

# Taalachterstanden op jonge leeftijd en effecten van therapie

---

*Sinds de publicaties van Bishop en Edmundson (1987) en van Silva, Williams en McGee (1987), waarin wordt gesteld dat taalachterstanden bij jonge kinderen kunnen leiden tot problemen met lezen, schrijven en rekenen, is het paradigma van onze tijd: vroegtijdige onderkenning en behandeling van taalachterstanden. Dit kan door middel van het geven van taaltherapie aan individuele kinderen, maar ook door middel van Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) voor groepen kinderen. Het heersende paradigma en de daaruit voortvloeiende praktijk roepen vijf vragen op: (1) Wat is precies een taalachterstand, dan wel een taalprobleem? (2) Wat is het effect van therapie op de taalontwikkeling? (3) Wat is het effect van VVE op aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen? (4) Wat is het effect van VVE op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind? en (5) Wat is de relatie tussen taalproblemen en leerproblemen?*

---

## ■ Wat is een taalachterstand?

---

In de literatuur lopen de prevalentieschattingen over het voorkomen van taalachterstanden sterk uiteen (van 1 tot 19 procent). Dat geeft aan dat er geen eenduidige visie bestaat over wat een taalachterstand is. Mogelijk komt dit omdat de normale taalontwikkeling grote variaties kent: *“The normal acquisition of speech and language shows considerable variation and it is not always easy to distinguish between a child at the lower range of*

*normality and one who is deviating from the usual pattern of speech and language development.”* (Enderby & Emerson, 1995).

Verder bestaan er fundamentele onduidelijkheden over terminologie en classificatie, waardoor de differentiatie tussen een normale en een onvoldoende taalontwikkeling niet eenvoudig te maken is (Enderby & Emerson, 1996).

Ook in de hulpverleningspraktijk blijkt dit dilemma. Uit een door ons uitgevoerde enquête onder 140 medici, paramedici en leerkrachten, bleek het

---

<sup>1</sup> Prof. dr. Sieneke Goorhuis-Brouwer, orthopedagoog, is als hoogleraar spraak- en taalstoornissen bij kinderen verbonden aan het UMCG van de Rijksuniversiteit Groningen. [s.m.goorhuis-brouwer@kno.umcg.nl](mailto:s.m.goorhuis-brouwer@kno.umcg.nl)

volgende (Luinge, Goorhuis-Brouwer & Post, 2002):

- Taalachterstanden dan wel taalproblemen worden in zeer algemene termen beschreven, bijvoorbeeld moeilijkheden met de taalproductie, of: achter bij de normale ontwikkeling.
- Voor het signaleren of vaststellen van een taalachterstand wordt weinig gebruikgemaakt van screeningen/of taalinstrumenten (slechts in 40 procent van de gevallen).
- Wanneer bij de diagnostiek van een test wordt gebruikgemaakt, worden zeer verschillende normen gehanteerd. Zowel leeftijdsequivalenten als standaarddeviaties komen voor. Een leeftijdsequivalent geeft de gemiddelde prestaties voor een bepaalde leeftijd weer. De gedachte is dat een kind dat beneden dit gemiddelde presteert een achterstand heeft. Echter, een gemiddelde ontwikkeling wil zeggen dat 50 procent van de kinderen de vaardigheid beheerst. De kans op een probleem treedt pas op als 90 procent van de kinderen een vaardigheid beheerst en het onderzochte kind nog niet. Variaties rond gemiddelde prestaties moeten uitdrukkelijk worden aangenomen. Dat kan door uit te gaan van standaarddeviaties (SD), maar ook dan heeft de praktijk problemen om een differentiatie te maken tussen een normale en een afwijkende taalontwikkeling. Varia-

ties worden aangenomen van  $-1SD$  tot meer dan  $-2SD$ .

- De onduidelijkheid over de te hanteren norm wordt ook weerspiegeld in de uiteenlopende prevalentieschattingen van taalproblemen bij kinderen. Bij Nederlandstalige kinderen worden door de geënquêteerden percentages van 1 tot 40 genoemd en bij meertalige kinderen zelfs percentages van 1 tot 90.
- Wanneer een taalprobleem wordt verondersteld, wordt overwegend gedacht aan taalstimulans als oplossing voor het probleem.

Kortom, er bestaat geen gouden standaard voor het vaststellen van een taalprobleem of een taalachterstand. Bovendien wordt de taalontwikkeling door vrijwel alle hulpverleners voornamelijk als een opzichzelfstaand proces benaderd en niet als onderdeel van een totaal ontwikkelingsproces. Dit blijkt uit het feit dat taalstimulans de oplossing moet bieden voor het probleem. De vraag is echter of taalstimulans altijd is aangewezen.

### Taalontwikkeling als onderdeel van de totale ontwikkeling

Bij het vaststellen van een eventuele taalachterstand moeten we ons in de eerste plaats realiseren dat taalgebruik niet een opzichzelfstaand verschijnsel

is, maar dat het deel uitmaakt van de totale ontwikkeling van het kind.

Om te beoordelen of een kind een taalprobleem heeft of niet, moeten ook de andere ontwikkelingsaspecten van het kind mede worden beoordeeld. Is er een discrepantie tussen de taalontwikkeling en de verdere ontwikkeling of is er overeenstemming? Een voorbeeld:

*Jan is een geadopteerd kindje uit Azië. Hij is drieënhalf jaar en woont sinds twee jaar bij zijn Nederlandse ouders. In zijn geboorteland heeft hij het slecht gehad. Als anderhalfjarige is hij in feite als baby naar Nederland gekomen. De ouders vragen een consult aan vanwege een taalachterstand. Bij onderzoek vinden we een jongetje dat over de hele linie als een tweejarig*

*kind functioneert: motorisch, sociaal-emotioneel, niet-verbaal cognitief en talig. In dit geval spreken we dus niet van een taalachterstand. Hij doet het eigenlijk heel goed: twee jaar in Nederland en op tweejarig niveau functioneren. Met een kleuterperiode van drie jaar zal hij vast een start kunnen maken in groep 3 (zesjarigen).*

Om een inschatting te kunnen maken of de taal van een kind bij het totale functioneren past, kan een eenvoudig schema van een fasegewijs verlopen- de ontwikkeling helpen. Hierbij moet zowel de sociale ontwikkeling, de denkontwikkeling als de motorische ontwikkeling worden betrokken (zie tabel 1). Hoe verhouden de vaardigheden uit de verschillende ontwikkelingsdomeinen zich ten opzichte van elkaar?

Tabel 1: Overzicht van een totaal ontwikkelingspatroon.

Jaar	Sociale ontwikkeling	Motoriek	Denkstrategieën	Taalontwikkeling
0-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hechting</li> <li>- Communicatie zoeken</li> </ul>	Zitten, kruipen, lopen	Sensomotorisch	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brabbelen</li> <li>- Eenwoorduitingen</li> </ul>
2-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grenzen zoeken</li> <li>- Kennis van sociale regels</li> </ul>	Rennen, fietsen op een driewieler, op de tenen lopen	Preconceptueel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tweewoorduitingen</li> <li>- Twee- en driewoorduitingen</li> <li>- Drie- tot vijfwoorduitingen</li> </ul>
4-7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aan verwachtingen proberen te voldoen</li> <li>- Wisselend ego/sociocentrisch</li> <li>- Wisselende aandachtspan</li> </ul>	Huppelen, hinkelen, fietsen	Intuitief Magisch	<ul style="list-style-type: none"> <li>- &gt; vijfwoorduitingen</li> <li>- Enkelvoudige zinnen</li> <li>- Samengestelde zinnen</li> </ul>
7-11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spelregels accepteren</li> <li>- Sociocentrisch</li> <li>- Aandacht kunnen vasthouden</li> </ul>	Vloeiende grove en fijne motoriek	Concreet	Zich adequaat uitdrukken in goed opgebouwde zinnen

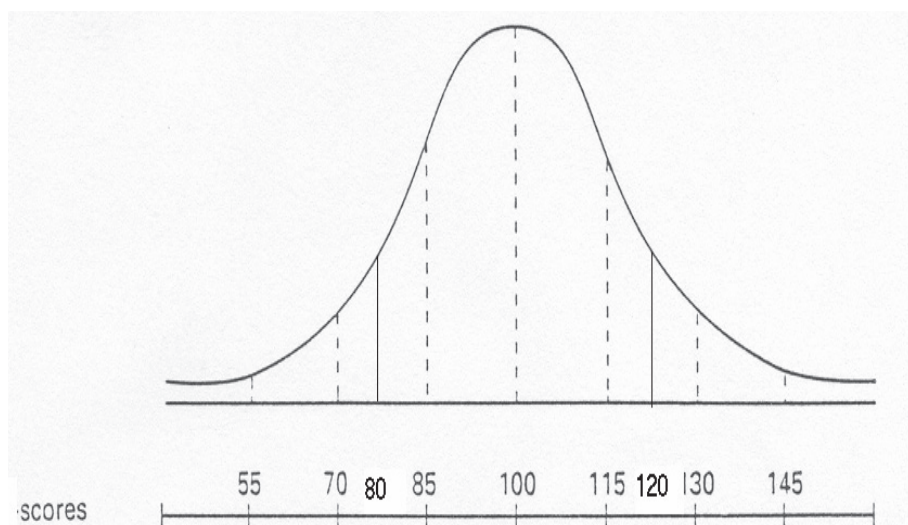
## Beïnvloedende factoren op de taalontwikkeling

In de tweede plaats moeten we ons realiseren dat er veel beïnvloedende factoren zijn op het taalverwervingsproces en dat taalstimulatie bij een taalachterstand niet altijd zal helpen. Afhankelijk van de oorzaak, die soms oplosbaar is en soms ook niet, kan een taalprobleem tijdelijk zijn of een meer chronische vorm aannemen.

Taalverwerving is afhankelijk van: horen, bewegen, intelligentie (leervermogen), gezondheid, emotionele ontwikkeling en taalaanbod. Maar ook het aangeboren vermogen om taal te

leren, de taalgevoeligheid, speelt een rol. Het is een genetisch bepaald talent dat bewerkstelligt of een taal snel of langzaam, maar ook goed of minder goed kan worden geleerd. Mede door het taalgevoel kunnen kinderen op een verschillend niveau gaan functioneren. We spreken om die reden van bovengemiddeld functionerende, gemiddeld functionerende, laaggemiddeld functionerende en benedengemiddeld functionerende kinderen (zie figuur 1). De uitersten worden gevormd door de hoogbegaafde en verstandelijk gehandicapte kinderen. Een taalstoornis is in klinische zin aanwezig wanneer een kind taalquotiëntscores haalt die kleiner zijn dan 80.

Figuur 1: Normaal verdeling van ontwikkelingsmogelijkheden

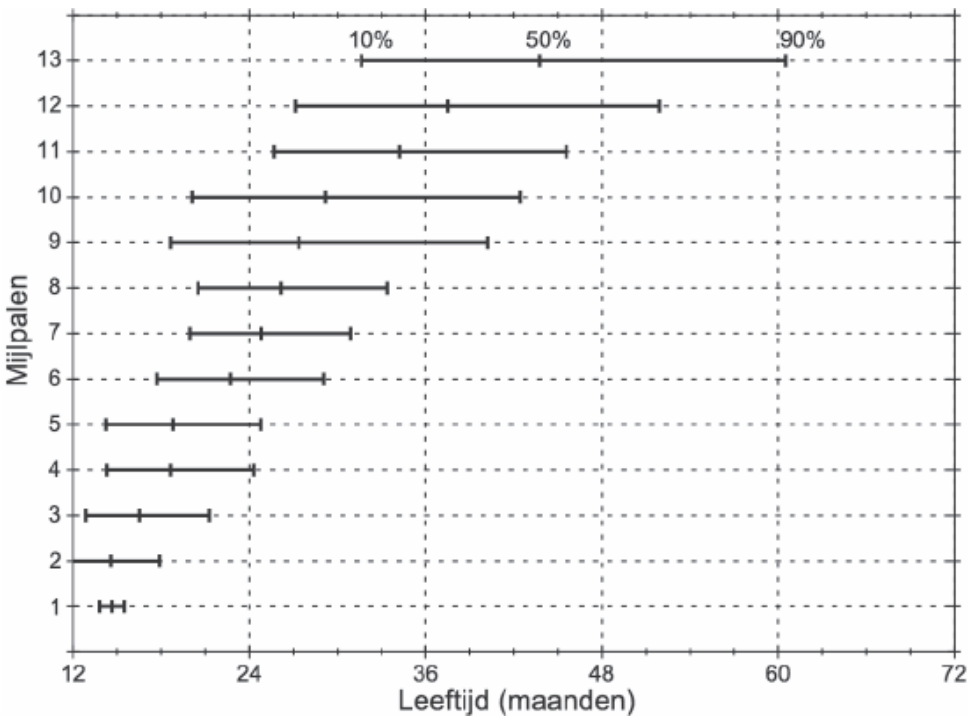


Verstandelijk gehandicapt, score < 55; Benedengemiddeld functionerend, score < 70; Laaggemiddeld functionerend, score 70-85; Gemiddeld functionerend, score 85-115; Bovengemiddeld functionerend, score 115-130; Hoogbegaafd, score > 130

De spreiding in de taalontwikkeling, mede bepaald door het taalleervermogen, kan ook worden weergegeven als functie van de leeftijd. De leeftijd waarop 10 procent, 50 procent of 90 procent van de kinderen een bepaalde mijlpaal in de taalontwikkeling heeft behaald, kan sterk verschillen

(Goorhuis-Brouwer, Luinge & Post, 2007) (zie figuur 2). Mijlpaal 5 (productie van tweewoordzinnen) wordt bijvoorbeeld behaald tussen 15 en 25 maanden en mijlpaal 10 (een verhaaltje navertellen) tussen 20 en 42 maanden. Een goede verstaanbaarheid varieert van 32 tot 60 maanden.

*Figuur 2: Leeftijden waarop 10, 50 en 90 procent van de kinderen een bepaalde mijlpaal in de taalontwikkeling heeft behaald*



1. Begrijpt opdrachttjes met twee woorden; 2. Kan één of meer lichaamsdelen aanwijzen; 3. Zegt ongeveer tien woordjes; 4. Begrijpt zinnestjes met drie woorden; 5. Kan twee woordjes combineren; 6. Maakt zinnestjes met drie woorden; 7. Maakt zinnestjes met drie tot vier woorden; 8. Ongeveer de helft verstaanbaar; 9. Vertelt spontaan een verhaaltje; 10. Kan een verhaaltje navertellen aan de hand van plaatjes; 11. Ongeveer driekwart verstaanbaar; 12. Lange, ook samengestelde zinnen; 13. Bijna alles te verstaan; (14. Spreekt ongeveer als een volwassene) (niet in deze figuur, omdat deze niet kon worden gefit als functie van de leeftijd).

Tabel 2: Aard van de taalproblemen en therapeutische consequenties

Aard van het taalprobleem	Therapeutische consequentie
<b>Specifiek taalprobleem</b> (overige ontwikkeling verloopt normaal)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- VVE-activiteiten</li> <li>- Logopedie</li> <li>- Cluster 2-onderwijs (type 7-onderwijs)</li> </ul>
<b>Niet-specifiek taalprobleem</b> (oorzaak of comorbiditeit met):	Mogelijk logopedie of cluster 2-onderwijs, maar eerst:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gehoorproblemen</li> <li>- Mentale retardatie</li> <li>- Anatomische afwijkingen</li> <li>- ADHD</li> <li>- ASS (autismespectrumstoornis)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medische ingreep; hoorapparatuur</li> <li>- Algehele ontwikkelingsstimulatie</li> <li>- Chirurgische ingreep</li> <li>- Gedragsbeïnvloeding</li> <li>- Begeleiding van de sociale ontwikkeling</li> </ul>

## Taalproblemen en therapie

Niet alleen een taalprobleem bepaalt wat er moet gebeuren. Afhankelijk van de andere factoren die bij een kind worden gevonden (comorbiditeit of oorzaak), wordt geopteerd voor een toegesneden vorm van therapie of extra aandacht. Voor kinderen met specifieke taalproblemen is taalstimulatie aangewezen. Voor alle andere kinderen geldt in eerste instantie een ander therapieplan (zie tabel 2).

### ■ Het effect van therapie op de taalontwikkeling

Wanneer we de effecten van gerichte taaltherapie op de taalontwikkeling bij kinderen met taalachterstanden/taalproblemen nader beschouwen, krijgen we een beeld dat tot bescheidenheid oproept.

Bishop en Edmundson (1987) analyseerden de taalprestaties van 87 kinderen met taalproblemen op de leeftijd van 4; 4;6 en 5;6 jaar met behulp van taaltests. Alle kinderen kregen een of andere vorm van taaltherapie. Wanneer de kinderen normale intellectuele vermogens bezaten, verbeterde 44 procent van de kinderen tot een normaal niveau van taalfunctioneren, passend bij de leeftijd. Voor kinderen bij wie ook de niet-verbale intelligentie zwak was, betrof dit slechts 11 procent van de kinderen. In een vervolgstudie (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Caplan, 1989) werd aangetoond dat de kinderen die op 5;6-jarige leeftijd nog een taalstoornis hadden, op 15-16-jarige leeftijd significante problemen hadden met alle aspecten van gesproken en geschreven taal. Uit dit onderzoek komt naar voren dat, wil taaltherapie effect hebben, het vroeg moet plaatsvinden, maar dat zeker niet alle kinderen kunnen "genezen".

Glogowska, Roulstone, Enderby en Peters (2000) analyseerden in een gerandomiseerde studie de vorderingen van 159 peuters met een taalachterstand (jonger dan 3;6 jaar). De kinderen kregen ofwel logopedie, ofwel werd er een "watchful waiting" gevolgd. In deze laatste groep kregen de ouders wel taalstimuleringsadviezen. Na twaalf maanden had 70 procent van de kinderen nog taalproblemen. Er waren geen significante verschillen tussen de twee groepen wat betreft verbetering in de taalprestaties: 30 procent verbeterde hetzij door taalstimulering, hetzij door af te wachten.

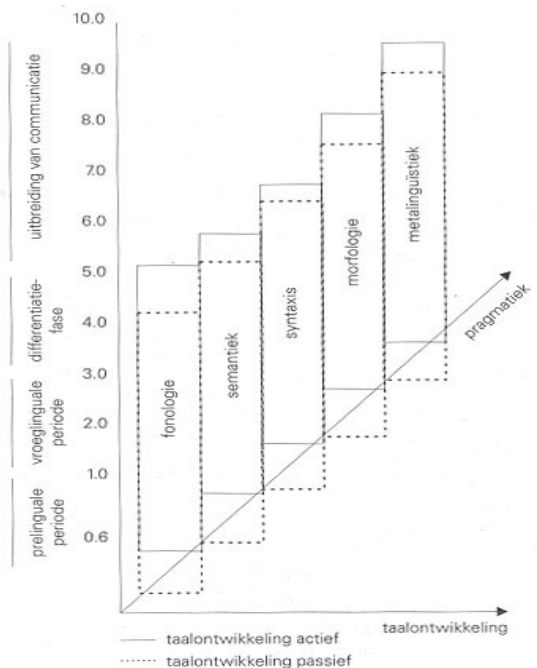
Knijff (2003) volgde 101 kinderen tussen 2 en 5 jaar met taalproblemen gedurende een jaar. Vrijwel alle kinderen kregen therapie: 67 kinderen logopedie en de anderen een medische behandeling of een schoolkeuzeadvies. Van de 101 kinderen verbeterden er 36 (36 %). Voor de kinderen die een medische behandeling nodig hadden (bijvoorbeeld trommelvliesbuisjes) was de verbetering groter dan voor kinderen die logopedie nodig hadden (28 %). Van de kinderen bij wie een afwachtend beleid werd gevoerd, verbeterde 37 procent.

Een NIVEL-rapport (Leemrijse, Steultjens, Dorgelo & Van den Ende, 2004) noemt op basis van een analyse van 21 effectstudies met betrekking tot taalinterventies bij kinderen met een taal/leerachterstand een verbetering

bij 35 procent van de kinderen. In een CVZ-rapport (Latta, 2005) worden verbeterpercentages genoemd van 20 tot 40 procent.

Hoe kan het toch dat in de dagelijkse praktijk vaak zo positief wordt gedaan over het effect van taalstimuleringsprogramma's of taaltherapie? Vergeten we dat een kind ouder wordt en dat de vaardigheden ten aanzien van de fonologie, de semantiek, de syntaxis, de morfologie, de metalinguïstiek alsook van de pragmatiek alleen al door de leeftijd toenemen? (zie figuur 3) (Goorhuis-Brouwer & Schaerlaekens, 2000).

Figuur 3: Taalontwikkeling



## ■ Effecten van Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE)

De VVE richt zich vooral op het positief bevorderen van de taalontwikkeling. Programma's als Kaleidoscoop, Piramide en Opstap zijn voor dit doel ontwikkeld. Een betere taalontwikkeling bij kinderen moet leiden tot betere leerprestaties op school.

Rond 1970 startten de eerste Nederlandse taalstimuleringsprogramma's voor peuters en kleuters uit achterstandswijken (Kohnstamm, 1971, 1972; Van de Geest, Gerstel, Appel & Tervoort, 1973). Ook het tv-programma Sesamstraat werd als stimuleringsprogramma ontwikkeld.

Kohnstamm vertelt in een interview in de Volkskrant (13 november 2004): *"Na vijf jaar moesten we concluderen dat het onmiddellijke effect goed was, maar dat de voorsprong die ze hadden op de controlegroep na twee jaar op de gewone kleuterschool volledig weg was. Sindsdien heb ik in dit opzicht teleurstelling na teleurstelling te verwerken gehad. Ook voorschoolse voorzieningen voor allochtonen halen niets uit. Ik heb het althans niet kunnen bewijzen. Mensen die het tegendeel beweren, sjoemelen ofwel met wetenschappelijke data, ofwel zijn ze zo gedreven door idealisme en politieke wil te overtuigen dat ze die*

*data aan hun laars lappen."* Hij pleit er dan ook voor ons minder te richten op het inhalen van gemiddelde achterstanden en ons meer te richten op datgene wat kinderen wel goed kunnen, zodat ze trots op zichzelf kunnen zijn.

Lotte Eldering, hoogleraar interculturele pedagogiek, analyseerde de effecten van de gezinsinterventieprogramma's Opstap en Opstapje. Net als Kohnstamm vond zij direct na afloop van het programma enkele lichtpunten: een toename van de woordenschat en een betere werkhouding. Maar deze effecten bleken vrij snel na het experiment al weer verdwenen. In haar afscheidsrede op 26 april 2002 stelt ze: *"Tienduizenden allochtone kleuters in Nederland hebben in de afgelopen tien jaar deelgenomen aan Opstap, een gezinsinterventieprogramma waarvan het effect nog steeds niet is aangetoond. Dit geldt ook voor Opstapje, een gezinsinterventieprogramma voor peuters. De overheid weigert deze onwelkome boodschap te accepteren."*

Ook analyse van de effecten van VVE-activiteiten laat weinig ruimte tot vreugde. Een onderzoeksrapport meldt dat, wanneer er rekening wordt gehouden met de sociaal-etnische achtergrondkenmerken van leerlingen in groep 2 (vijfjarigen), er nauwelijks of geen verschil is tussen kinderen die wel of niet hebben deelgenomen aan voor- en vroegschoolse activiteiten met betrek-



king tot taal- en rekenvaardigheden, werkhouding, sociaal gedrag, zelfvertrouwen en welbevinden (Driessen & Doesborgh, 2003).

Marja Eleveld (2005) onderzocht de invloed van fonologische kennis op het leesproces. Trainingsprogramma's, gericht op het verbeteren van fonologische vaardigheden werden gegeven aan kinderen uit groep 1 (vierjarigen). In groep 2 was het trainingsprogramma gericht op het verbeteren van het foneembewustzijn en de benoemsnelheid van letters. De resultaten zijn als volgt samen te vatten: (1) Interventie in groep 1 leidt niet tot verbetering van leesgerelateerde vaardigheden, (2) Benoemsnelheid lijkt een cognitieve vaardigheid die moeilijk te trainen is, (3) Training in het eerste kleuterjaar heeft geen ondersteunende waarde voor de training in het laatste kleuterjaar, en (4) De lees- en spellingvaardigheid in groep 3 is niet afhankelijk van de training in groep 1 en 2.

Roel van Steensel (2006) onderzocht de effecten van VVE met behulp van het programma Opstap op de ontwikkeling van de geletterdheid. In de meeste gevallen werden er tussen de Opstapgroep en de geen-Opstapgroep geen significante verschillen gevonden in toetsscores, leerkrachtoordelen en rapportcijfers. De enkele significante verschillen die werden gevonden, waren in het nadeel van de Opstapleerlingen.

## ■ Effecten van VVE op de sociaal-emotionele ontwikkeling

Kinderen kunnen door alle goed bedoelde extra aandacht, zeker wanneer ze functioneren in overeenstemming met hun aanleg en dus niet beter kunnen, faalangst ontwikkelen. Als voorbeeld noem ik u Floortje.

*Floortje was een sociaal meisje dat een goed contact had met andere kinderen. Met de leerkracht was het contact wisselend te noemen, omdat ze het niet leuk vond om opdrachjes uit te voeren. Ze speelde het liefst haar eigen spel. Ze hield wel van plakken en knippen, maar was altijd snel klaar. Ze maakte net niet wat juf van haar vroeg. De puntjes op de i zetten kon ze niet. Ze keek nog eens een keer naar haar werkje, maar dat was het dan ook. Er werd niets meer aan toegevoegd. Inmiddels kreeg ze ook logopedie vanwege een trager verlopende spraak- en taalontwikkeling. De leerkracht vond Floortje een jonge leerling en raadde de ouders aan haar groep 1 te laten dubbelen.*

*De ouders krijgen echter ook andere adviezen en Floortje gaat door. In groep 2 krijgt ze extra aandacht in verband met de voorbereiding op groep 3. In groep 3 blijft ze langer dan de andere kinderen spellend lezen. Hiervoor krijgt ze extra aan-*

*dacht van de remedial teacher. Het schrijven wordt beoordeeld als zwak: ze is slordig en niet precies, ze draait letters om. Ze krijgt fysiotherapie om de fijne handmotoriek te verbeteren.*

*In groep 4 gaat het rekenen moeilijker dan bij de andere kinderen. Ze heeft vooral moeite met verhaaltjes-sommen. Bovendien is zelfstandig werken lastig, omdat ze een zwakke aandacht heeft. Logopedie krijgt ze nog altijd: naast het uitleggen van de rekensommen ligt de nadruk op het verwoorden van gedachten. De logopediste herkent ook haar moeite om zich te concentreren.*

*In groep 5 wordt er vanuit de school gevraagd om een uitgebreid onderzoek en advies. Floortje begint namelijk ook faalangst te ontwikkelen. "Laat maar", roept ze regelmatig, "ik kan het toch niet!" Een uitgebreide test wordt uitgevoerd en Floortje wordt in getallen uitgedrukt. Ze haalt cijfers tussen de 72 en de 94, met een gemiddelde score van 85, ondanks het feit dat ze al vier jaar extra aandacht voor verschillende ontwikkelingsaspecten heeft gehad. Ze kan dus niet beter. Ze geeft aan wat ze kan. Ze presteert laaggemiddeld en voor bepaalde onderdelen van haar ontwikkeling is ze zelfs moeilijk lerend te noemen.*

*Als ingegaan was op het advies van de leerkracht uit groep 1, zou Floortje op haar manier, in haar tijd en met relatief weinig extra kosten, hebben*

*mogen worden wie ze was: een zwak tot moeilijk lerend meisje met een opgewekt karakter en een groot sociaal gevoel. Nu moeten we maar afwachten of dat onbevangen meisje nog terugkomt!*

## ■ Relatie tussen taalontwikkeling en schoolse prestaties

Er zijn veel kinderen zoals Floortje, kinderen die als peuter en kleuter een zwakke taalontwikkeling vertonen en later op school ook zwakke leerlingen blijken te zijn. Hun verbale intelligentie is in harmonie met hun performale intelligentie. Niet alleen op de taal halen kinderen benedengemiddelde scores, maar ook op de andere vaardigheden die ze moeten leren.

De performale ontwikkeling en de taalontwikkeling, die samen de intelligentie van een kind uitmaken, zijn beide op een bepaald moment het resultaat van de interactie tussen het kind en het milieu waarin het opgroeit. De performale ontwikkeling en de taalontwikkeling zijn echter ook afhankelijk van de aanleg van het kind (zie tabel 3).

Kinderen kunnen een sterke aanleg hebben voor zowel de verbale als niet-verbale denkontwikkeling. Dan heten ze *intelligent*. Kinderen kunnen ook een sterke aanleg hebben voor één

Tabel 3: Mogelijke opbouw van de verbale en niet-verbale intelligentie

	Verbaal	Niet-verbaal (performaal)
Algemeen intelligent	Sterk - gemiddeld	Sterk - gemiddeld
Talig	Sterk - gemiddeld	Zwak - benedengemiddeld
Praktisch	Zwak - benedengemiddeld	Sterk - gemiddeld
Algemeen zwak	Zwak - benedengemiddeld	Zwak - benedengemiddeld

van beide aspecten van denkontwikkeling. In dat geval zijn ze ofwel praktisch, ofwel verbaal (talig) ingesteld en kunnen op dit afzonderlijke aspect heel intelligent zijn. Kinderen kunnen echter ook in algemene zin een zwakke tot zeer zwakke aanleg tot leren hebben. Dan gaat het leren langzamer dan bij andere kinderen en kan de ontwikkeling vertraagd of afwijkend verlopen.

Hoe ligt nu precies de relatie tussen taalontwikkeling en leerprestaties?

Kinderen die algemeen intelligent zijn, behoren tot de goede leerlingen op alle fronten.

Kinderen die verbaal sterker zijn dan niet-verbaal hebben in de regel een goede taalontwikkeling doorlopen, maar zijn op school de kinderen die moeite zou kunnen krijgen met rekenen.

Kinderen die performaal sterker zijn dan verbaal, zijn deels ook de kinderen die een vertraagde taalontwikke-

ling doormaken en vallen onder de kinderen met SLI (Specific Language Impairment). Voor deze kinderen is het belangrijk dat ze tijdig taaltherapie krijgen. Misschien behoren ze tot de ongeveer 35 procent van de kinderen die kan verbeteren. Voor deze groep kunnen problemen met lezen en schrijven worden voorkomen. Voor de overige 65 procent geldt dat geaccepteerd moet worden dat de taalontwikkeling zwak blijft en lees- en schrijfproblemen zeker ook aan de orde zullen komen. Gelukkig hebben deze kinderen wel een goede performale intelligentie en zullen ze hun toekomst ook moeten instellen op een praktisch beroep.

Bij de kinderen die verbaal en performaal zwak presteren, zal eerst de taalontwikkeling langzamer verlopen en zullen vervolgens leerproblemen optreden op alle schoolvakken (lezen, schrijven en rekenen). Hier zijn de leerprobleem niet het gevolg van de taalproblemen, maar zijn de taal- en leerproblemen het gevolg van een zwak aangelegde intelligentie.

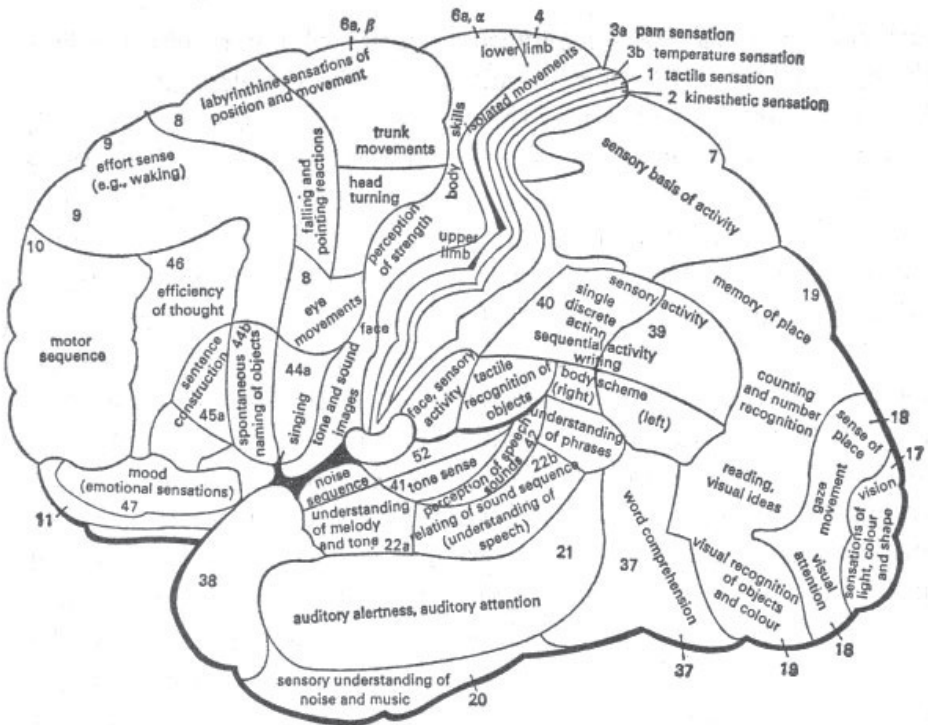
## ■ Eigenheid van de vroeg-kinderlijke ontwikkeling

Het gegeven dat niet alle kinderen te "verbeteren" zijn, dwingt ons opnieuw na te denken over de eigenheid van de vroegkinderlijke ontwikkeling. Hierbij gaat het om het ontvouwen van in aanleg gegeven mogelijkheden en het ontwikkelen van vaardigheden.

Het is de kunst om voor jonge kinderen een goede balans aan te brengen tus-

sen stimuleren (nurture) en laten geworden (nature) Wanneer de stimulans van buitenaf is toegesneden op de mogelijkheden van het kind, ontwikkelen zich vaardigheden. Deze leggen zich in de eerste zes jaar van het kinderleven vast op de hersenschors in neurale netwerken. Op die manier kunnen er centrale netwerken worden opgebouwd voor taal, visuele waarneming, motoriek, emotionele sensaties, enz. (zie figuur 4, overgenomen uit Luria, *The working brain*, 1973).

Figuur 4: Opbouw van de mentale atlas



De inhoud van de neurologische netwerken is afhankelijk van de soort stimulans vanuit de omgeving. Niet ieder kind dat dit gezien zijn mogelijkheden wel zou kunnen, wordt bijvoorbeeld tweetalig opgevoed. Wanneer de omgeving stimulansen biedt die bij de ontwikkelingsfase passen, ontvouwt zich de persoonlijkheid van het kind. De rijping van het centrale zenuwstelsel bepaalt of hersencellen te prikkelen zijn voor een bepaalde activiteit of vaardigheid. Stimulans van buitenaf bepaalt of die vaardigheid ook wordt geleerd.

Pas wanneer een kind op basis van rijping toe is aan lopen, spreken, zindelijk worden, motorisch spel, fantasie spel, enz. zal het profiteren van een omgeving die deze processen stimuleert. Bijvoorbeeld: *Lotte is 17 maanden oud. Het is een zeer aanwezig dameetje, dat zelf bepaalt wat ze wel en niet wil. Haar ouders zetten haar regelmatig op haar voetjes en trachten haar aan het lopen te krijgen. Maar dat lukt niet. Ze gaat telkens onmiddellijk op haar knieën en "loopt" op die manier verder. Als ze 20 maanden oud is, staat ze opeens: "Kijk", roept ze triomfantelijk en loopt ervan door.*

Er kunnen in de eerste zes jaar heel veel synapsen worden aangemaakt, maar ook weer verloren gaan. Alleen de synapsen in de neurale netwerken die telkens opnieuw worden gebruikt, zullen overleven. Wat uitermate belangrijk is, is dat de mentale atlas -

van het kind uit - spelenderwijs en spontaan tot stand komt. Deze spontaniteit komt vooral ook naar voren in de taalontwikkeling. Kinderen zeggen woorden en zinnen die ze in hun omgeving nooit zullen horen, bijvoorbeeld: *bloemenwaterzeef (gieter), monden (een kusje geven), Heb jij die gebrookt? (Heb jij die gebroken?), Jij hebt een foute mond (Jij mag niet mopperen), Doe je hoofd eens open (Luister eens!).*

Peuters en kleuters staan anders in de wereld dan het schoolkind.

Peuters groeien op in de sociale wereld. Ze staan weliswaar zelf centraal in die wereld, maar de oriëntatie op anderen groeit. Ze leren verschillen tussen mensen ontdekken: oma doet anders dan mama en op de peuterklas gelden andere regels dan thuis. Ze krijgen ook oog voor de eigen aard van voorwerpen: grootte, vorm, kleur. Alle waarnemingen worden met de volwassenen gecommuniceerd (*Ben jij zo groot? Ikke ook groot! Is hij rood?*). Vanuit de sensomotoriek (bewegen, zien, luisteren, voelen en proeven) doen peuters ervaringen op die ze verbaal uitwisselen met hun ouders of verzorgers. De peuter zit in zijn eigen studiehuis en de volwassene is 'Google', die hem op alle vragen antwoord geeft. Het is een individueel leerproces, dat vanzelf gebeurt. Peuters dagen zichzelf uit! Ze hebben geen leerkracht nodig, alleen een volgende volwassene.

Kleuters zijn al een stap verder in hun ontwikkeling. Zij zijn eraan toe om ook al dingen te doen die losstaan van hun eigen sensomotorische ervaringen. Kleuters stellen veel vragen en de beantwoording daarvan doet hun taal en cognitie groeien. Ze oriënteren zich op de omgeving, maar dat betekent nog niet dat de dingen die ze zien op dezelfde manier worden geïnterpreteerd als door volwassenen. Het denken gebeurt nog te veel vanuit de eigen subjectiviteit. Er is nog geen objectieve logica: Een bed dat in een andere kamer wordt gezet, is een ander bed. Een werkje dat het eerste af is, is het makkelijkst. Een auto die het eerste aankomt, is het snelst, ongeacht de afgelegde afstand.

In het denken van kinderen kunnen dieren ook praten (en denken) en kunnen dingen in de omgeving leven. Aan de hand van fantasiespel, sociaal spel en motorisch spel groeit het kind vanuit de subjectiviteit naar de objectiviteit. De leerkracht kan hen daartoe uitdagen, maar dat moet gebeuren in een zekere balans met het vrije spel dat het kind zelf speelt.

Kleuters staan met één been in de kinderwereld en met het andere been in de wereld van het schoolkind. Pedagogisch gezien betekent dit dat er voor beide werelden ruimte moet zijn. De kinderen mogen (en moeten) spelen, maar leren zich ook te concentreren op werkjes. Bij kleuters gaat het

om competentiegericht leren. Een competentie is een interne bekwaamheid om extern gedrag te vertonen dat voldoet aan een externe norm. De kleutervermogens ten aanzien van sociaal-emotioneel welbevinden, taal, denken en motoriek moeten maximaal worden gestimuleerd, spelenderwijs, in interactie met de leerkracht. De leerkracht daagt uit, bijvoorbeeld met behulp van ideeën uit allerlei VVE-programma's, maar het kind bepaalt het tempo. In de interactie ontwikkelt zich het drijfvermogen waarop het latere leren zich kan baseren. Afhankelijk van het tempo waarin het kind zich ontwikkelt, zal dit drijfvermogen tussen 5 en 7 jaar voldoende zijn opgebouwd.

## ■ Besluit

Voor kinderen met taalproblemen geldt dat ze tijdig onderkend en behandeld moeten worden. Let wel, niet alle kinderen zullen hun taalprobleem kunnen overwinnen. Bij 65 procent van de kinderen is het taalprobleem persistent. Deze kinderen zullen als gevolg hiervan ook lees- en schrijfproblemen ontwikkelen. Hun praktische vaardigheden moeten worden versterkt om een goede plek in de maatschappij te kunnen veroveren. De relatie tussen taalproblemen en leerproblemen is niet altijd causaal. Beide kunnen ook het gevolg zijn van een zwak aangelegde intelligentie.

## ■ Referenties

- Bishop, D.V.M., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Driessen, G., & Doesborgh, J. (2003). *Voor- en Voegschoolse Educatie en cognitieve en niet-cognitieve competenties van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Eldering, L. (2002). Enkele episodes uit het leven van Marokkaanse en Turkse gezinnen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 41, 489-500.
- Eleveld, M. (2005). *At risk for dyslexia. The role of phonological abilities, letter knowledge, and speed of serial naming in early intervention and diagnosis*. Groningen, Thesis RUG.
- Enderby, P., & Emerson, J. (1995). *Does speech and language therapy work?* London: Whurr.
- Enderby, P., & Emerson, J. (1996). Speech and language therapy, does it work? *British Medical Journal*, 312, 1655-1658.
- Glogowska, M., Roulstone, S., Enderby, P., & Peters, T.J. (2000). Randomised controlled trial of community based speech and language therapy in preschool children. *British Medical Journal*, 321, 14 oktober: 1-5.
- Goorhuis-Brouwer, S.M., & Schaerlaekens, A.M. (2000). *Handboek Taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Utrecht: de Tijdstroom.
- Goorhuis-Brouwer, S.M., Luinge, M.R., & Post, W.J. (2007). Spreeknormen voor jonge kinderen: van GMS naar SNEL. *Tijdschrift voor Jeugdgezondheidszorg*, februari.
- Kohnstamm, G.A. (1971). Over de taalontwikkeling van kleuters uit het milieu der minst geschoolden. In: *Psychologen over het kind* (deel 2). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kohnstamm, G.A. (1972). *De proefcrèche woordentest, actieve en passieve woordenschat voor kinderen van twee tot vier jaar*. Amsterdam: Stichting Kreche en Wetenschap.
- Kohnstamm, D. (2004). *Ik heb niks tegen een tik op zijn tijd*. Interview Volkskrant Magazine, 13 november 2004.
- Knijff, W.A. (2003). *Diagnostics in children with language problems: Differences between a multidisciplinary and monodisciplinary procedure*. Groningen, Thesis RUG.
- Leemrijse, C., Steultjens, E., Dorgelo, M., & Van den Ende, E. (2004). *Prioritering van onderzoek naar de effectiviteit en doelmatigheid van ergotherapie en logopedie*. Utrecht: NIVEL.
- Luinge, M.R., Goorhuis-Brouwer, S.M., & Post, W.J. (2002). Taalproblemen bij kinderen van 0 tot 6 jaar. Een inventariserend onderzoek. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 41, 303-319.
- Silva, P.A., Williams, S., & McGee, R. (1987). A longitudinal study of children with developmental language delay at age three: Later intelligence, reading and behaviour problems. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 29 (5), 630-640.
- Stothard, S.E., Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Chipchase, B.B., & Kaplan, C.A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 407-418.
- Van der Geest, T., Gerstel, R., Appel, R., & Tervoort, B. (1973). Communicatieve competentie, een onderzoek naar de taalvaardigheid van drie sociaal onderscheiden groepen van drie- tot vierjarige kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor Psychologie*, 28, 91-154.
- Van Steensel, R. (2006). *Voor- en voegschoolse stimuleringsactiviteiten en ontwikkeling van geletterdheid*. Amsterdam, Aksant.