

Zo leren peuters en kleuters met een TOS woorden

MARIKE KEMPEN, MAARTJE KOUWENBERG, CONNY FORTGENS EN PAUL LESEMAN

Hoe komt het dat het uitbreiden van de woordenschat bij kinderen met een TOS niet vanzelf gaat? Wat is er bekend over mogelijke belemmerende factoren? En hoe passen we onze behandeling daarop aan? Toegankelijke literatuur over de rol die onderliggende cognitieve en talige leermechanismen hierbij kunnen spelen ontbreekt. De auteurs hebben op basis van een dwarsdoorsnede van de recente internationale literatuur (2000 - heden) over woordleren door jonge kinderen met - en zonder - een TOS (taalontwikkelingsstoornis) een goed overzicht gemaakt.

Jonge kinderen met een TOS begrijpen en zeggen vaak minder woorden dan hun leeftijdgenoten, waardoor ze risico lopen op problemen in de verbale communicatie, het sociaal-emotioneel welbevinden en het leren op school. Daarom is het vergroten van de woordenschat een belangrijk doel in de peuterbehandelgroepen en kleutergroepen voor kinderen met een TOS. Er is echter nog weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar woordenschat-instructie aan groepen jonge kinderen met een TOS. Om structureel en doelgericht nieuwe woorden aan te leren, werken pedagogisch begeleiders en leerkrachten van de Koninklijke Auris Groep met de methodiek Met Woorden in de Weer (Van den Nulft & Verhallen, 2009). Weliswaar biedt deze methodiek veel nuttige handvatten voor intentioneel woordenschatonderwijs, maar ze is ontworpen en onderbouwd voor achterstandsleerlingen met een intact woordleermechanisme; niet voor kinderen met een TOS en ook niet voor peuters. Kleine studies hebben aangetoond dat de methodiek Met woorden in de Weer (MWidW) bijdraagt aan woordleren door oudere kinderen met een TOS. Maar het is nodig om MWidW verder te onderbouwen en te verbeteren voor groepen jonge kinderen met een TOS.

In dit artikel worden inzichten uit de recente literatuur over woordleren en woordenschat-instructie op een rij gezet. Deze informatie is bruikbaar voor iedereen die

zich bezighoudt met woordenschatuitbreiding bij jonge kinderen met een TOS. Eerst wordt het leren van nieuwe woorden van een theoretische kant bekeken: hoe leert een jong kind normaliter woorden? En wat gaat er dan anders bij kinderen met een TOS? Daarna wordt het woordleren meer van een praktische kant belicht door een overzicht te bieden van instructiecomponenten die bijdragen aan woordleren op peuter- en kleutergroepen. Hoewel deze informatie voornamelijk afkomstig is uit wetenschappelijk onderzoek bij achterstandsleerlingen, wordt vanuit de theorie en de praktijk beredeneerd welke componenten meer of minder geschikt lijken voor groepen jonge kinderen met een TOS. Zodoende beschrijft dit artikel uitdagingen die professionals tegen kunnen komen, wanneer ze de woordenschat willen uitbreiden in peuter- en kleutergroepen voor jonge kinderen met een TOS.

Woordleermechanismen; theorieën over woordleren

Cognitieve aspecten van het normale woordleermechanisme

De meeste jonge kinderen leren als vanzelf de woorden van hun omgevingstal. Het leren van woorden kan worden beschouwd als het resultaat van een voortdurend

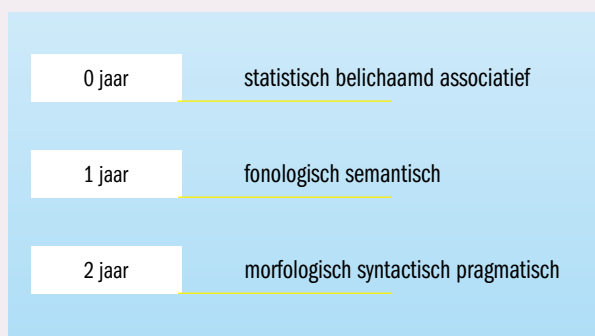


Foto's: Studio Oostrum, Den Haag

samen spel tussen omgeving en kind. Belangrijke voorwaarde is dat kinderen voldoende toegang hebben tot verbale en non-verbale informatie uit de omgeving. In principe is de omgeving vol van belangrijke aanknopingspunten voor woordleren, in elk geval als een kind opgroeit in een familie waar regelmatig met elkaar gesproken wordt. Hoe vaker en gevarieerder ouders met hun kind praten, hoe groter de woordenschat. Gedurende de eerste twee levensjaren worden kinderen steeds handiger in het gebruik van informatie uit de omgeving. Aanvankelijk leren kinderen woorden terloops, ofwel 'impliciet'. Dat wil zeggen dat nieuwe woorden – bedoeld of onbedoeld – in een betekenisvolle context worden genoemd die voor het kind aanleiding is om het woord te leren. Later, vanaf een leeftijd van ongeveer twee jaar leren kinderen woorden steeds meer via situaties waarin iemand een woordbetekenis uitlegt: dan krijgt het woordleren een meer expliciet karakter. In het eerste levensjaar (zie Figuur 1) zijn kinderen voor het woordleren hoofdzakelijk aangewezen op drie cognitieve leermechanismen. Het eerste cognitieve leer-

mechanisme is het *statistisch leermechanisme*. Statistisch leren is het gebruik maken van regelmatigheid in de informatie-toevoer. De omgeving biedt een overvloed aan verbale en non-verbale informatie voor woordleren. Dankzij het statisch leermechanisme zijn jonge kinderen in staat om patronen te herkennen in de brei aan informatie. Zo is het herhaaldelijk aangetoond dat heel jonge kinderen woorden uit de stroom van spraakklanken kunnen halen: ze kunnen horen dat bepaalde klankcombinaties vaker voorkomen in hun omgevingstaa dan andere. Vermoedelijk kunnen jonge kinderen niet alleen via het auditieve kanaal, maar ook via de andere zintuigen waarnemen welke informatie vaker tegelijk voorkomt.

HET LEREN VAN WOORDEN KAN WORDEN BESCHOUWD ALS HET RESULTAAT VAN EEN VOORTDUREND SAMENSPEL TUSSEN OMGEVING EN KIND



Figuur 1: Cognitieve en talige aspecten van de vroege ontwikkeling van het normale woordleermechanisme

Behalve het statistisch leren speelt ook het *belichaamd leermechanisme* een belangrijke rol bij het woordleren. Het gaat bij belichaamd woordleren om multimodale interactie tussen kind en omgeving. Handelingen, bewegingen en zintuiglijke waarneming filteren als het ware de informatie toevoeren en zijn daarom belangrijk voor het woordleren. Het is bekend dat kinderen beter woorden leren als ze gebaren aangeboden krijgen en als ze zelf gebaren gebruiken. Vooral het gebruik van deiktische gebaren (aanwijzen) is wetenschappelijk onderbouwd.

Tot slot zorgt het *associatief leermechanisme* ervoor dat er telkens koppelingen gemaakt worden tussen woorden en betekenissen. In de beginfase van het woordleren is het associatief leren een relatief langzaam proces: woord en betekenis moeten een paar keer op opvallende wijze tegelijk voorkomen, voordat ze ook samen worden opgeslagen.

Talige aspecten van het normale woordleermechanisme

In de loop van het tweede jaar blijven de cognitieve leermechanismen actief, maar het koppelen van woorden aan betekenissen versnelt enorm. Jonge kinderen leren woorden en hun betekenissen namelijk steeds beter *categoriseren*, zowel in *fonologisch* als in *semantisch* opzicht. In deze fase leren ze vooral woorden met klanken die ze aankunnen (bv. beer) en ze leren onderscheid te maken tussen woorden die maar op een klank verschillen en toch iets anders betekenen (bv. beer ≠ peer). Verder categoriseren ze nieuwe woorden aan de hand van *categoriekenmerken* die ze inmiddels kennen zoals bv. 'heeft poten'. Kinderen leren daardoor steeds sneller en doeltreffender nieuwe woorden aan nieuwe betekenissen koppelen. Dit proces wordt aangeduid als 'fast mapping' (snelkoppelen) en wordt in verband gebracht met de gelijktijdige toename in woordenschatgroei, ook wel bekend als woordenschatspurt. Overigens zijn de eerste opgeslagen betekenissen bij lange na niet uitputtend; aan een woord worden in de loop van een mensenleven immers vaak meerdere verschillende betekenissen toegekend (bv. aan het woord 'bank' of het woord

'trek'). De essentie is dat woordleren een aaneenschakeling is van het koppelen van woorden aan betekenissen, waarbij kinderen voortdurend veronderstellingen over woorden en bijpassende betekenissen opstellen en - afhankelijk van vervolgeringen - weer aanpassen.

Aan het eind van het tweede levensjaar worden kinderen meer gevoelig voor *morfologische*, *syntactische* en *pragmatische* cues. Dan beginnen kinderen woorden te leren door gebruik te maken van de context van een zin (syntactisch leren) of een woordvorm zoals '-tje' (morfologisch leren). En tegelijk leren kinderen de intenties van anderen beter begrijpen, waardoor ze die steeds meer als aanwijzing gebruiken bij het woordleren (pragmatisch woordleren). Vanaf dat moment gebeurt het woordleren niet meer alleen impliciet, maar ook steeds vaker expliciet, dat wil zeggen via uitleg.

De beschreven woordleermechanismen (zie Figuur 1) blijven actief en bouwen op elkaar voort. Daarom is er ook geen eindleeftijd te zien in Figuur 1. Maar het woordleren krijgt bijvoorbeeld rond de leeftijd van negen jaar, als het begrijpend lezen goed op gang komt, wel weer een heel nieuwe impuls. In het belang van vroege interventie, waaronder woordenschatinstructie aan peuters en kleuters met een TOS, beperken we ons hier tot de informatie over de vroege ontwikkeling van het woordleermechanisme.

Woordenschatprofiel van kinderen met een TOS

Ongeveer 7% van de kleuters heeft een aangeboren taalontwikkelingsstoornis. Volgens een veelgebruikte definitie kunnen de taalproblemen in dat geval niet in verband gebracht worden met een verminderd gehoor, aanwijsbare neurologische problemen of lage intelligentie. Meertalig opgroeien biedt ook geen verklaring voor een TOS.

Jonge kinderen met een TOS vallen meestal op door hun slechte verstaanbaarheid, zwakke zinsbouw en moeizame woordproductie (zie Figuur 2). Vaak is er ook sprake van zwak woordbegrip en een afwijkend semantisch netwerk. Kinderen met een TOS zeggen gemiddeld rond de leeftijd van twee jaar pas hun eerste woordje, een jaar later dan normaal ontwikkelende leeftijdgenoten. Niet alle late praters hebben een TOS, maar kinderen met een TOS beginnen over het algemeen wel laat met spreken.

JONGE KINDEREN MET EEN TOS VALLEN MEESTAL OP DOOR HUN SLECHTE VERSTAANBAARHEID, ZWAKKE ZINSBOUW EN MOEIZAME WOORDPRODUCTIE

ZO LEREN PEUTERS EN KLEUTERS MET EEN TOS WOORDEN



Doorgaans halen kinderen met een TOS de woordenschatachterstand niet in. Sterker, in longitudinaal onderzoek is gevonden dat de receptieve woordenschatachterstand in de loop van de tijd steeds groter wordt. Dat is niet verrassend, als je bedenkt dat kinderen met een kleine woordenschat minder aanknopingspunten hebben voor het koppelen van nieuwe woorden aan gekende woorden. Ook in experimentele studies komt dit verschijnsel naar voren: hoe beter de prestaties op gestandaardiseerde woordenschattests (beginwoordenschat) hoe beter de prestaties in korte - receptieve - woordleerexperimenten. Dit fenomeen wordt ook wel het mattheuseffect genoemd: de rijken worden rijker en de armen worden armen. Om dit effect zo veel mogelijk te vermijden, is vroege woordenschatinterventie noodzakelijk.

Kinderen met een TOS leren aanvankelijk dezelfde soort woordjes als normaal ontwikkelende kinderen: vooral zelfstandig naamwoorden, een paar werkwoorden en wat woorden voor sociale routines, zoals 'dag!' of 'lekker'. Echter, al gauw vertonen kinderen met TOS meer moeite

met het leren van werkwoorden dan normaal ontwikkelende leeftijdgenoten. Vanuit de literatuur over normaal woordleren zijn daar verschillende verklaringen voor. Zo hebben zelfstandig naamwoorden vergeleken met werkwoorden een conceptueel voordeel, want ze verwijzen vaker naar consistente, gemakkelijk te onderscheiden, voorstelbare en concrete dingen. Maar werkwoorden zijn ook syntactisch gezien complexer om te leren, want ze moeten meer in combinatie met andere woorden voorkomen dan zelfstandig naamwoorden.

Cognitieve aspecten van woordleren bij TOS

Tijdens de normale woordenschatontwikkeling maken kinderen gebruik van drie cognitieve leermechanismen: statistisch, belichaamd en associatief leren (zie Figuur 1). Deze aspecten zijn bij kinderen met een TOS tot nu toe nog niet uitgebreid onderzocht. Het associatieve aspect van het woordleermechanisme is weliswaar in elke woordleerstudie bij kinderen met een TOS impliciet aanwezig, maar dit aspect is voor zo ver bekend nog niet doelgericht

Verstoord woordleren bij TOS

- Eerste woordjes ongeveer een jaar later
- Minder verstaanbaar
- Meer moeite met werkwoordleren
- Minder - vloeiende - woordproductie
- Vaak in combinatie met woordbegripsproblemen
- Kleiner semantisch netwerk
- Toenemende woordschatachterstand (mattheuseffect)

Figuur 2: woordschatprofiel van kinderen met een TOS

bestudeerd bij kinderen met een TOS. En de inzichten in het statistisch en het belichaamd woordleren bij kinderen met een TOS zijn nog beperkt.

Het statistisch woordleren door kinderen met een TOS is tot nu toe onderzocht door te kijken naar de invloed van woordkenmerken op het leren van woorden. Denk daarbij aan kenmerken zoals klemtoon, fonotactische waarschijnlijkheid en 'neighborhood density' (woorddichtheid). Fonotactische waarschijnlijkheid is de waarschijnlijkheid dat een bepaalde klank of klankcombinatie in een speci-

fieke taal voorkomt. In het Nederlands is de combinatie /st-/ redelijk waarschijnlijk en /-ts/ minder. De woorddichtheid van een woord geeft aan hoeveel woorden in een bepaalde taal maar op een klank verschillen van dat ene woord. Zo heeft 'winkel' een lage woorddichtheid, want er zijn in het Nederlands weinig woorden die op een klank verschillen van 'winkel': bv. wikkel en hinkel. Het woord 'pak' heeft juist een hoge woorddichtheid want je kan veel verschillende woorden maken van 'pak' als je slechts een klank verandert: bv. lak, pal, zak, hak, dak, pas en pan. Uit onderzoek naar normaal woordleren is bekend dat bovengenoemde woordkenmerken een grote rol spelen in het statistische aspect van woordleren, bij het oppikken van woorden uit de spraakstroom. Onderzoek bij kinderen met een TOS levert tot nu toe nog geen eenduidige informatie op over de invloed van woordkenmerken op het woordleren. In sommige experimenten tonen kinderen met een TOS geen (of een andere) gevoeligheid voor fonotactische waarschijnlijkheid en woorddichtheid, terwijl ze zich in andere studies hetzelfde gedragen als normaal ontwikkelende kinderen.

Het onderzoek naar belichaamd woordleren door kinderen met een TOS, is vooral gericht op experimenteel onderzoek naar de rol van gebaren en taalontwikkeling. Weliswaar is gebarengedrag een belangrijke voorspel-



ZO LEREN PEUTERS EN KLEUTERS MET EEN TOS WOORDEN



ler voor de normale woordenschatontwikkeling, maar het is nog onvoldoende duidelijk of gebaren het woordleren ondersteunen bij kinderen met een TOS. Het concept 'gebaren' wordt overigens door verschillende onderzoekers op verschillende wijze gedefinieerd, waardoor het lastig is om resultaten uit verschillende studies met elkaar te vergelijken en op waarde te schatten.

Talige aspecten van woordleren bij TOS

Over talige aspecten van woordleren door kinderen met een TOS is iets meer bekend dan over cognitieve woordleermechanismen. Uit de literatuur komen vooral problemen met fonologische en syntactische aspecten naar voren. Er zijn verschillende inzichten in de fonologische problemen bij woordleren door kinderen met een TOS. Enerzijds blijken ze moeite te hebben met de opslag van de klanken van een woord, ofwel het creëren van een fonologische representatie. En anderzijds komt uit voorgaand onderzoek duidelijk naar voren, dat er samenhang is tussen gemankeerd woordleren en problemen in het fonologisch

ER ZIJN VOORAL AANWIJZINGEN DAT KINDEREN MET EEN TOS MINDER GOED GEBRUIK MAKEN VAN TALIGE WOORDLEERMECHANISMEN. MAAR HET IS NOG NIET BEKEND WAAR DAT AAN LIGT

kortetermijngeheugen. Het een lijkt met het ander samen te hangen. Als een kind de klanken van een nieuw woord minder goed kan opslaan in het kortetermijngeheugen, dan ligt het voor de hand dat het minder snel een voldoende fonologische representatie van een woord ter beschikking heeft in het langetermijngeheugen, het lexicon. Maar mogelijk spelen ook fonologische spraakontwikkelingsproblemen een rol. Tenslotte zijn kinderen met een TOS vaak langer slecht verstaanbaar dan hun leeftijdgenoten. Dat hoeft niet aan de spraakmotoriek te liggen; vaak verwerven kinderen met TOS vertraagd de regels voor

klankcontrasten die in hun taal voor betekenisonderscheid zorgen. In het algemeen geldt dat problemen in de receptieve en productieve fonologische ontwikkeling gerelateerd zijn aan zwak woordleren. Echter, een oorzakelijke relatie is niet aangetoond.

Syntactische informatie biedt in de loop van de vroege woordenschatontwikkeling steeds meer aanknopingspunten voor woordleren. Normaal kunnen kinderen uit de opbouw van zinnen afleiden wat voor woordsoort aan het eind van de zin past. Ze kunnen een zin gemakkelijk afmaken of een ontbrekend woord invullen. Voor jonge kinderen met een TOS is het veel lastiger om syntactische informatie te benutten, want kinderen met een TOS doorlopen een afwijkende zinsbouwontwikkeling.

OOK UIT INTERVENTIESTUDIES BLIJKT DAT DE KWALITEIT VAN DE INTERACTIE TUSSEN PROFESSIONAL EN KIND IN GROTE MATE BIJDRAAGT AAN WOORDLEREN

Daarnaast zijn er kleine aanwijzingen voor problemen met het semantische aspect van het woordleren. Kinderen met een TOS hebben namelijk moeite met het categoriseren van semantische woordaspecten als ze nieuwe concepten aangeboden krijgen. Dit blijkt uit experimenten met visuele taakjes waarin aan kinderen wordt gevraagd of bepaalde semantische kenmerken (bv. 'heeft ogen', 'ovaal' of 'groen') bij een nieuw concept kunnen horen (bv. een olijfboom). Samengevat, er zijn vooral aanwijzingen dat kinderen met een TOS minder goed gebruik maken van talige woordleermechanismen. Maar het is nog niet bekend waar dat aan ligt. Om meer inzicht te krijgen in het verstoorde woordleren is nader onderzoek nodig naar zowel de cognitieve als de talige aspecten van het woordleermechanisme zodat woordenschatinstructie beter afgestemd kan worden op jonge kinderen met een TOS.

Woorden aanleren in peuter- en kleutergroepen; de praktijk

Bij jonge kinderen met een TOS is nog nauwelijks onderzoek gedaan naar de effectiviteit van groepsinterventies voor woordleren. Het spaarzame onderzoek naar woordenschatinterventies bij jonge kinderen met een TOS wordt gekenmerkt door een individuele aanpak. Daaruit blijkt dat er enig wetenschappelijk bewijs is voor de instructietechnieken 'modeling' (voordoening) en 'focused stimulation' (gerichte prikkeling). Verder komt uit een serie experimentele woordleerstudies duidelijk naar voren dat jonge

kinderen met een TOS nieuwe woorden vaker moeten horen en meer productieve oefenmomenten nodig hebben, om evenveel woorden te leren als normaal ontwikkelende kinderen.

Door het gebrek aan onderzoek naar woordenschatinstructie voor groepen jonge kinderen met een TOS, is de pedagogisch begeleider of de leerkracht voornamelijk aangewezen op de overvloed aan ideeën en wetenschappelijke evidentie voor groepen jonge achterstandsleerlingen (3-6 jaar). Achterstandsleerlingen zijn bijvoorbeeld kinderen uit gezinnen met een laag inkomen en/of kinderen die thuis een andere taal gebruiken dan op school. Uit een twintigtal recente studies naar het effect van verschillende aspecten van woordenschatinstructie aan groepen jonge achterstandsleerlingen, komen meerdere succesvolle aspecten naar voren (zie Figuur 3). Of al deze instructieaspecten bijdragen aan beter woordleren door groepen jonge kinderen met een TOS is, zoals gezegd, niet onderzocht. Maar met de voorlopige kennis over de woordleerproblemen van kinderen met een TOS in het achterhoofd, is het wel mogelijk om te beargumenteren waarom een instructieaspect meer of minder goed zou kunnen bijdragen aan woordleren in groepen jonge kinderen met een TOS.

Combinatie expliciete en impliciete instructie

Als een combinatie van impliciete en expliciete instructie toegepast wordt, leren kinderen meer woorden dan wanneer slechts een van deze typen instructie wordt ingezet. Dus de kans dat woorden geleerd worden is het grootst, als je woorden uitlegt (expliciet) en de uitgelegde woorden veel gebruikt (impliciet). Bij jonge kinderen met een TOS is het raadzaam om goed in gaten te houden of de verbinding tussen expliciete en impliciete instructie voldoende vaak tot stand komt. Want zij hebben moeite met het koppelen en opslaan van woord en betekenis.

Kwaliteit interactie tussen volwassene en kind

Zoals al uit de theorie over woordleren naar voren komt,

Succesvolle instructieaspecten

Combinatie expliciete en impliciete instructie
 Kwaliteit interactie tussen volwassene en kind
 Actieve betrokkenheid kind
 Semantisch gerelateerd aanbod doelwoorden
 Gebaren (m.n. aanwijzen)
 Automatisering

Meer gelegenheden voor blootstelling aan doelwoorden

Figuur 3: instructiecomponenten die bijdragen aan woordleren

ZO LEREN PEUTERS EN KLEUTERS MET EEN TOS WOORDEN



blijkt ook uit interventiestudies dat de kwaliteit van de interactie tussen professional en kind in grote mate bijdraagt aan woordleren. Daarbij is het van belang dat de interactie meerdere beurtwisselingen duurt. Een beurtwisseling wordt gedefinieerd als het moment waarop gesprekspartners het spreken en luisteren afwisselen. In peuter- en kleutergroepen met kinderen met een TOS is dit een enorme uitdaging, want jonge kinderen met een TOS zijn niet zo gemakkelijk te verstaan en praten weinig. Het interactief woordleren neemt extra toe als een professional inhoudelijk aansluit op het onderwerp van een kind (semantisch contingente gesprekjes), als een professional – uitgebreide – ‘recasts’ geeft en als de professional open vragen stelt. Een recast is het herhalen van een woord dat een kind zojuist heeft gezegd, zodat het kind meteen feedback krijgt op de eigen woordrealisatie. Dat is de ene keer een bevestiging en de andere keer een impliciete correctie. Een uitgebreide recast bestaat uit terloops aanbod van een moeilijker woord voor een bekend begrip. Als een kind een simpel woord zegt (bv. ‘maken’), dan kan een professional een uitgebreide recast geven door een iets moeilijker woord (bv. ‘repareren’) terug te zeggen.

Maar het is de vraag of jonge kinderen met een TOS gebaat zijn bij blootstelling aan veel woordvariaties zoals synoniemen, vervoegingen van werkwoorden of diverse betekenisvolle contexten. Ze zijn ten slotte minder goed in het koppelen van woord en betekenis. Misschien zijn ze meer gebaat bij een zorgvuldiger opbouw van herhaald naar meer gevarieerd woordaanbod. Daarnaast moet er een kanttekening geplaatst worden bij het stellen van open vragen; uit de praktijk blijkt dat open vragen bij jonge kinderen met een TOS vaak tot pijnlijk zwijgen leiden in plaats van een gesprekje. Gesloten vragen lokken bij hen vaker een verbale reactie uit. Kortom, voor jonge kinderen met een TOS ziet kwaliteit van interactie ten behoeve van woordleren er waarschijnlijk anders uit dan voor jonge achterstandsleerlingen.

Nog meer instructiecomponenten ...

Zoals te zien in Figuur 3 komen er uit de interventiestudies bij achterstandsleerlingen nog meer succesvolle instructiecomponenten naar voren dan hiervoor genoemd. De actieve betrokkenheid van het kind vormt een belangrijk onderdeel van succesvolle woordenschatinstructies. In



de geraadpleegde studies wordt actieve betrokkenheid verhoogd door kinderen uit te dagen om te praten over woorden en hun betekenissen. Maar voor jonge kinderen met een TOS is dat vaak nog heel moeilijk. Volgens de theorie over de cognitieve leermechanismen kunnen professionals de actieve betrokkenheid van jonge kinderen met een TOS beter vergroten via situaties waarin het kind zelf de betekenis van een nieuw woord multimodaal mag ervaren. Een andere succesvolle component is het betekenisvol koppelen van de doelwoorden, niet alleen aan andere doelwoorden, maar ook aan reeds gekende woorden. Dit is natuurlijk ook van groot belang voor jonge kinderen met een TOS. Maar het gaat weer om de manier waarop. De methodiek Met Woorden in de Weer biedt bijvoorbeeld suggesties om met woordwebben de betekenisrelaties tussen doelwoorden te laten zien. Dat is heel nuttig voor kinderen in het regulier onderwijs, maar voor peuters met een TOS betekenen de lijnen van de metacognitieve schema's waarschijnlijk niet zoveel. Volgens de theorie van het belichaamd woordleren zou een alternatief meer in exploratie van driedimensionaal materiaal gezocht moeten worden.

Verder kan het gebruik van gebaren een succesvol onderdeel zijn van woordenschatinstructie. Alhoewel het nut van gebaren – en aanwijzen in het bijzonder – tot nu toe vooral experimenteel is aangetoond en niet als aparte instructietechniek is onderzocht in interventiestudies, is aanwijzen een kleine moeite voor professionals die met jonge kinderen met een TOS werken. Daarbij is aanwijzen bruikbaar voor het zichtbaar maken van woordbetekenissen. In Nederland worden in peuter- en kleutergroepen voor jonge kinderen met een TOS gebaren gebruikt van de Nederlandse Gebarentaal, om de gesproken taal visueel te ondersteunen. Het ondersteunen van het gesproken Nederlands met gebaren heet Nederlands ondersteund met Gebaren. Weliswaar is het gebruik van NmG nog beperkt wetenschappelijk onderbouwd, maar het helpt kinderen en professionals in ieder geval om gesproken conversaties op gang te krijgen en te houden. En volgens de theorie over woordleren en de interventiestudies bij achterstandsleerlingen is het verlengen van gesprekjes weer gunstig voor het woordleren. Voorgeprogrammeerde instructie in computerprogramma's

ZO LEREN PEUTERS EN KLEUTERS MET EEN TOS WOORDEN

Reflectie op woordenschatinstructie

- Is mijn instructie *intentioneel*?
- Maak ik een *link met het curriculum*?
- Is de instructievorm *praktisch* haalbaar?
- Bied ik *multimodale* instructie?
- Is mijn instructie *flexibel en adaptief*?
- Hebben de kinderen *lol*; zijn ze *actief*?
- Bied ik echt *nieuwe woorden* aan?

Figuur 4: implicaties voor dagelijkse praktijk

kan ook bijdragen aan woordenschatuitbreiding mits natuurlijk ook kenmerken als 'actieve betrokkenheid' en 'een combinatie van expliciete en impliciete instructie' adaptief aanwezig zijn. Gebruik van multimedia (bv. geanimeerde illustraties, muziek- en geluideffecten) bij dit soort computerinstructie lijkt het - plezier in - woordleren te vergroten. Adaptieve instructie is daarbij ook mogelijk, maar dat vergt wel een kritische blik van de begeleidende professional.

En ten slotte speelt de aanbodfrequentie een grote rol. Voor de normale populatie geldt: hoe vaker en gevarieerder kinderen doelwoorden tegen komen, hoe succesvoller het woordleren. Maar het is ondoenlijk om met een algemene regel aan te geven hoe vaak een woord aangeboden moet worden voor succesvol woordleren. Een professional kan wel observeren wat een kind doet met de gegeven instructie en het woordaanbod zo nodig aanpassen, zowel kwalitatief als kwantitatief. Natuurlijk hangt de benodigde hoeveelheid aanbod altijd samen met het geanimeerde woordkennisniveau. Het geven van goede woorddefinities vergt meer uitleg en oefening dan een correct antwoord op een oppervlakkige plaatjesaanwijstest.

De woordleeruitdaging

Uit bovenstaande is duidelijk geworden dat het met name voor pedagogisch begeleiders en leerkrachten een grote uitdaging is om nieuwe woorden te leren aan peuters en kleuters met een TOS. Woordleren vindt plaats in interactie met de omgeving. En die omgeving wordt vorm gegeven door de pedagogisch begeleiders en leerkrachten die jonge kinderen met een TOS gedurende de hele dag verzorgen en begeleiden op peuterbehandelgroepen en op kleutergroepen in het speciaal onderwijs cluster 2. In Figuur 4 staat een set reflectievragen op een rij, zodat juist deze professionals bij zichzelf te rade kunnen gaan of hun woordenschatinstructie nog beter kan. Alle vragen vloeien voort uit de vorige paragrafen, behalve een: nieuwe woor-

den? Het lijkt ten overvloede, maar het komt bij de beste professionals voor dat ze bekende in plaats van nieuwe woorden aanleren. Professionals kunnen dit vermijden door flexibel om te gaan met reacties van kinderen op het aanbod. Verder is het voor het aanleren van werkwoorden nuttig om rekening te houden met een goede opbouw van conceptueel moeilijke (bv. schoonmaken) naar moeilijke werkwoorden (bv. troosten). En het is het overwegen waard of, naast het gebruik van prentenboeken, ook andere woordleerroutines gecreëerd kunnen worden. Er is veel didactische literatuur beschikbaar met ideeën voor het selecteren van nuttige doelwoorden en passende instructietechnieken (Graves, 2006; Beck, McKeown & Kucan, 2002; Stahl & Nagy, 2006; Van den Nulft & Verhallen, 2009). Maar deze ideeën kunnen niet klakkeloos opgevolgd worden in groepen jonge kinderen met een TOS, omdat ze gestoeld zijn op onderzoek bij achterstandsleerlingen. Daarom is het noodzakelijk dat onderzoekers samen met pedagogisch begeleiders en leerkrachten op zoek gaan naar nuttige aanpassingen voor jonge kinderen met een TOS en deze aanpassingen wetenschappelijk onderbouwen.

Kleine selectie uit de geraadpleegde literatuur

- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction* (New York, NY: Guilford)
- Graves, M.F. (2006). *The vocabulary book: Learning & instruction*. New York: Teachers College Press; Newark, DE: International Reading Association.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching Word Meanings*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Van den Nulft, D., & Verhallen, M. (2009, 2e herziene editie). *Met Woorden in de Weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

De volledige lijst van geraadpleegde literatuur voor dit artikel is terug te vinden op de volgende website: <http://www.simea.nl/vhz>.

Informatie over de auteurs

Marika Kempen MSc is logopedist en logopediewetenschapper. Zij is nu onderzoeker bij de afdeling Auris Ondersteunende Diensten van de Koninklijke Auris Groep en doet in samenwerking met de Universiteit Utrecht promotieonderzoek naar woordleren bij jonge kinderen met een TOS. Voor vragen kan gecorrespondeerd worden via m.kempen@auris.nl

Prof. dr. Paul Leseman is hoofd van de afdeling Orthopedagogiek (Cognitieve en Motorische Ontwikkelingsproblemen) aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht.

Dr. Maartje Kouwenberg is taalkundige en onderzoeker bij de afdeling Auris Ondersteunende Diensten van de Koninklijke Auris Groep.

Dr. Connie Fortgens is taalkundige en onderzoeker bij de afdeling Auris Ondersteunende Diensten en de Dr. M. Polanoschool van de Koninklijke Auris Groep.