.nl. Geraadpleegd op 29 mei 2023, van [https://www.kentalis.nl/wat-is-tos#:~:text=Een%20taalontwikkelingsstoornis%20\(TOS\)%20is%20een,of%20het%20begrijpen%20van%20taal](https://www.kentalis.nl/wat-is-tos#:~:text=Een%20taalontwikkelingsstoornis%20(TOS)%20is%20een,of%20het%20begrijpen%20van%20taal).
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, *45*, 9–19.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Law, J., Boyle, J., Haris, F., Harkness, A., & Nye, C. (1998). Screening for speech and language delay: A systematic review of the literature. *Health Technology Assessment*, *2*, 1-184.
- Lindsay, G., & Dockrell, J. (2000). The behaviour and self-esteem of children with specific speech and language difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, *70*, 583–601.
- Lindsay, G., & Dockrell, J. E. (2012). Longitudinal patterns of behavioral, emotional and social difficulties and self-concept in adolescents with a history of specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *43*, 445-460.

- Maggio, V., Granana, N. E., Richaudeau, A., Torres, S., Giannotti, A., & Suburo, A. M. (2014). Behavior problems in children with specific language impairment. *Journal of Child Neurology, 29*, 194-202.
- 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, 14*(7), 869-874.
- McGregora, K. K. (2020). How we fail children with Developmental Language Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51*(1), 981-992.  
[https://doi.org/10.1044/2020\\_LSHSS-20-00003](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003)
- Nederlands Jeugdinstituut. (2022, juli). *Cijfers over kinderopvang*. Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd op 6 maart 2023, van <https://www.nji.nl/cijfers/kinderopvang>
- Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie (NVLFF). (2017). *Richtlijn Logopedie bij taalontwikkelingsstoornissen*.
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 49*, 243-265.
- Nilsson, K. K., & De López, K. J. (2016). Theory of Mind in Children With Specific Language Impairment: A Systematic Review and Meta-analysis. *Child Development, 87*, 143-153.
- Pierce, K. M., Bolt, D. M., & Vandell, D. L. (2010). Specific features of after-school program quality: Associations with children's functioning in middle childhood. *American Journal of Community Psychology, 45*(3-4), 381-393. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9304-2>
- Uysal, A. A., Güdük, A. H. & Tura, G. (2019). Knowledge and attitudes of preschool teachers about speech and language disorders in Turkey. *Asian Journal of Education and Training, 5*(4), 562-568.  
<https://dio.org/10.20448/journal.522.2019.54.562.568>
- Redmond, S. M., & Ash, A. C. (2014). A cross-etiology comparison of the socio-emotional behavioral profiles associated with attention-deficit/hyperactivity disorder and specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics, 28*(5), 346-65.  
<https://doi.org/10.3109/02699206.2013.868518>
- Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J. M. & Wake, M. (2014). Specific language impairment: a convenient

- label for whom? *International Journal of Language & Communication Disorders* 49(4), 416 – 451. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102>
- Riksen-Walraven, M. (2000). *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. [oratie]. Vossiuspers AUP
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology/American Speech-Language-Hearing Association*, 20, 180-199.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von lehramtsstudierenden und lehrkräften zur schulischen inklusion. Ein systematisches review deutschsprachiger forschungarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393-415.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitude and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 147–163. <https://doi.org/10.1191/0265659005ct286oa>
- Sardes & CED-groep. (2017, mei). *Buitenschoolse opvang voor kinderen met een beperking. Behoeften, aanbod, knelpunten en successen*.
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) program on attitudes towards inclusion by regular class teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International*, 9, 131-146.
- Simons, M., & Van Petegem, P. (2009). Bekwaamheidsbeleving bij taalleerkrachten. Onderzoek naar opvattingen over zelf-effectiviteit bij onderwijzers voor Frans. *IMPULS*, 40(1), 19 – 26.
- Skeat, J., Eadie, P., Ukoumunne, O., & Reilly, S. (2010). Predictors of parents seeking help or advice about children's communication development in the early years. *Child: Care, Health and Development*, 36(6), 878–887. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01093.x>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2022, 27 juni). *taal en rekenen*. SLO. Geraadpleegd op 24 april 2023, van <https://www.slo.nl/thema/meer/taal-rekenen/>
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B., & Kaplan, C. A. (1998). Language Impairment preschoolers. A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(2), 407-418.
- Tager-Flusberg, H. (2000). The challenge of studying language development in children with autism. *Methods for studying language production*, 313, 332.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making Sense of Cronbach's Alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.

- Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P., & O'Brien, M. (2003). The stability of primary language disorder four years after kindergarten diagnosis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *46*, 1283-1296.
- Triandis, H.C. (1971). *Attitude and attitude change*. Wiley Foundation of Social Psychology Series.
- Van Agt, H., Verhoeven, L., Van den Brink, G., & De Koning, H. (2011). The impact on socio-emotional development and quality of life of language impairment in 8-year-old children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *53*, 81-88.
- Van Asperen, S. (2023, January 3). *Bijzonder: wetenschappelijk onderzoek naar bso - Kinderopvangtotaal*. Kinderopvangtotaal.  
<https://www.kinderopvangtotaal.nl/bijzonder-wetenschappelijk-onderzoek-naar-bso/>
- Van den Bedum, N. (2020). *Emotions and the psychosocial development of children with and without Developmental Language Disorder*, Universiteit Leiden.
- Van Daal, J., Verhoeven, L. & Van Balkom, H. (2007). Behaviour problems in children with language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *48*, 1139-1147.
- Van Daal, J. Verhoeven, L. & Van Balkom, H. (2010). Cognitive predictors of language development in children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language and Communications Disorders*, *44*, 639-655.
- Vissers, C., Isarin, J., Hermans, D., & Jekeli, I. (2021). *Taal in het kwadraat. Taalontwikkelingsstoornis*.(1<sup>e</sup> editie). Pica.
- Vissers, C., Koolen, S., Hermans, D., Scherper, A., & Knoors, H. (2015). Executive functioning in preschoolers with specific language impairment. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01574>
- Vugs, B., Knoors, H., Cuperus, J., Hendriks, M., Verhoeven, L. (2016). Executive function training in children with SLI: A pilot study. *Child Language Teaching and Therapy*, 1-20.
- Wet Kinderopvang, Artikel 1.1b (2021, 1 juli). Geraadpleegd van <http://wetten.overheid.nl/jci1.3:c:BWBR0017017&hoofdstuk=1&afdeling=1&artikel=1.1>
- Wittke, K., Spaulding, T. J., & Schechtman, C.J. (2013). Specific language impairment and executive functioning: Parent and teacher ratings of behavior. *American Journal of Speech – Language Pathology*, *22*, 161-172.

Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2000). The association of intervention receipt with speech-language profiles and social-demographic variables. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(4), 345–357. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0904.345>

## Bijlage A.

### Vragenlijst: TOS, echt geen idee?!

# TOS, echt geen idee?!

---

Start of Block: Vragenlijst 'TOS, echt geen idee?!'

Q5 Beste pedagogisch medewerker op een BSO,

Graag willen we uw aandacht vragen voor een onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen (RUG), afdeling orthopedagogiek. Dit onderzoek richt zich op de kennis, ervaring en attitude van pedagogisch medewerkers op de buitenschoolse opvang (BSO) ten aanzien van kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS). Uw kennis en ervaring als pedagogisch medewerker zijn voor ons van groot belang. In deze vragenlijst beoordeelt u stellingen als juist of onjuist of geeft u aan in welke mate u het eens bent met de stellingen. Deze stellingen hebben betrekking op kenmerken van kinderen met TOS, uw houding ten aanzien van kinderen met TOS op de BSO en uw ervaring met kinderen met TOS op de BSO. U kunt de stellingen niet goed of fout beantwoorden, het gaat om wat u vindt. Wij vragen u daarom om het eerste antwoord dat in u opkomt in te vullen en hierbij geen gebruik te maken van hulpmiddelen. De vragenlijst bestaat uit 16 vragen en duurt ongeveer 5 tot 10 minuten.

Meedoen aan dit onderzoek is vrijwillig en u kunt op elk moment stoppen met de vragenlijst. Verzamelde gegevens en persoonsinformatie (geslacht, werkervaring en opleidingsniveau) zullen zorgvuldig en vertrouwelijk behandeld worden. Uw gegevens worden 10 jaar bewaard op een beveiligde opslagplek. Als u meer informatie over het onderzoek wil, klik dan [hier](#).

Hartelijke groet,

Dr. Jorien Luijkx (onderzoeker Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek),  
Dr. Suzanne Houwen (onderzoeker Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek),  
Dr. Erica Kamphorst (onderzoeker Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek),  
Anouk Borghuis (student Rijksuniversiteit Groningen, master Orthopedagogiek)

---

End of Block: Vragenlijst 'TOS, echt geen idee?!'

Start of Block: Block 3

Q6 Geïnformeerde toestemming

- Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen. Ik heb genoeg gelegenheid gehad om er vragen over te stellen.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van me gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met mijn gegevens wordt omgegaan, en wat mijn rechten als deelnemer zijn.

- Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is. Ik kies er zelf voor om mee te doen. Ik kan op elk moment stoppen met het invullen van de vragenlijst. Als ik stop, hoef ik niet uit te leggen waarom. Stoppen zal geen negatieve gevolgen voor mij hebben.
  - Ik geef hieronder aan waar ik toestemming voor geef.
- 

Q7 Toestemming voor deelname aan het onderzoek:

- Ja, ik geef toestemming voor deelname; deze toestemming loopt tot 16-02-2033 (1)
- Nee, ik geef geen toestemming voor deelname (2)

*Skip To: End of Survey If Toestemming voor deelname aan het onderzoek: = Nee, ik geef geen toestemming voor deelname*

---

Q8 Toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens (geslacht, werkervaring en opleidingsniveau):

- Ja, ik geef toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens zoals vermeld in de onderzoeksinformatie. (1)
- Nee, ik geef geen toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens. (2)

*Skip To: End of Survey If Toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens (geslacht, werkervaring en opleidingsniv... = Nee, ik geef geen toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens.*

End of Block: Block 3

---

Start of Block: Pedagogisch medewerker op Buitenschoolse opvang (BSO)

Q35 Ik ben als pedagogisch medewerker werkzaam op een Buitenschoolse opvang (BSO) in Nederland

- Ja (1)
- Nee (2)

*Skip To: End of Survey If Ik ben als pedagogisch medewerker werkzaam op een Buitenschoolse opvang (BSO) in Nederland = Nee*

End of Block: Pedagogisch medewerker op Buitenschoolse opvang (BSO)

---

Start of Block: Deel I: Algemene informatie

Q16 Deel I: Algemene informatie

---

Q2 Geslacht

- Man (1)
  - Vrouw (2)
  - Anders (3)
  - Zeg ik liever niet (4)
- 

Q3 Aantal jaar werkervaring op de Buitenschoolse opvang (BSO)

- 0 tot 3 jaar (1)
  - 3 tot 6 jaar (2)
  - 6 tot 9 jaar (3)
  - 9 tot 12 jaar (4)
  - 12 tot 15 jaar (5)
  - 15 tot 18 jaar (6)
  - 18 tot 21 jaar (7)
  - 21 jaar of meer (8)
-



Q9 Hoogst genoten opleiding

- Basisschool (1)
- Middelbare school (2)
- Middelbaar beroepsonderwijs (MBO) (3)
- Hoger beroepsonderwijs (HBO) (4)
- Wetenschappelijk onderwijs (WO) (5)

End of Block: Deel I: Algemene informatie

---

Start of Block: Deel II: Bekendheid en kennis ten aanzien van TOS

Q10 Deel II: Bekendheid en kennis ten aanzien van TOS

-----

Q11 Ben je bekend met de term taalontwikkelingsstoornis (TOS)?

- Ja (1)
- Nee (2)

*Skip To: End of Block If Ben je bekend met de term taalontwikkelingsstoornis (TOS)? = Nee*

-----

Q12 Ik heb kennis over TOS opgedaan door:

- Mijn opleiding tot pedagogisch medewerker (1)
- Verdieping via bijvoorbeeld het internet of informatiefolders (2)
- Voorlichting en/of scholing (3)
- Anders, namelijk: (4) \_\_\_\_\_

---

Page Break



Q13 Geef van de onderstaande stellingen<sup>1</sup> aan of ze juist of onjuist zijn.

---

<sup>1</sup> Stelling 1, 5, 6, 8, 13 en 15 hebben betrekking op de primaire kenmerken van TOS. Stelling 3, 7, 9 en 11 hebben betrekking op de secundaire kenmerken van TOS. Stelling 2, 4, 10 en 14 hebben betrekking op de eventuele oorzaken van TOS.

	Juist (1)	Onjuist (2)
Kinderen met TOS kunnen moeite hebben met het onderscheiden van klanken (verstaan van gesproken taal). (1) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TOS is een gevolg van problemen met de spraakmotoriek. (2) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinderen met TOS worden minder dan andere kinderen afgeleid door geluid, taal en visuele prikkels. (3) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meertaligheid kan leiden tot TOS. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinderen met TOS kunnen moeite hebben met vertellen wat ze willen vertellen. (5) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinderen met TOS kunnen moeite hebben met het begrijpen van de boodschap en bedoeling van anderen. (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinderen met TOS kunnen het lastig vinden om emoties bij anderen te herkennen en begrijpen. (7) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinderen met TOS maken voornamelijk korte en eenvoudige zinnen. (8) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TOS heeft over het algemeen weinig gevolgen voor de emotionele ontwikkeling. (9) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TOS is een gevolg van te weinig taalaanbod. (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinderen met TOS spelen vaak alleen; ze hebben moeite met het meedoen aan interacties. (11) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinderen met TOS kunnen moeite hebben met plannen. (12) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TOS is een stoornis waarbij taal minder goed wordt verwerkt in de hersenen. (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TOS is het gevolg van een verstandelijke beperking. (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kinderen met TOS kunnen moeite hebben met de uitspraak (zijn slecht verstaanbaar). (15)



\*De stelling is toegevoegd aan de huidige vragenlijst ten opzichte van de vragenlijst van Duinmeijer en collega's (2021)

## End of Block: Deel II: Bekendheid en kennis ten aanzien van TOS

---

### Start of Block: Definitie TOS

Q14 Voordat we verder gaan met het vervolg van de vragenlijst willen we je eerst een beschrijving geven van wat een taalontwikkelingsstoornis (TOS) inhoudt.

Een taalontwikkelingsstoornis (TOS) is een neurobiologische ontwikkelingsstoornis die zorgt voor problemen in het leren en verwerken van taal. Kinderen met TOS hebben bijvoorbeeld grote moeite met praten of het begrijpen van taal en met het leren van klanken, woorden en zinnen. Vaak loopt niet alleen de taal- en spraakontwikkeling maar ook de sociaal-emotionele ontwikkeling anders dan bij leeftijdsgenoten. TOS is een stoornis in de aanleg om taal (of talen) te verwerven, waarvan een kind in meer of mindere mate last blijft houden.

Kinderen met TOS:

- Leren hun moedertaal langzaam en moeilijk
- Kunnen klanken en woorden moeilijk onthouden
- Hebben moeite met de grammatica
- Vinden omgaan met emoties lastig
- Hebben moeite met plannen
- Zijn niet goed te verstaan

TOS wordt niet veroorzaakt door:

- Gehoorproblemen
- Lage intelligentie
- Meertaligheid
- Weinig taalaanbod
- Problemen met de spraakmotoriek

## End of Block: Definitie TOS

---

### Start of Block: Deel III: Eigen beleving kennisniveau en vaardigheden

Q17 Deel III: Eigen beleving kennisniveau en vaardigheden om in de ontwikkelingsbehoeftes van kinderen met TOS te voorzien



Q18 In welke mate gelden de volgende dingen voor jou?



	Helemaal mee oneens (1)	Mee oneens (2)	Neutraal (3)	Mee eens (4)	Helemaal mee eens (5)
Ik heb voor mijn gevoel te weinig kennis over wat TOS precies is. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan signalen van TOS herkennen bij (jonge) kinderen. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik weet hoe ik deze signalen met ouders kan bespreken. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik weet wie ik kan benaderen bij zorgen over de ontwikkeling van een kind met taalproblemen. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel mij toegerust om kinderen met TOS op mijn groep op een passende manier te begeleiden. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn communicatieve vaardigheden zijn toereikend om de communicatie met kinderen met TOS goed te laten verlopen. (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan de taalontwikkeling van kinderen met TOS stimuleren. (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ik kan de  
sociaal-  
emotionele  
ontwikkeling  
van kinderen  
met TOS  
ondersteunen.  
(8)



End of Block: Deel III: Eigen beleving kennisniveau en vaardigheden

---

Start of Block: Deel IV: Attitude ten aanzien van inclusie van kinderen met TOS op een BSO

Q19 Deel IV: Attitude ten aanzien van inclusie van kinderen met TOS op een BSO

---

Q20 Stel je voor dat een kind met TOS bij jou in de groep komt en beantwoord vervolgens de stellingen met dit kind in jouw gedachten.

---

Q21 Wat is jouw mening over onderstaande stellingen?

	Volledig mee oneens (1)	Beetje mee oneens (2)	Beetje mee eens (3)	Volledig mee eens (4)
Ik vind dat kinderen met TOS het recht hebben om op dezelfde BSO opgevangen te worden als kinderen zonder beperking. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het toelaten van kinderen met TOS op een reguliere BSO een onwenselijke situatie voor kinderen zonder beperking. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me geërgerd als een kind met TOS het programma van de groep niet kan bijhouden of begrijpen. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben bereid om een kind met TOS te stimuleren in het meedoen van sociale activiteiten in de groep. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinderen met TOS behoren de mogelijkheid te krijgen om te functioneren in een reguliere BSO groep. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me ongemakkelijk om een kind met TOS in een groep met kinderen zonder beperking op te nemen. (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een pedagogisch medewerker kan onvoldoende voorzien in de individuele behoeften van een kind met TOS. (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ik ben bereid kinderen met TOS op te nemen in mijn groep en ze te voorzien van de nodige ondersteuning. (8)

Ik ben bereid om de groep zo in te richten dat kinderen met TOS in de groep opgenomen kunnen worden. (9)

Ik voel me competent in het omgaan met de problematiek van kinderen met TOS. (10)

Ik ben bereid mijn manier van communiceren aan te passen om ervoor te zorgen dat kinderen met TOS succesvol integreren in mijn groep. (11)

Ik denk dat het haalbaar is om leerlingen zonder beperking en leerlingen met TOS in dezelfde groep op te vangen. (12)

End of Block: Deel IV: Attitude ten aanzien van inclusie van kinderen met TOS op een BSO

---

Start of Block: Deel V: Hoe gaat het met kinderen met TOS op de BSO

Q22 Deel V: Hoe gaat het met kinderen met TOS op de BSO

---

Q23 Ik heb één kind of meerdere kinderen met TOS in mijn groep (gehad).

Ja (1)

Nee (2)

*Skip To: End of Block If Ik heb één kind of meerdere kinderen met TOS in mijn groep (gehad). = Nee*

---

Q24 Ik heb voor kinderen met TOS in mijn groep begeleiding/ondersteuning ontvangen.

Ja (1)

Nee (2)

Q25 Ik wil nog wel wat meer vertellen over hoe het gaat met kinderen met TOS in mijn groep.

Ja (1)

Nee (2)

*Skip To: End of Block If Ik wil nog wel wat meer vertellen over hoe het gaat met kinderen met TOS in mijn groep. = Nee*

---

Q26 Hoe is het welbevinden van kinderen met TOS?

\_\_\_\_\_

---

Q27 Hoe goed doen kinderen met TOS mee met de dagelijkse gang van zaken?

\_\_\_\_\_

---

Q28 Hoe goed lukt het kinderen met TOS om te communiceren met volwassenen?

---

Q29 Hoe goed lukt het kinderen met TOS om te communiceren met andere kinderen?

---

Q30 In hoeverre zijn kinderen met TOS in staat om te profiteren en te leren van wat jullie aanbieden op de groep?

---

End of Block: Deel V: Hoe gaat het met kinderen met TOS op de BSO

---

Start of Block: Deel VI: Aanvullende informatie

Q31 Deel VI: Aanvullende informatie

Q32 Mogen wij jou benaderen voor een aanvullend interview om uw antwoorden toe te lichten?

Ja, mijn e-mailadres is: (1) \_\_\_\_\_

Nee (2)

Q33 Ik zou meer informatie over kinderen met TOS willen ontvangen per mail.

Ja, mijn e-mailadres is: (1) \_\_\_\_\_

Nee (2)

Q34 Ik zou een terugkoppeling van de onderzoeksresultaten willen ontvangen per e-mail.

Ja, mijn e-mailadres is: (1) \_\_\_\_\_

Nee (2)

End of Block: Deel VI: Aanvullende informatie

---



## Bijlage B.

### Verwijderde stellingen Attitude vragenlijst inclusief onderwijs – leerkrachten (AVIO-L)

Stellingen 7, 9, 10, 11, 12, 14 en 15 zijn uit de Attitude vragenlijst inclusief onderwijs – leerkrachten (AVIO-L) (De Boer, 2012) zijn in de vragenlijst van het huidige onderzoek verwijderd.

	Volledig mee oneens	Beetje mee oneens	Beetje mee eens	Volledig mee eens
1. Leerlingen zoals Job hebben het recht om in hetzelfde klaslokaal onderwezen te worden als leerlingen die zich normaal ontwikkelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ik vind inclusief onderwijs een onwenselijke onderwijssituatie voor reguliere basisschool leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ik voel me geërgerd als een leerling zoals Job het dagelijkse programma van mijn klas niet kan bijhouden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ik ben bereid om Job te stimuleren in de participatie van sociale activiteiten in de klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Leerlingen zoals Job behoren de mogelijkheid te krijgen om te functioneren in een reguliere klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Volledig mee oneens	Beetje mee oneens	Beetje mee eens	Volledig mee eens
6. Ik voel me ongemakkelijk om leerlingen zoals Job in een klas met leerlingen zonder beperkingen op te nemen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ik ben bereid om per individuele leerling (tussen)doelen aan te passen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Een reguliere leerkracht kan onvoldoende voorzien in de individuele behoeften van leerlingen zoals Job.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ik vind dat we meer kennis moeten hebben over de effecten van inclusief onderwijs, voordat het op grote schaal kan worden toegepast.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ik ben bereid het leerplan aan te passen om zo tegemoet te komen aan de individuele behoeften van alle leerlingen, ongeacht hun beperking.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Volledig mee oneens	Beetje mee oneens	Beetje mee eens	Volledig mee eens
11. Ik voel me gefrustreerd als ik het programma moet aanpassen om aan de individuele leerbehoeften van alle leerlingen te voldoen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ik voel me competent in het schrijven van individuele handelingsplannen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ik ben bereid leerlingen zoals Job op te nemen in de klas en ze te voorzien van de nodige ondersteuning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. In het implementeren van individuele handelingsplannen voel ik me competent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ik voel me competent in het beoordelen/evalueren van individuele handelingsplannen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Volledig mee oneens	Beetje mee oneens	Beetje mee eens	Volledig mee eens
16. Ik ben bereid om de klas zo in te richten dat leerlingen zoals Job in de klas opgenomen kunnen worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ik voel me competent in het omgaan met moeilijk gedrag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ik ben bereid mijn manier van communiceren aan te passen om ervoor te zorgen dat leerlingen zoals Job succesvol integreren in mijn klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ik denk dat het haalbaar is om leerlingen zonder beperkingen en leerlingen zoals Job in dezelfde klas te onderwijzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Bijlage C

### Wervingsbrief directies van BSO's

Beste ...,

De kinderopvang en meer specifiek de buitenschoolse opvang (BSO) wordt steeds inclusiever. Zo kunnen ook kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS) naar een reguliere BSO gaan. Een TOS komt voor bij 5 tot 10% van de kinderen (vaker dan bijvoorbeeld autisme en dyslexie), waardoor de kans groot is dat bijna elke BSO opvang biedt aan deze kinderen. Toch is het nog een onbekende stoornis, waardoor er vaak sprake is van onbegrip uit de omgeving. Een TOS kan grote gevolgen hebben voor de communicatie met de omgeving, maar ook voor hoe een kind leert, zich voelt en gedraagt, zoals onderstaande casus ook weergeeft.

Ravi is vijf jaar en heeft een TOS. Hij heeft moeite om op woorden te komen, gebruikt korte zinnen en is erg moeilijk te verstaan. Hij gaat naar het speciaal onderwijs, op een school die relatief ver van zijn huis is. Daarom vinden zijn vader en moeder\* het belangrijk dat hij naar een reguliere BSO gaat, samen met zijn grote zus, dicht bij huis en samen met kinderen zonder beperking. Zo leert hij op de BSO kinderen uit de buurt kennen en kan hij (zo) gewoon (mogelijk) meedoen met kinderen zonder beperking op een plek waar hij gewoon mag spelen. Maar wat weten pedagogisch medewerkers over kinderen zoals Ravi? Wat hebben ze nodig om kinderen met een TOS goed te kunnen begeleiden op de groep en wat is hun ervaring met deze kinderen?

\* Tevens onderzoeker binnen dit onderzoeksproject.

Een BSO kan ook opvang bieden aan deze kinderen met een speciale ondersteuningsbehoefte. Een pedagogisch medewerker kan veel betekenen voor een kind met TOS door bijvoorbeeld zijn/haar manier van praten met het kind aan te passen.

Met een onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen (RUG), afdeling Orthopedagogiek willen we graag inzicht krijgen in de kennis van pedagogisch medewerkers ten aanzien van kinderen met TOS op BSO's. Ook zijn wij benieuwd naar de ervaring van de pedagogisch medewerkers in het kunnen voorzien in de ondersteuningsbehoeften van een kind met TOS op een reguliere BSO. De (praktijk)kennis en ervaring van pedagogisch medewerkers op BSO's met kinderen met TOS is voor ons van groot belang. Door de deelname van pedagogisch medewerkers aan dit onderzoek kunnen we in de toekomst mogelijk beter aansluiten op de behoeften van pedagogisch medewerkers rondom kennis en vaardigheden ten aanzien van kinderen met TOS op een BSO. Hiermee hopen we ook de ondersteuning aan kinderen met een TOS te kunnen verbeteren.

Deelname aan het onderzoek betekent dat uw pedagogisch medewerkers eenmalig een vragenlijst invullen. Uw organisatie krijgt de resultaten van het onderzoek teruggekoppeld. Daarnaast kan extra informatie ten aanzien van kinderen met TOS geboden worden. Indien u nog vragen heeft ten aanzien van deelname aan dit onderzoek kunt u deze per e-mail stellen: [j.luijkx@rug.nl](mailto:j.luijkx@rug.nl). In de bijlage van deze mail vindt u een informatiebrief met informatie over het onderzoek en de rechten van de deelnemers aan het onderzoek. Als u direct enthousiast bent over deelname aan dit onderzoek en geen vragen meer heeft, kunt u onderstaande link delen met de pedagogisch medewerkers die werkzaam zijn op de BSO waar u werkzaam bent. Via onderstaande link worden zij geïnformeerd over het onderzoek, geven zij toestemming voor deelname en kunnen ze de vragenlijst invullen.

[https://rug.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV\\_00Pt1jS9qGmBy2W](https://rug.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_00Pt1jS9qGmBy2W)

Met vriendelijke groet,

Dr. Jorien Luijkx (onderzoeker Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek),

Dr. Suzanne Houwen (onderzoeker Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek),

Dr. Erica Kamphorst (onderzoeker Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek),

Anouk Borghuis (student Rijksuniversiteit Groningen, master Orthopedagogiek)