

KINDEREN MET TAALPROBLEMEN IN DE BASISCHOOL

zorgbreedte

'Jij was de chauffeur van de vrachtauto en jij ging stenen halen om een huis te bouwen.'
Een duw in de richting van een vrachtauto en toen werd het ruzie.

Situaties als deze kom je in de school tegen. Een oorzaak kan zijn taalproblemen. In het onderstaande artikel gaan de auteurs in op dergelijke communicatieproblemen en hoe ze ontstaan. Ook komt aan de orde wat de school eraan zou kunnen doen.

Lenie Versantvoort-van den Dungen studeerde algemene taalwetenschap en houdt zich onder meer bezig met taalontwikkeling en taalontwikkelingsstoornissen.

Jos Versantvoort is werkzaam als schoolbegeleider en houdt zich voornamelijk bezig met begeleiding van scholen voor buitengewoon onderwijs.

Inleiding

In de inleiding op de serie over zorgbreedte (Moer 1982/6, p. 2-3) wordt het onderwijs dat zich richt op verbreding van de zorg voor leerlingen gekarakteriseerd in termen van: kindvolgend onderwijs, onderwijs dat belemmeringen voor kinderen opheft en selectievrij onderwijs. In dit artikel willen wij een bijdrage leveren aan vernieuwing 'waarin leerkrachten vaardigheden beheersen om de interactie met de leerlingen te bevorderen en (ontwikkelings-)belemmeringen in het kind, in de omgang en in de omgeving op te heffen' (Moer 1982/6, p. 3).

Bij een vernieuwing die hierop gericht wil zijn, zal kennis van en aandacht en hulp voor kinderen met problemen een plaats moeten hebben. In deze bijdrage besteden wij aandacht aan kinderen

met taalproblemen. Aandacht voor kinderen met taalproblemen is ons inziens juist nu actueel.

1 Door de nieuwe basisschool wordt de mogelijkheid geopend om de taalontwikkeling te stimuleren in één doorlopende lijn.

2 Door een vloeiende overgang van de twee laagste klassen van de onderbouw (nu kleuterschool) naar de twee hoogste klassen van de onderbouw (nu klas 1 en 2) kan rekening gehouden worden met individuele kinderen bij wie de mondelinge taal nog niet voldoende is ontwikkeld om al met klassikaal systematisch lees- en schrijfonderwijs te beginnen.

Wij willen informatie geven over taalproblemen en een kader aanreiken waarbinnen een zinvolle talige interactie kan plaatsvinden met een kind met taalproblemen. Achtereenvolgens komt aan de orde: wat zijn taalproblemen, wat zijn daarvan

de gevolgen voor een kind in de basisschool, welke doelen kun je nastreven voor een kind met taalproblemen in de basisschool en welke mogelijkheden heeft de basisschool voor hulp aan kinderen met taalproblemen.

Taalproblemen

Een kind met taalproblemen wordt in de literatuur op verschillende manieren aangeduid. In Nederland spreekt men onder meer van een kind met een taalstoornis, een taalontwikkelingsstoornis en een taalachterstand.¹ Wij gaan uit van de definitie van Van Ierland (1982b): 'Een kind heeft een taalontwikkelingsstoornis als de taalontwikkeling van het kind beduidend achterblijft bij of negatief afwijkt van het normale verloop van het taalverwervingsproces met inbegrip van de normale interindividuele variatie daarin, binnen de regionale en sociale taalvariëteit die het kind zich aan het verwerven is.'

Wij kiezen in dit artikel echter niet voor de term taalontwikkelingsstoornis maar voor de ruime term taalproblemen. Dit doen we om twee uiteenlopende redenen:

- van de term stoornis gaat de suggestie uit dat het falen van het kind alléén in het kind gelegen zou zijn en wij zijn van mening dat de taalproblemen niet te eenzijdig bij het kind gezocht moeten worden, de taal ontwikkelt zich immers in de interactie tussen volwassene en kind;
- de term stoornis suggereert zeer ernstige problemen, terwijl wij ons beperken tot kinderen met taalproblemen die in de basisschool kunnen blijven.

Overigens is er ons inziens geen schérpe grens te trekken tussen ernstige en minder ernstige taalproblemen. Wanneer een kind met taalproblemen binnen een basisschool adequaat kan worden opgevangen dan zullen zijn taalproblemen niet verergeren, maar dit kan bij een inadequate opvang wel het geval zijn. Verwijzing naar een school voor buitengewoon onderwijs is geïndiceerd wanneer het kind in een basisschool niet meer voldoende ontwikkelingsmogelijkheden heeft en een school voor buitengewoon onderwijs meer garanties biedt voor verdere groei van het kind.

Praktisch geformuleerd is een kind met taalproblemen een kind dat duidelijk veel minder begrijpt van alles wat tegen hem gezegd wordt dan zijn leeftijdgenoten en/of moeite heeft om op

een begrijpelijke manier uit te drukken wat hem bezig houdt. Dit is een heel globale omschrijving, in werkelijkheid manifesteert zich het taalprobleem bij ieder kind weer anders. We gaan niet in op verschillende oorzaken, omdat alléén kennis van de oorzaken niet voldoende aanknopingspunten biedt voor de behandeling van taalproblemen. Volgens Van Ierland (1982b) gaat men door overaccentuering van het onderzoek naar de oorzaken te vaak voorbij aan het onderzoek van de eigenlijke taalproblemen. Zij bedoelt hiermee 'zorgvuldig onderzoek van het taalgedrag van elk kind met een (vermoedelijke) taalontwikkelingsstoornis'. Zij sluit met deze opvatting aan bij Bloom en Lahey (1978). Bloom en Lahey analyseren in de *taalproduktie* van een kind de *inhoud*, de *vorm* en het *gebruik* en de samenhang van die aspecten. Van Ierland doet dit ook en analyseert daarnaast het *taalbegrip*.

Een voorbeeld van zorgvuldig onderzoek van het taalgedrag van een kind.²

Ten aanzien van de taalproduktie van Joost (7;4 j), leerling van de eerste klas, blijkt

— voor de inhoud: *Joost heeft geen duidelijke voorstelling van de betekenis van veel woorden. Hij denkt dat een bijl dient om te snijden, een mes om te zagen en een zaag misschien ook wel. Hij heeft een zeer beperkte woordenschat om uit te drukken wat hij wil communiceren en je kunt hem daardoor vaak niet begrijpen.*

— voor de vorm: *Joost heeft problemen op het gebied van de fonologie, hij is vaak onverstaanbaar. Hij heeft problemen op het gebied van de morfologie, hij voegt sterke werkwoorden in de verleden tijd alsof ze in de tegenwoordige tijd staan: 'ze zegt'. En hij heeft vooral veel problemen op het gebied van de zinsbouw, hij laat veel woorden weg in de zin, met name vaak het onderwerp, de persoonsvorm en voorzetsels. Hij gebruikt heel weinig plaatsbepalingen en voorzetselgroepbepalingen. Hij gebruikt veel gebaren en klanknabootsingen.*

— voor het gebruik: *Joost is erg communicatief, hij compenseert zijn gebrekkige taalinhoud en taalvorm door de aandacht van de luisteraar af te leiden met stereotype zinnetjes als 'o was leuk joh', 'o was lachen, o was lachen, lachen', 'was ontzettend lachen'. De luisteraar lacht met Joost mee en wordt verondersteld niet precies te vragen waarom hij mee moet lachen, want dat kan Joost niet altijd uitdrukken. Bij zijn klasgenoten werkt zijn strategie perfect, hij is heel populair. Verder*

valt op dat hij een gebeurtenis meerdere malen vertelt, alsof hij het nog niet verteld heeft of als of hij eraan twijfelt of je hem begrepen hebt. Het taalbegrip van Joost in een gesprek is redelijk, maar bij taaltests scoort hij op het receptieve gedeelte lager dan op het expressieve gedeelte. Dit houdt waarschijnlijk verband met het niet kunnen afbakenen van de inhoud van een begrip. Een leerkracht van de basisschool is over het algemeen niet opgeleid om het taalgedrag van een kind zo uitvoerig te onderzoeken. Hiervoor heeft zij³ de hulp nodig van een logopedist of iemand die op de hoogte is van taalontwikkeling en taalontwikkelingsstoornissen. Maar diezelfde leerkracht is meestal wel in staat om te beoordelen of een kind ernstig achterblijft bij of negatief afwijkt van zijn leeftijdgenoten in taalontwikkeling.

Ouders onderkennen niet altijd een taalprobleem van hun kind. Ze passen zich van nature aan aan de communicatieve mogelijkheden van hun kind. Ze spreken, wanneer het kind zich normaal ontwikkelt, in *vormen* die even boven het niveau van het kind liggen, maar over *inhouden* die het kind aankan. Zo leert het kind op een natuurlijke manier de taal in de interactie. Wanneer ouders een kind hebben met taalproblemen, passen ze zich soms zo aan aan het niveau van het kind, dat hen ontgaat dat het kind niet zo communiceert als zijn leeftijdgenoten. Leerkrachten in de laagste klassen van de nieuwe basisschool⁴ kunnen dan soms de eersten zijn die signaleren dat een kind taalproblemen heeft. Ze kunnen bijvoorbeeld opmerken dat een kind

- nauwelijks praat;
 - hoofdzakelijk één- en tweewoorduitingen produceert;
- Een voorbeeld: Vincent (4;6 j) drukt zich hoofdzakelijk zo uit:*
- 'tsss', 'nat', 'aankleje', 'ja', 'hè', 'ee?', 'aankleden', 'huh', 'ikke ook', 'ja', 'die', 'jama', 'zijn pyjama, zijn pyjama', 'hè?', 'wat zette nou?'*
- zeer veel ongrammaticale zinnen uit waardoor zijn boodschap niet overkomt;
 - veelvuldig een andere betekenis aan alledaagse woorden toekent;
 - vaak niet goed begrijpt wat er aan klassikale instructie gegeven wordt;
 - zijn taal niet adequaat kan gebruiken in de interactie en er alleen voor zichzelf mee bezig is.⁵

Niet al deze verschijnselen komen bij kleuters met taalproblemen voor. Bij sommigen valt één ding op, bij anderen meerdere dingen. De frequentie van de verschijnselen en de hardnekkigheid is een belangrijke factor. Een kleuter die af en toe een ongrammaticale zin zegt of een andere betekenis toekent aan een alledaags woord, doet iets wat heel normaal is voor zijn leeftijd, die experimenteert gewoon.

Paulien (4;9 j) is nog bezig met het afgrenzen van de betekenis van woorden, die heeft geen taalproblemen.

Volwassene: Speel je wel eens met vriendinnetjes thuis?

Paulien: Ik heb geen vriendinnetjes / alleen Peter is mijn vriendinnetje /

Volwassene: Peter is een jongen

Paulien: ja /

Volwassene: dus hij is je vriendje

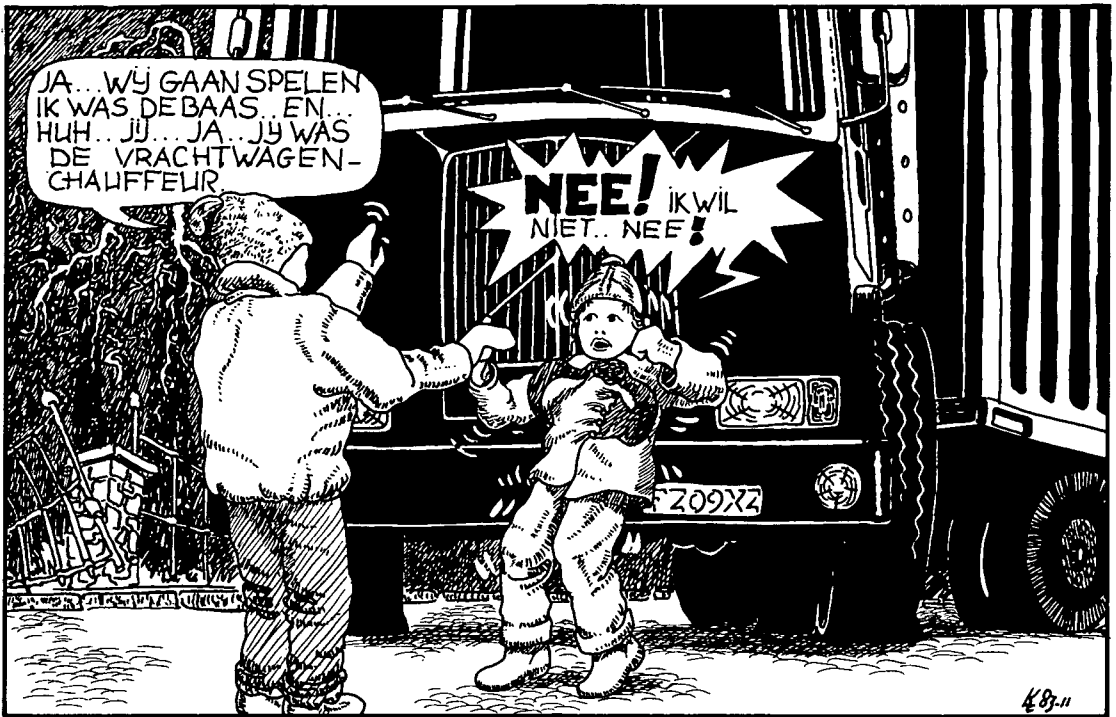
Paulien: ja /

Wanneer een leerkracht iets opmerkt ten aanzien van het *productieve en/of receptieve taalgebruik* van een kind in verband met de *inhoud*, de *vorm* of het *gebruik* van taal, dat sterk afwijkt van het taalgebruik van leeftijdgenoten, constateert zij vaak dat er nog meer met het kind aan de hand is. De taalontwikkeling is namelijk een onderdeel van de totale ontwikkeling van het kind en dient ook als zodanig gestimuleerd te worden. Een leerkracht kan de taalontwikkeling niet goed stimuleren los van de cognitieve, emotionele en sociale ontwikkeling van een kind. In de volgende paragrafen zullen we hier verder op ingaan.

Gevolgen van taalproblemen voor een kind in de basisschool

De gevolgen van taalproblemen zijn in de basisschool niet voor alle kinderen hetzelfde. De ernst van de taalproblemen verschilt al per kind, maar de eisen die een basisschool aan kinderen stelt, verschillen ook. Rispens (1981) stelt dat problemen op school ontstaan in het interactieproces tussen het kind en het onderwijs. Ten aanzien van taalproblemen van een kind geldt dit ook. Een kind met taalproblemen krijgt meer of minder communicatieproblemen naarmate de school meer of minder in staat is aan te sluiten bij het taalniveau van het kind.

In deze paragraaf willen wij de gevolgen schetsen voor een kind dat op een basisschool zit waar



men nog onvoldoende is toegerust voor zijn taalproblemen. Omdat de eisen van een school verschillen voor kinderen van diverse leeftijden, geven wij eerst de gevolgen weer voor een kleuter, daarna voor een kind dat begint te lezen en tenslotte voor een kind in de bovenbouw. Uiteraard zijn dit generaliserende voorbeelden. In werkelijkheid worden de problemen voor een kind op de basisschool bepaald door zijn specifieke mogelijkheden en begrenzings enerzijds en de mogelijkheden en begrenzings van de school anderzijds (Rispen 1981).

Gevolgen voor een kleuter

Wanneer een jong kind taalproblemen heeft, merkt het de gevolgen daarvan in de interactie met andere kinderen in de klas en daarbuiten. In de klas begrijpen de andere kinderen hem niet goed wanneer hij iets vertelt in de kring. Ze luisteren daardoor niet naar hem en hij krijgt helemaal geen reactie op zijn verhaal. Bovendien kunnen de andere kinderen een negatieve houding aannemen wanneer hij iets wil gaan vertellen, waardoor hem helemaal de moed ontzinkt. En wanneer ze hem uitlachen om een vreemd woord

of een gekke zin, dan kan hij het gevoel krijgen buitengesloten te worden, er niet bij te horen. In de klas en buiten de klas spelen kleuters veel samen. Ze hebben daarbij een manier van communiceren waarbij uit de situatie en de gebaren veelal wel op te maken valt wat van iemand verwacht wordt. Maar bij een gecompliceerder rollenspelletje zoals: 'Jij was de chauffeur van de vrachtauto en jij ging stenen halen om een huis te bouwen', begrijpt het kind met taalproblemen soms echt niet wat er van hem verwacht wordt. Wanneer hij in de richting van de vrachtauto geduwd wordt, kan hij dat opvatten als het begin van een ruzie en terugvechten.

Een jong kind met taalproblemen merkt de gevolgen daarvan ook in de informele interactie met de leerkracht. Wanneer hij bijvoorbeeld iets beleefd heeft wat hem emotioneel erg bezighoudt, dan kan hij dat onvoldoende duidelijk maken aan de leerkracht. Een verhaal over zijn weggelopen poesje dat na lang zoeken teruggevonden is, wil hij, zoals alle jonge kinderen, meteen bij het binnenkomen aan de juf vertellen, maar dat kost de leerkracht erg veel tijd. Ze heeft haar ogen bij de

groep die al binnen is, haar oren bij het kind dat over zijn poesje praat, maar ze kan hem niet helemaal volgen. En wanneer ze probeert hem in de kring zijn verhaal opnieuw te laten vertellen, dan durft hij al niet meer.

Verder is het kind niet in staat om de leerkracht precies duidelijk te maken waarom hij bij zoveel ruzies betrokken is. De leerkracht krijgt door dit alles niet goed kijk op wat hem bezielt, reageert daardoor vaak niet adequaat en het kind voelt zich emotioneel een beetje in de kou staan, hij voelt zich onbegrepen.

In de klas tijdens de formele interactie met de leerkracht, bij instructie, merkt het jonge kind dat het niet goed begrijpt wat de leerkracht bedoelt. Hij wordt daar onzeker van, probeert uit het gedrag van de andere kinderen af te leiden wat de bedoeling is, gaat steeds minder op de uitleg letten en neemt er niets meer van op. Tijdens het uitvoeren van de onderwezen handelingen gaat hij daardoor de verkeerde dingen doen. Van een lesje over het mengen van kleuren om oranje en paars te krijgen, ontgaat hem bijvoorbeeld de essentie. Hij ziet andere kinderen verf mengen en hij kijkt goed naar hen. Hij maakt eerst oranje en daarna paars, maar verft tenslotte paars over het oranje, want hij wist niet wat het resultaat van al zijn inspanningen moest zijn. De leerkracht ziet dat het kind de instructie en de opdracht niet begrepen heeft en had al opgemerkt dat hij niet oplette. Een negatieve waardering ligt dan voor de hand.

Samenvattend kunnen we zeggen dat een kleuter met taalproblemen die in een school terecht komt waar men nog onvoldoende is toegerust voor zijn taalproblemen, steeds grotere communicatieproblemen krijgt. Hij krijgt bij zijn taalproblemen: emotionele, sociale en cognitieve problemen.

Gevolgen voor een kind dat begint te lezen

Wanneer een kind moet leren lezen op een moment dat zijn taal nog niet voldoende ontwikkeld is, dan krijgt dit kind hoogstwaarschijnlijk lees- en schrijfmoeilijkheden. Sixma (1973) stelt dat voldoende taalontwikkeling een leesvoorwaarde is. Sixma geeft aan dat een voldoende taalontwikkeling een algemene voorwaarde is om zich te kunnen handhaven in het onderwijs, met name in de relatie leerkracht-kind en kind-medeerlerling.

Daarnaast benadrukt hij dat een voldoende taalontwikkeling een specifieke voorwaarde voor het leren lezen is. Met name het fonologische (klank-) en het semantische (betekenis-)aspect van de taalontwikkeling zijn van belang. Het fonologische aspect doet zich gelden met name bij de auditieve discriminatie. Het semantische aspect komt naar voren bij: de woorden en uitdrukkingen die de leerkracht gebruikt die te maken hebben met het systeem en de introductie van het systeem (bijvoorbeeld lijn, regel, rij, zin, woord, letter, aanwijzen, beginnen, eindigen) en bij de relatiewoorden die de leerkracht vanaf het allereerste begin van het leesonderwijs gebruikt (bijvoorbeeld bovenaan, onderaan, ervoor, erachter, laatste, eerste). Bovendien moet het kind vertrouwd zijn met de gepresenteerde woorden en verhalen van de leesmethode.

Een voorbeeld van een kind met leesproblemen ten gevolge van taalproblemen is Joost (7;4 j) van wie in de vorige paragraaf reeds bijzonderheden ten aanzien van zijn taalontwikkeling vermeld zijn.

Joost kan door onvoldoende fonologische rijping niet goed auditief discrimineren. Verder slaagt hij er niet in om eenvoudige woorden, waarvan hij de letters correct gespeld heeft, tot een woord te synthetiseren, omdat de betekenis van de woorden hem niets zegt.

Verder moet een kind met taalproblemen verbanden in en tussen gelezen zinnen ontdekken die het zelf nog niet op die manier kan begrijpen en uitdrukken. Het begrijpen van de gelezen zinnen lukt dan niet. Bovendien zijn in de eerste leesboekjes de verbanden in en tussen zinnen — doordat er alleen technisch eenvoudige woorden in mogen staan — vaak zeer impliciet. Van het taalbegrip van het kind wordt dan juist extra veel gevraagd, het kind moet uit zichzelf allerlei verbanden aanvullen die niet beschreven zijn. Een gefingeerd voorbeeld⁶ kan dit wellicht verduidelijken:

Joep is in de tuin.

brr, brr, brr.

Joep is in huis.

dag moe.

Joep is in de tuin.

Joep met de jas.

Wanneer een kind nog moeite heeft met het begrijpen en uitdrukken van causale relaties, begrijpt het niets van deze tekst.

Een kind dat door zijn taalproblemen het leesniveau van de klas helemaal niet heeft kunnen bij-

houden, leert in de tweede helft van een eerste klas al niets meer bij op het gebied van lezen tijdens een traditionele klassikale leesles. Bij het individueel lezen van een tekst komt hij onvoldoende uit de verschillende woorden om zinsverbanden te kunnen leggen. Wanneer een klasgenoot of de juf voorleest, kan hij niet volgen waar ze zijn en kan dus ook niet meelesen. Een kind met taalproblemen kan van deze lessen alléén profijt hebben voor zijn mondelinge taal wanneer de juf daar expliciet rekening mee houdt. Wanneer de juf de inhoud van de tekst eerst uitvoerig bespreekt met aansluiting bij de ervaringen van de kinderen, dan is het mogelijk voor een kind om er zijn voordeel mee te doen voor de groei van zijn mondelinge taal.

Verder kan een kind met taalproblemen van zes à zeven jaar dezelfde communicatieproblemen krijgen als een kleuter met taalproblemen. Het kind kan moeite hebben in het interacteren met andere kinderen en de leerkracht, zoals Sixma (1973) stelt. Het kind dat al deze problemen heeft, wordt vaak te laag ingeschat door de leerkracht. Ze beschouwt het kind als zwakbegaafd of behandelt het als een veel jonger kind.

Gevolgen voor een kind in de bovenbouw

Een kind met taalproblemen kan wel leren lezen en schrijven, maar het kost hem veel meer moeite dan andere kinderen. Wanneer het kind zich al die moeite getroost heeft, dan blijkt toch dat het kind in de bovenbouw ook nog problemen ondervindt. Het kind heeft nog moeite zich mondeling en/of schriftelijk vlot uit te drukken. In kringgesprekken vertelt hij bijvoorbeeld weinig, stelt weinig vragen, schrikt als hem iets gevraagd wordt en probeert dan zo snel mogelijk van zijn beurt af te komen. Bij schrijfp opdrachten kan hij nog last hebben van allerlei moeilijkheden, waar we hier niet verder op in zullen gaan, omdat hierover voldoende literatuur in Nederland verschenen is. Hetzelfde geldt voor het lezen.⁶ Wanneer het kind ernstige leesproblemen heeft, krijgt het in andere vakken moeite met informatieverwerking en -verwerking. Het kind kan verder nog moeite hebben met het begrijpen van instructie waardoor het ook bij de andere vakken de gevolgen van de taalproblemen ervaart. Wanneer het kind in de bovenbouw een opeenstapeling van leerproblemen ervaart bij bijna alle vakken, kan het helemaal vastlopen.

Samenvattend kunnen we zeggen dat een kind met taalproblemen dat terecht komt in een school die daar onvoldoende voor is toegerust, steeds grotere communicatieproblemen krijgt, die ook emotioneel en sociaal geladen zijn, en bovendien nog leerproblemen in bijna alle vakken ervaart. Ansink (1978) stelt: 'Van groot belang is het, dat men zich steeds weer goed realiseert, dat stoornissen in de taal, op welk niveau dan ook, op den duur hun repercussies gaan hebben op de globale intellectuele ontwikkeling van het kind. Wanneer er problemen zijn met het kennismaken van in symbolen vervatte informatie, treedt op de langere of kortere duur toch een globalere ontwikkelingsachterstand op.'⁷

Wanneer een school echter haar zorgbreedte wil vergroten door kindvolgend onderwijs te geven, onderwijs dat belemmeringen bij kinderen opheft en selectievrij is, dan hoeft het kind zich niet als 'anders' te gaan ervaren. In zo'n basisschool kan het kind functioneren in een zinvol communicatief verband, zodat hij zijn taal verder kan ontwikkelen en kan uitgroeien tot een kind zonder al te grote problemen.

Doelen voor een kind met taalproblemen in de basisschool

Bij de bepaling van de doelen voor een kind met taalproblemen baseren wij ons onder meer op de uitgangspunten van Bloom en Lahey (1978), Van Ierland (1982a) en Versantvoort (1981). Het einddoel voor de hulp aan een kind met taalproblemen, houdt ons inziens het volgende in:

- 1 Het kind heeft niet het gevoel dat het anders en/of minder is dan andere kinderen.
- 2 Het kind beheerst zijn taal zowel productief als receptief op het niveau van zijn leeftijdgenoten, wat betreft de inhoud, de vorm en het gebruik.
- 3 Het kind heeft ten gevolge van taalproblemen in het verleden geen al te grote leerproblemen binnen andere vakgebieden.

Voordat dit einddoel bereikt wordt, zijn ten aanzien van punt 2 een aantal tussendoelen noodzakelijk. De taal van een kind dient namelijk zo gestimuleerd te worden, dat het kind de normale ontwikkeling volgt. Het niveau van de leeftijdgenoten kan enkele fasen verwijderd zijn van het niveau van het kind met taalproblemen. De tussenliggende fasen vormen dan de tussendoelen. Kennis van de normale taalontwikkeling is nodig om

deze tussendoelen voor de inhoud, de vorm en het gebruik van taal te kunnen bepalen. Hoe een basisschoolteam kan bijdragen aan het bereiken van deze tussendoelen en het einddoel zullen we in de volgende paragraaf uitwerken.

Mogelijkheden van een basisschoolteam voor hulp aan kinderen met taalproblemen

Wanneer een school een kind met taalproblemen wil helpen, is dat een besluit dat het hele team betreft. Het kind is meestal niet in één jaar in alle opzichten op het niveau van zijn leeftijdgenoten en de hulpverlening kan daarom niet beperkt blijven tot één klas van de school. Hieronder geven we aan welke mogelijkheden een individuele leerkracht heeft in de klas en welke mogelijkheden het hele schoolteam heeft.

Mogelijkheden van een leerkracht in de klas

Wanneer een leerkracht heeft vastgesteld dat een kind waarschijnlijk taalproblemen heeft, en een nader onderzoek heeft aangevraagd bij een logopedist of iemand die op de hoogte is van taalontwikkeling en taalontwikkelingsstoornissen, dan zou het ideaal zijn wanneer de leerkracht na het onderzoek geïnformeerd was over:

- de taalvaardigheid van het kind, de dingen die het kind al kan met zijn taal;
- de taalproblemen van het kind, de dingen die het kind nog niet kan met zijn taal en die je verwacht bij zijn leeftijd;
- de verhouding tussen de taalontwikkeling en de overige ontwikkeling van het kind;
- de fasen in de normale taalvererving met betrekking tot inhoud, vorm en gebruik die als tussendoelen kunnen gelden voor dit kind.⁸

Wanneer de leerkracht al deze informatie heeft is een voorwaarde aanwezig om het kind optimaal te begeleiden. Daarnaast is een optimale begeleiding onder meer afhankelijk van de mate waarin de leerkracht kan inspelen op verschillen tussen kinderen, van de mate waarin de groep zelfstandig kan werken en van de omgangssfeer die er in een school en een klas heerst. Indien slechts een gedeelte van de informatie aanwezig is, kan de leerkracht het kind toch wel helpen wanneer ze steeds het einddoel voor ogen houdt en voortdurend streeft naar *succesvolle communicatie*. Succesvolle communicatie is volgens Van Ierland, Kleefstra e.a. (1983) de beste motivatie voor een kind met taalproblemen. Het kind heeft er be-

hoefte aan dat er naar hem wordt geluisterd en dat hij wordt begrepen en het kind wil begrijpen wat er tegen hem wordt gezegd. Wanneer het kind succes ervaart is het gemotiveerd om zich verder te ontwikkelen en heeft het een kans om het einddoel te bereiken.

We zullen nu achtereenvolgens verschillende situaties schetsen waarin het kind participeert en daarbij telkens met voorbeelden aangeven hoe in die situatie succesvolle communicatie kan worden nagestreefd.

** Dialoog van een leerkracht en een kind met taalproblemen*

In de dialoog heeft de leerkracht de meeste gelegenheid om het kind te helpen, daarom wordt dit het uitvoerigst behandeld.

— In de dialoog van het kind en de leerkracht is het van belang dat de leerkracht aansluit bij de inhoud die het kind zelf aandraagt.

Een voorbeeld. Loekie (4;2 j) die nauwelijks praat, speelt al een half uur in een zogenaamd huis. Dan ontdekt ze de telefoon en zegt: 'Hallo, hallo.' De juf reageert met: 'Wat is dat?' en wanneer ze geen antwoord krijgt, zegt ze: 'Dat is de telefoon, zeg me maar na: de telefoon.'

Het kind reageert hier niet op, want de juf gaat niet in op de inhoud. Ze is bezig met woordjes aanleren. De leerkracht streeft succesvolle communicatie na als ze doet alsof ze aan de andere kant van de lijn zit.

— Wanneer het kind een bepaalde inhoud in een gebrekkige vorm uitdrukt is het leerzaam voor het kind om die uiting gecorrigeerd te herhalen en onmiddellijk daarna een reactie te geven. Dit is de zogenaamde 'vangmethode' van Van Uden (1973). De leerkracht kan er het beste naar streven dit zo natuurlijk mogelijk te doen.

Een voorbeeld. Luuk (5;10 j) praatte nauwelijks toen hij op de kleuterschool kwam. Hij begeleidt zijn handelingen nu voortdurend met taal, maar spreekt nog niet op het niveau van een vijfjarige. Luuk speelt — terwijl hij van een kar op de grond springt en weer in de kar klimt — dat hij uit een boot in het water springt en weer in de boot klimt. Hij zegt daarbij: 'inne water ... inne boot ... inne water ... inne boot'. De leerkracht past de vangmethode toe en geeft de eerste uiting van het kind terug als: 'Ja, jij springt in het water', en reageert met: 'O, je wordt nat!' De tweede uiting breidt ze uit tot: 'Ja, jij klimt in de boot' en ze geeft een reactie in de trant van: 'Nou ga je va-

ren'. Het geven van een reactie is heel belangrijk voor de communicatie, die reactie mag daarom ook niet stereotype worden. De derde uiting geeft ze op dezelfde manier terug als de eerste, maar de reactie is anders: 'Zwemmen Luuk!'

— Terwijl de leerkracht wat de inhoud betreft aansluit bij het kind, is het raadzaam om wat de vorm betreft steeds iets boven het niveau van het kind zitten. De leerkracht kan het beste korte grammaticale zinnen gebruiken en daarin de belangrijkste woorden benadrukken, maar niet te onnatuurlijk.

Een voorbeeld. Tegen Luuk (5;10 j) zegt de leerkracht telkens: 'Jij klimt in de boot.' Door de intonatie trekt ze de aandacht van het kind, waardoor hij de belangrijkste elementen in een zin kan ontdekken. Hij zegt tenslotte in het spel: 'Klim inne boot.' Dit is succesvolle communicatie.

De leerkracht kan beter niet streven naar 'in de boot' en 'in het water' als vrije uitingen van het kind, vóórdat het kind een werkwoord bij een activiteit kan uitdrukken en aan kan geven wie die activiteit verricht. In de normale taalontwikkeling gaan zinnestelsels als 'in boot', 'klim in' en 'jij in boot' vooraf aan 'ik klim in de boot'. Het is erg belangrijk voor een kind met taalproblemen om de normale ontwikkelingsvolgorde aan te houden. Reeksen zelfstandige naamwoorden met lidwoorden aanleren aan de hand van plaatjes, is daarom ook minder zinvol. De betekenis die een kind zo aan een woord gaat hechten is veel te eng; alleen concrete zelfstandige naamwoorden kunnen zo worden aangeleerd; relaties tussen objecten worden niet duidelijk en relaties tussen handelingen, objecten en handelende personen worden ook niet duidelijk. Wanneer de leerkracht de natuurlijke activiteit van een kind begeleidt met eenvoudige taal dan zal ze meer succes boeken.

— Communicatie is het eenvoudigst voor een kind in een natuurlijke situatie. Wanneer het handelen begeleid wordt met taal is het voor het kind niet zo moeilijk om te begrijpen waar die taal naar verwijst.

Een voorbeeld. De leerkracht weet dat Jan (11;9 j) nog geen meewerkende voorwerpen gebruikt in zijn spontane taal. Ze probeert in iedere situatie die zich daarvoor leent meewerkende voorwerpen in een eenvoudige zin te gebruiken. In de gymles zegt ze: 'Jan, geef jij een stok aan alle kinderen.' En terwijl hij dat doet, begeleidt ze zijn handelen

met: 'Jan geeft jullie een stok.' In de taalles zegt ze: 'Erik, geef jij een boek aan Jan' en in de rekenles: 'Vraag die som maar aan je buurman'.

— De rust waarmee de leerkracht tot het kind spreekt en het geduld waarmee ze naar hem luistert zijn tenslotte belangrijke factoren. Wanneer het kind niet gespannen wordt tijdens het contact met de leerkracht, maar voelt dat er tijd voor hem is en aandacht, dan zal hij steeds succesvoller worden in de communicatie.

* *Dialogo van een kind met taalproblemen en een ander kind*

In de dialogen tussen kinderen onderling kan het voorkomen dat een kind met taalproblemen iets niet begrijpt of verkeerd begrepen wordt. De leerkracht kan door een ontspannen sfeer in de klas, waarin alle kinderen als individu tot hun recht komen, misverstanden tussen kinderen niet te hoog op laten lopen. Ze kan kinderen leren in een rustige sfeer te overleggen en om verduidelijking te vragen wanneer ze iets niet begrijpen, ook aan elkaar. Het is erg belangrijk dat ook het kind met taalproblemen dit leert, zowel voor zijn taalontwikkeling als voor het later leren begrijpen van zakelijke teksten. Hennephof (1971) benadrukt voor het onderwijs op de middelbare school dat oefening in het tweegesprek vooraf moet gaan aan het gesprek tussen meer personen.⁹ Voor de basisschool geldt dit zeker ook. Bol (1982) benadrukt hoe de dialoog voorafgaat aan de gesproken monoloog en de geschreven monoloog (d.i. zakelijke tekst). Hij maakt duidelijk dat kinderen eerst in een dialoog gemeenschappelijk onderzoek moeten oefenen om later in een zakelijke tekst de 'communicatieve driehoek' te kunnen herkennen.¹⁰

* *Groepsgesprek onder leiding van de leerkracht*

— Bij wereldverkenkend onderwijs kunnen groepswerk en groepsgesprekken een belangrijke rol vervullen. In deze groepsgesprekken kan het kind verbanden leren zien die het nog niet kende en het kan woorden leren voor nieuwe begrippen. Wanneer de kinderen de kans krijgen om binnen dit wereldverkenkend onderwijs veel zelf te ervaren, dan hoeft de leerkracht niet bang te zijn voor loos verbalisme van het kind met taalproblemen. Het kind ontwikkelt door het ervaringsleren concepten en in het groepsgesprek leert het daar de woorden voor.

Een voorbeeld. Dirk (11;11 j) is niet in staat om

exact uit te drukken hoe de weg van school naar huis is, of hij er een half uur of vijf minuten over fietst, maar hij kan wel een precieze tekening maken van een sluis die hij gezien heeft. Wanneer de leerkracht Dirk stimuleert om eerst een tekening van iets te maken en er daarna in de groep over te vertellen, aan de hand van die tekening, dan kan Dirk zich exacter leren uitdrukken.

— Het groepsgebesprek biedt de leerkracht de mogelijkheid bij uitstek om kinderen te leren samenwerken en overleggen. De leerkracht kan de kinderen laten zien welk gebruik ze van hun taal kunnen maken om succesvol met elkaar te kunnen communiceren. In het eerste artikel over zorgbreedte geeft Haanen-Thijs (1982) uitvoerig aan hoe op haar school de kring onder meer zo functioneert ten gunste van een prettig leefklimaat.¹¹

— De leerkracht kan een kind met taalproblemen dat niet of nauwelijks durft te praten, omdat het al beseft dat het zich niet zo goed kan uitdrukken, juist in een groepsgebesprek stimuleren. De leerkracht heeft de mogelijkheid door niet-verbale reacties van het kind te beschouwen als volwaardig meedoen. Wanneer het kind bijvoorbeeld opveert wanneer er in de groep over voetballen wordt gepraat, dan kan ze hem erbij betrekken door een eenvoudige ja/nee-vraag: 'Houd jij van voetballen, Vincent?' Het kind kan aanvankelijk op dit soort vragen reageren door alleen maar te knikken, later kan hij 'ja' gaan zeggen en nog later iets over voetballen gaan vertellen. Wanneer de leerkracht consequent niet-verbale reacties van het kind belooft met aandacht, zal het kind geleidelijk aan mee durven te praten en ervaren dat hij succesvol kan communiceren.

* Instructie

— Het kind met taalproblemen mag niet onzeker zijn over het feit of het moet gaan handelen, ook wanneer het iets niet volledig begrepen heeft. De leerkracht kan in principe een afspraak maken dat het kind na afloop van de instructie aan haar vraagt wat het niet begrijpt. Of ze kan afspreken dat het navraag doet bij een ander kind. Op die manier hoeven er geen al te grote problemen te ontstaan in andere vakken.

— De leerkracht kan ernaar streven het kind zo min mogelijk te frustreren tijdens de instructie door niet te moeilijke taal te gebruiken. De bandopname van een instructieles kan de leerkracht inzicht verschaffen in haar eigen taalgebruik.

Mogelijkheden van een schoolteam

— Het hele schoolteam kan zich als het zich vergroting van de zorgbreedte ten doel stelt, verantwoordelijk voelen voor het voorkomen van al te grote leerproblemen. Punt van bespreking in het team moet dan zeker worden het tijdstip waarop een kind moet leren lezen. Wanneer een team — na overleg met deskundigen — ertoe besluit om een kind met taalproblemen niet te verplichten om met zes jaar te leren lezen, heeft dat consequenties. Gedurende de tijd dat het leren lezen wordt uitgesteld moet het kind optimaal gestimuleerd worden om in taalvaardigheid te groeien, want alleen een verlengde kleuterschoolperiode garandeert geen voldoende taalontwikkeling na een jaar. Het is dan ook zeer de vraag of het kind niet bij zijn groep leeftijdgenoten moet blijven horen — wanneer zijn overige ontwikkeling niet te sterk afwijkt — en een latere kans moet krijgen om te leren lezen. Dit is een belangrijke consequentie, het betekent dat wanneer kinderen meerdere malen de kans krijgen om te beginnen met leren lezen, leerkrachten in staat moeten zijn om te differentiëren. Ons lijkt echter, ondanks deze consequenties, dat het ideaal voor de nieuwe basisschool zou kunnen worden: tussen vijf en acht jaar krijgen kinderen een aantal malen de gelegenheid om te beginnen met leren lezen. Een kind met taalproblemen zou dan niet hoeven te worden geconfronteerd met systematisch lezen en schrijfonderwijs vóórdat het mondeling taalgebruik op het niveau is van zijn leeftijdgenoten. Een ander punt van bespreking, wanneer een heel schoolteam zich verantwoordelijk voelt voor het niet ontstaan van al te grote leerproblemen, is de bereidheid van de afzonderlijke leerkrachten om zich intensief te verdiepen in de problemen van het kind wanneer het in hun klas komt te zitten. Het team kan zich gezamenlijk afvragen bij welke vakgebieden het kind extra ondersteuning nodig zal hebben en hoe die hulp het best gegeven kan worden.

— Alle klasseleerkrachten kunnen zich op de hoogte stellen van de actuele problemen van het kind om tijdens speelplaatssurveillance en buitenschoolse activiteiten het kind zo adequaat mogelijk te benaderen.

— Vakleerkrachten die onderwijs geven in een klas waarin een kind met taalproblemen zit, kunnen trachten op de hoogte te zijn van de mogelijkheden en beperkingen van het kind en kunnen proberen zoveel mogelijk aan te sluiten bij de be-

nadering van de klasseleerkracht.

Wanneer een schoolteam een kind met taalproblemen wil helpen, heeft dat team veel kennis en

vaardigheden nodig. Deze nemen toe in de loop van de tijd dat men zich intensief in de problemen van het kind verdiept. Dit artikel heeft alleen een aanzet willen geven tot zo'n verdieping.

Noten

- 1 Taalproblemen zoals in dit artikel bedoeld, hebben niets te maken met de notie 'taalarmoede' of 'taalachterstand' zoals die gehanteerd worden binnen de taalcompensatieprogramma's. Wij sluiten ons aan bij de opvatting van Van Ierland (1982b): 'Een kind kan alleen een taalontwikkelingsstoornis hebben ten opzichte van het dia- of sociolect (de streeftaal van het kind), maar nooit ten opzichte van een taalvariëteit die het kind niet als eerste taal aan het verwerven is.'
- 2 Bij de voorbeelden in dit artikel zijn de namen van de kinderen veranderd.
- 3 We duiden de leerkracht aan met 'zij' en het kind met taalproblemen met 'hij', maar onze beschrijving geldt zowel voor mannelijke als vrouwelijke leerkrachten en zowel voor meisjes als voor jongens.
- 4 Met leerkrachten in de laagste klassen van de nieuwe basisschool bedoelen we de leerkrachten die momenteel nog in het kleuteronderwijs werken.
- 5 Vergelijk deze opsomming met die van Bloom en Lahey (1978), p. 290: 'A language disorder, as defined in these terms, is often identified by persons who encounter the child interacting in many situations that demand talking and understanding. The different behaviors that might be noticed are varied and include: little or no talking, little or no understanding of instructions, any unusual use of words or phrases, or grammatical mistakes in sentences that interfere with communication.'
- 6 We hebben gekozen voor een gefingeerd voorbeeld omdat een voor het overige goede methode voor aanvankelijk lezen dit soort teksten kan bevatten en daarmee in discrediet wordt gebracht als je het voorbeeld daar uit haalt.
Informatie over lees- en schrijfmoeilijkheden en de behandeling daarvan is onder meer te vinden in: Dumont, J.J. *Leerstoornissen* deel I en II, Rotterdam, Lemniscaat, 1976
Swinnen, K. & I. Celis *Het kind met leesmoeilijkheden* Meerhout, Infoboek, 1975
Vliegenthart, W.E. *Op gespannen voet* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1964.
- 7 Ansink (1978), p. 172.
- 8 Vergelijk deze opsomming met het toekomstbeeld dat Van Ierland (1982a) wenselijk acht:
'(4) Vooral diegenen die daadwerkelijk het kind gaan begeleiden moeten nauwkeurig op de hoogte zijn van de taalvaardigheid en de taalproblemen van het kind met een taalontwikkelingsstoornis in verhouding tot de overige ontwikkeling van het kind en in verhou-

ding tot de normale taalverwerving. Alleen op die basis valt een optimale begeleiding te bieden.'

9 Hennephof (1971), p. 64-65.

10 Bol (1982), p. 73-83.

11 Haanen-Thijs (1982), p. 8-9.

Literatuur

- Ansink, B.J.J. *Neuropedagogiek. Neurologische facetten van de orthopedagogiek* Meppel. Boom, 1978
- Bloom, L. & M. Lahey *Language development and language disorders* New York enz., J. Wiley and Sons, 1978
- Bol, E. *Leerpsychologie, een onderwijs-leerpsychologische analyse van begripend lezen* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982
- Haanen, Thijs, M. 'Wat doen we met moeilijke kinderen op school?' in: *Moer* 1982/6, p. 4-13
- Hennephof, K. 'Mondig taalgebruik' in: *Moer* 1971/3, p. 63-72
- Ierland, M. van 'Onderkenning en opvang van kinderen met taalontwikkelingsstoornissen: enkele knelpunten' in: *Logopedie en foniatrie* 1982 (a), p. 91-103
- Ierland, M. van 'Normen, normering en taalontwikkelingsstoornissen' in: *Interdisciplinair tijdschrift voor taal- en tekstwetenschap* 1982 (b), p. 199-212
- Ierland, M. van, K. Kleefstra e.a. *Taaltherapie voor kinderen. Een analyse van negen taalprogramma's* Publicatie van het Instituut voor Algemene Taalwetenschap, nr. 38, Universiteit van Amsterdam, 1983
- 'Inleiding op de serie over zorgbreedte' in: *Moer* 1982/6, p. 2-3
- Rispens, J. 'Kinderen die speciale hulp nodig hebben' in: Rispens, J. (red.) *Hulpverlening in de basisschool. De opvang van kinderen met problemen in de eigen klas* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981, p. 24-43
- Sixma, J. *Leesvoorwaarden. Een onderwijskundige bijdrage tot een meer continue begeleiding van het kind bij zijn leren-lezen in de Nederlandse schoolsituatie* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1973
- Uden, A. van *Taalverwerving door taalarme kinderen. Beknopte psycholinguïstiek als inleiding op een reflecterende methode van taalverwerving door gehoorgestoorde en taalarme kinderen. Een leerboek met probleemstellingen* Rotterdam, Universitaire pers, 1973
- Versantvoort, J. 'Speciale leerhulp in de klas' in: Rispens, J. (red.) *Hulpverlening in de basisschool. De opvang van kinderen met problemen in de eigen klas* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981, p. 73-90