

Het Viertaktmodel in cluster-2 onderwijs

Een evaluatie van de toepassing van een model dat structuur biedt bij
woordenschatlessen



Hogeschool Utrecht
Opleiding logopedie

Daniëlle van der Schoot
Jolien Uijenkruijer
Kiki Vinke

Juni 2012

Auteurs:

Daniëlle van der Schoot
Jolien Uijenkruijer
Kiki Vinke

Opdrachtgevers:

Ellen Gerrits
Lieke Kuipers

Proces begeleider:

Tijmen Groot

Inhoudelijk begeleider:

Mark Pertijs

© Utrecht, (juni, 2012)

De auteur vrijwaart de opleiding Logopedie van de Hogeschool Utrecht voor alle vorderingen van derden betreffende inhoud en vorm van dit verslag en de bijbehorende documenten en producten. Vermenigvuldiging en verspreiding is alleen toegestaan na verleende toestemming van de opleiding Logopedie.

Voorwoord

Dit onderzoeksverslag is gemaakt in het kader van een afstudeerproject aan de opleiding Logopedie op de Hogeschool Utrecht. De motivatie om met dit project aan de slag te gaan is ontstaan vanuit gezamenlijke interesse voor kinderen met taalproblematiek. Het project omvat een verslag over de uitvoering van het onderzoeken van het effect van de benadering van het Viertaktmodel, door een vergelijking te maken van het Viertaktmodel met de literatuur. Al snel bleek dat het nog te vroeg was voor een effectstudie. Uiteindelijk is er een concrete vergelijking gemaakt tussen de toepassing van het Viertaktmodel op de Taalkring (cluster-2 onderwijs) en de beschrijving van het model volgens de literatuur. De literatuur beschrijft de theorie achter het Viertaktmodel en is geschreven en gericht op het reguliere onderwijs en voor kinderen met een normale ontwikkeling. Om een beter beeld te krijgen van de implementatie van het Viertaktmodel in cluster-2 onderwijs is het van belang om een vergelijking te maken tussen de uitvoering in het cluster-2 onderwijs en de toepassing volgens de literatuur. Om deze reden is er gekozen voor het uitvoeren van een inventariserend praktijkonderzoek in de vorm van het uitvoeren van observaties en interviews. Wij hopen met dit project de logopedisten en leerkrachten van de Koninklijke Auris Groep inzicht te geven in de toepassing van het Viertaktmodel in groep 1/2 van de Taalkring en een opstap te maken naar grootschaliger onderzoek.

Dankzij verschillende mensen was het mogelijk dit project uit te voeren. Onze dank gaat allereerst uit naar onze opdrachtgevers Ellen Gerrits en Lieke Kuipers, voor hun feedback en adviezen tijdens het project. Daarnaast willen wij onze vakinhoudelijke begeleider Mark Pertijs en onze procesbegeleider Tijmen Groot bedanken voor alle gesprekken, adviezen en opbouwende feedback. Tot slot willen wij alle logopedisten en leerkrachten bedanken bij wie wij de lessen mochten observeren en de interviews af mochten nemen.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Inhoudsopgave	4
1. Inleiding	6
1.1 Woordenschatverwerving	6
1.2 Het Viertaktmodel	7
1.3 De Koninklijke Auris Groep en de Taalkring	7
1.4 Het onderzoek	8
1.4.1 Aanleiding	8
1.4.2 Vraagstelling	8
1.4.3 Onderzoeksvragen	9
1.4.4 Doelstelling	9
1.4.5 Methode	10
1.4.6 Producten	11
2. Woordenschatverwerving	13
2.2 Hoe leren kinderen woorden?	13
2.2 Woordenschatonderwijs	14
2.2.1 Componenten woordenschatonderwijs	15
2.2.2 Inrichting woordenschatonderwijs	17
2.3 Kinderen met ESM	19
2.3.1. Definitie	19
2.3.2 Taalverwerving bij ESM	20
2.3.3 Woordenschatverwerving bij ESM	20
2.3.4 Woorden aanleren bij ESM	20
2.4 Woordenschatonderwijs op cluster-2 scholen	22
3. Het Viertaktmodel	23
3.1 Woorden selecteren	23
3.2 Voorbewerken	24
3.3 Semantiseren	25
3.4 Consolideren	27
3.5 Controleren	27
4. De Koninklijke Auris Groep en De Taalkring	30
4.1 De organisatie	30
4.2 Medewerkers en onderwijs	31
4.3 Aandacht voor kwaliteit	33
4.4 De Taalkring	33
5. Methode	36
5.1 Inleiding	36
5.2 Opzet onderzoek	36
5.3 Omschrijving producten	37
5.3.1 Observatielijst	37
5.3.2 Vragenlijst	37
5.3.3 Interview	38
5.4 Lesmateriaal tijdens de WOT-les	40

5.5 Verwerking resultaten	40
6. Resultaten.....	42
6.1 Woorden selecteren	42
6.2 Fase 1: Voorbewerken.....	47
6.3 Fase 2: Semantiseren.....	49
6.4 Fase 3: Consolideren	56
6.5 Fase 4: Controleren	59
6.6 Overige aanpassingen.....	62
6.7 Taakverdeling leerkracht en logopedist	63
6.8 Algehele tevredenheid en verbeteruggesties.....	65
7. Conclusie	67
7.1 Woorden selecteren	67
7.2 Fase 1: Voorbewerken.....	68
7.3 Fase 2: Semantiseren.....	68
7.4 Fase 3: Consolideren	69
7.5 Fase 4: Controleren	70
7.6 Taakverdeling leerkracht en logopedist	71
7.7 Overige aanpassingen, algehele tevredenheid en verbeteruggesties.....	71
7.8 WOT-coördinatoren versus leerkrachten en logopedisten zonder expertise.....	72
8. Discussie en aanbevelingen.....	74
8.1 Bereik onderzoek.....	74
8.2 Stoornissen leerlingen	74
8.3 Beperkingen praktijkonderzoek	74
8.4 Aanbevelingen vervolgonderzoek	75
9. Samenvatting.....	77
10. Literatuur	79

1. Inleiding

In het onderwijs van vandaag geldt woordenschatuitbreiding niet als 'vermakelijk' maar eerder als problematisch. Veel leerkrachten denken bij woordenschat niet zozeer aan 'een spannende verkenningstocht door de wereld' maar meer aan 'grote achterstanden die haast niet meer in te halen zijn' (Van den Nulft & Verhallen, 2010). Woordenschatonderwijs wordt onder andere door leerkrachten als een uitdaging gezien. Leerkrachten maken, als het gaat om woordenschatuitbreiding, vaak gebruik van taalmethodes. Deze methodes vormen een goede basis voor de woordenschatlessen, maar bieden de leerkracht nog niet genoeg structuur.

Een nieuwe (woordenschat)methode met kant- en- klare lesplannen kan de leerkracht vooruit helpen, maar een methode die hulp biedt bij alle taallessen is nuttiger (Van den Nulft & Verhallen, 2010). Verhallen & Verhallen (1994) hebben het Viertaktmodel ontworpen, met als uitgangspunt dat niet alle leerlingen met hetzelfde taalniveau en gelijke kennis van de wereld naar school komen. Juist op het gebied van woordkennis zijn er grote verschillen tussen kinderen, meer dan op enig ander vlak. De methode van het Viertaktmodel biedt voor zowel de kinderen als de leerkrachten in het reguliere onderwijs een systematische aanpak als het gaat om woordenschatonderwijs (Van den Nulft & Verhallen, 2010).

1.1 Woordenschatverwerving

Kinderen zijn snelle woordenschatverwervers. Het eerste woordje wordt geproduceerd wanneer ze tussen de 8 en 18 maanden oud zijn. Wanneer kinderen op school komen, hebben ze in vier jaar gemiddeld een woordenschat van duizend woorden opgebouwd. (van den Nulft & Verhallen, 2010). Op de vraag hoe kinderen deze nieuwe woorden leren zijn verschillende antwoorden mogelijk. Je leert als kind op veel verschillende manieren woorden. In eerste instantie doordat je ze vaak hoort in een dagelijkse context, maar vervolgens ook doordat je woorden geleidelijk in verschillende situaties leert gebruiken en ontdekt dat bepaalde woorden bij elkaar horen. Je kunt zeggen dat je als kind woorden leert terwijl je over de wereld leert (van den Nulft & Verhallen, 2010).

Bij het vergroten van de woordenschat draait het om verbreding en verdieping van woordkennis. De woordenschat verbreedt zich, zodat een kind de beschikking krijgt over meer woorden. Een kind leert steeds meer woordvormen, wat zorgt voor een toename van de kwantiteit. Bij verdieping van de woordenschat wordt het netwerk steeds hechter en leren kinderen steeds meer betekenisaspecten en betekenisrelaties bij de woorden. Daarmee wordt de achterliggende kennis bij de woorden uitgebreid en gestructureerd: het gaat om vergroting van de kwaliteit. Volgens van den Nulft en Verhallen (2010) zijn er drie principes bij woordenschatverwerving aan de orde: labelen, categoriseren en netwerkopbouw.

1. Door te labelen leert een kind steeds een woord bij: verbreding van de woordenschat.
2. Door te categoriseren bouwt een kind meer kennis op van een woord en leert het de betekenis beter en preciezer: verdieping van de woordkennis.
3. Door netwerkopbouw leert een kind meerdere betekenisrelaties tussen verschillende woorden in het netwerk te leggen, waardoor de woordkennis nog meer verdiept.

Kinderen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden (ESM) laten vaak afwijkingen zien in hun woordenschatontwikkeling. Zij hebben moeite met zowel het leren van nieuwe woorden als het oproepen van reeds geleerde woorden (Leonard, 1998). Dit heeft als gevolg dat ze een kleine woordenschat hebben en problemen met het begrijpen en uitvoeren van opdrachten. ESM-kinderen hechten minder snel juiste betekenissen aan de op school gebruikte woorden en zullen altijd een

achterstand houden in de woordenschat ten opzichte van de normale ontwikkelde kinderen. Juist deze kinderen hebben de extra duwtjes in de rug, de extra woordleermomenten, de extra woordenschatuitbreiding en de extra aandacht hard nodig.

1.2 Het Viertaktmodel

In het woordenschatonderwijs kunnen de vier didactische stappen van het Viertaktmodel worden gebruikt. Dit model draait om de vier componenten voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren, waaraan elke woordenschatles in het basis- en middelbaar onderwijs kan worden vormgegeven.

De eerste stap van het Viertaktmodel is het voorbereiden. Het draait hierbij om het activeren van de voorkennis en om het betrokken maken van de leerlingen: zij moeten aandacht krijgen voor het onderwerp en de nieuwe, te leren woorden. Er wordt bij de kinderen als het ware dat deel van het woordenschatnetwerk geactiveerd, waarbij de aan te leren woorden kunnen worden aangehaakt. Direct daarna volgt het semantiseren: de betekenis van het woord of de woorden wordt verduidelijkt. De betekenissen van woorden worden verwoord en zichtbaar gemaakt: voor een goede conceptopbouw. Dit gebeurt door middel van de 'graphic organizers' en de drie 'uitjes'. De kinderen begrijpen vanaf dat moment de betekenis, maar ze moeten de woorden ook nog onthouden. Daarvoor is er het consolideren, het inoefenen van het woord. Het consolideren gaat door totdat de nieuwe woorden een plek hebben gekregen in het netwerk van de woordschat van alle kinderen. Om te weten of het woordleerproces geslaagd is, wordt er gecontroleerd. Bij het controleren wordt er onderscheid gemaakt tussen actieve en passieve woordkennis (Van den Nulft & Verhallen, 2010).

1.3 De Koninklijke Auris Groep en de Taalkring

Kinderen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden (ESM) vormen de grootste groep binnen de onderwijs- en zorglocaties van de Koninklijke Auris Groep (Koninklijke Auris Groep, 2010). De Koninklijke Auris Groep is de professionele partner van kinderen, jongeren en volwassenen met ernstige spraak- en/of taalproblemen, een vorm van autisme of een gehoorprobleem. Auris biedt, naast speciaal (voortgezet) onderwijs, gehoor-, spraak- en taalonderzoek op Audiologische Centra, onderwijskundige ambulante begeleiding, zorg op zorglocaties, gezinsbegeleiding en oudercursussen aan (Koninklijke Auris Groep, 2010).

Op de dertien cluster-2 scholen van Auris zitten (tijdelijk) leerlingen met een auditieve beperking (doof of slechthorend) al dan niet samengaan met een verstandelijke beperking (meervoudige handicap), leerlingen met ernstige spraak- en/of taalproblemen (ESM) en leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum (ASS) die specifiek leidt tot een communicatieve beperking. Op de Taalkring in Utrecht, één van de 13 speciaal onderwijslocaties van Auris, zitten kinderen met ernstige spraak en/of taalproblemen en kinderen met communicatieve problemen in de leeftijd van drie tot en met dertien jaar (De Taalkring, z.d.).

De Koninklijke Auris Groep streeft er naar dat in het schooljaar 2012-2013 het Viertaktmodel van Verhallen op alle cluster-2 scholen van Auris bekend is en systematisch wordt toegepast in de lessen Nederlands, aangezien het accent van het onderwijs nadrukkelijk op het taalaanbod, taalonderwijs, lezen en de communicatie ligt en het lexicononderwijs hier een belangrijke plaats heeft ingenomen (Fortgens, 2009). Het Viertaktmodel is net als de taalmethodes op de scholen van Auris ook in het reguliere onderwijs gangbaar, om een eventuele overstap naar het reguliere onderwijs te vergemakkelijken. De Auris scholen ontkomen er niet aan om de taalmethodes aan te passen aan de mogelijkheden van de leerlingen (Taalkring, 2010).

1.4 Het onderzoek

1.4.1 Aanleiding

In de laatste jaren heeft woordenschatverwerving een grotere plaats verworven in het taalonderwijs. De behandeling en begeleiding van taalgestoorde kinderen door logopedisten en leerkrachten gebeurde in het verleden veelal intuïtief. Pas de laatste jaren is er meer wetenschappelijke belangstelling voor ontstaan. De toename van de aandacht voor taaltherapie is een gunstige ontwikkeling (Van den Dungen, 2008). Verhallen en Verhallen (1994) hebben in aansluiting hierop het Viertaktmodel ontwikkeld, een didactisch model voor de ontwikkeling van woordenschatuitbreiding. Het model volgt de principes van interactief taalonderwijs en geeft een houvast voor de leerkracht (Van den Nulft & Verhallen, 2009). Dit model draait om de vier componenten voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren, waaraan elke woordenschatles in het reguliere basis- en middelbaar onderwijs kan worden vormgegeven.

Het Viertaktmodel wordt tegenwoordig niet alleen in het regulier onderwijs gebruikt. Ook in het cluster-2 onderwijs wordt hiermee gewerkt. Op enkele onderwijslocaties van de Koninklijke Auris Groep wordt er reeds gebruikt gemaakt van het Viertaktmodel. Eerder is er onderzoek gedaan naar de ervaringen van leerkrachten en logopedisten van de Auris locaties waar het Viertaktmodel reeds gebruikt wordt (Kranenburg, 2010).

In aanvulling op dit onderzoek is er binnen Auris de behoefte aan een concretere vergelijking tussen de toepassing van het Viertaktmodel volgens de literatuur en in het cluster-2 onderwijs. De theorie over het Viertaktmodel is gebaseerd op en geschreven voor het regulier onderwijs. Momenteel speelt bij de Koninklijke Auris Groep de vraag hoe het Viertaktmodel daadwerkelijk in hun cluster-2 onderwijs gebruikt wordt en of er aanpassingen worden gemaakt bij het toepassen van het model in het cluster-2 onderwijs ten opzichte van de literatuur.

Vanuit de behoefte van Auris naar de bovenstaande vergelijking, volgt de volgende probleemstelling:

- Is het Viertaktmodel voor woordenschatlessen te gebruiken in het speciaal cluster-2 onderwijs van de Koninklijke Auris Groep voor leerlingen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden?

1.4.2 Vraagstelling

Op welke manier wordt het Viertaktmodel voor woordenschatverwerving door leerkrachten en logopedisten toegepast in woordenschatlessen voor ESM-kinderen in groep 1/2 van een cluster-2 school van de Koninklijke Auris Groep?

Bij deze vraagstelling horen de volgende onderzoeksvragen.

1.4.3 Onderzoeksvragen

1. Hoe wordt het Viertaktmodel voor woordenschatverwerving door leerkrachten en logopedisten in het cluster-2 onderwijs toegepast in taallessen in groep 1/2 van de Taalkring, vergeleken met hoe het Viertaktmodel staat beschreven in de literatuur?
 - 1.1. Hoe wordt het selecteren van woorden doorlopen vergeleken met de literatuur en wat is de tevredenheid van de leerkracht en logopedist bij doorlopen van deze fase?
 - 1.2. Hoe wordt de voorbereidingfase doorlopen vergeleken met de literatuur en wat is de tevredenheid van de leerkracht en logopedist bij doorlopen van deze fase?
 - 1.3. Hoe wordt de semantiseerfase doorlopen vergeleken met de literatuur en wat is de tevredenheid van de leerkracht en logopedist bij doorlopen van deze fase?
 - 1.4. Hoe wordt de consolideerfase doorlopen vergeleken met de literatuur en wat is de tevredenheid van de leerkracht en logopedist bij doorlopen van deze fase?
 - 1.5. Hoe wordt de controleerfase doorlopen vergeleken met de literatuur en wat is de tevredenheid van de leerkracht en logopedist bij doorlopen van deze fase?
 - 1.6. Wat is de tevredenheid van de leerkracht bij de gehele toepassing van het Viertaktmodel en van de samenwerking tussen leerkracht en logopedist?
 - 1.7. Wat is de tevredenheid van de logopedist bij de gehele toepassing van het Viertaktmodel en van de samenwerking tussen leerkracht en logopedist?
 - 1.8. Wat is de rol van de logopedist bij de toepassing van het Viertaktmodel en wat zijn de ervaringen van logopedist en leerkracht over deze rol?
 - 1.9. Hoe wordt het Viertaktmodel toegepast door de WOT-coördinatoren vergeleken met de leerkrachten en logopedisten zonder expertise in het werken met het Viertaktmodel?

1.4.4 Doelstelling

Met dit inventariserende onderzoek krijgen de logopedisten en leerkrachten van de Koninklijke Auris Groep inzicht in de toepassing van het Viertaktmodel in groep 1/2 van de Taalkring. Dit inzicht wordt gegeven door te beschrijven:

- Hoe de fasen en stappen van het Viertaktmodel expliciet worden doorlopen vergeleken met de beschrijving van de fasen volgens de literatuur;
- Wat de beleving is van de leerkrachten en de logopedisten over de fasen en de gehele toepassing van het Viertaktmodel in hun woordenschatlessen;
- Wat de rol van de logopedist bij het werken met het Viertaktmodel in woordenschatlessen.

Daarnaast is dit onderzoek interessant voor logopedisten, leerkrachten en logopediestudenten die interesse hebben in het werken met het Viertaktmodel in het cluster-2 onderwijs en toegang hebben tot de scriptiebank van de Hogescholen in Nederland.

1.4.5 Methode

Inleiding

Voor het onderzoek is er door middel van observaties en interviews onderzocht hoe de fasen en stappen van het Viertaktmodel voor woordenschatlessen expliciet werden doorlopen vergeleken met de literatuur, die de theorie beschrijft achter het Viertaktmodel en is geschreven en gericht op het reguliere onderwijs en voor kinderen met een normale ontwikkeling. Door middel van interviews is tevens de beleving van de leerkrachten en logopedisten over de fasen en de gehele toepassing van het Viertaktmodel in kaart gebracht. Tenslotte is er door middel van observaties en interviews onderzoek gedaan naar de rol van de logopedist bij de implementatie van het Viertaktmodel in woordenschatlessen. Om een antwoord te vinden op de hierboven vermelde punten is de Taalkring, een onderwijslocatie van de Koninklijke Auris Groep bezocht.

Producten

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn er 3 producten ontwikkeld:

- Observatielijst
- Vragenlijst (onderdeel van de observatielijst)
- Interview

Doelgroep

Tijdens het observeren en interviewen is er gekeken naar de werkwijze van drie logopedisten en drie leerkrachten. Onder zowel de groep leerkrachten als de groep logopedisten valt per groep één WOCO. Een WOCO is een persoon die extra expertise heeft op het gebied van het gebruik van het Viertaktmodel in de WOT-lessen. De zes personen zijn zowel geobserveerd als geïnterviewd. Naast de informatie die verzameld wordt door middel van de observatielijsten en interviews, is er lesmateriaal verzameld. Hierbij ging het om materiaal dat zichtbaar was in de klas en om het materiaal dat specifiek bij de desbetreffende taallessen werd gebruikt. Al het materiaal is fotografisch vastgelegd.

Resultaatverwerking

Nadat op alle vragen uit de interviews, observatielijsten en vragenlijsten antwoord verkregen waren, zijn alle antwoorden per vraag in een resultaatentabel gezet. Zoals er in bijlage 6 is te zien, zijn alle gegevens apart verwerkt. In de tabel zijn de volgende antwoorden verwerkt:

- De antwoorden die gegeven zijn tijdens de interviews met de leerkrachten;
- De antwoorden die gegeven zijn tijdens de interviews met de logopedisten;
- De antwoorden uit de observatielijsten die zijn ingevuld tijdens de observaties;
- De antwoorden uit de vragenlijsten die zijn ingevuld na de observaties.

Vervolgens zijn bij elke vraag de antwoorden uit de subcategorieën bij elkaar opgeteld tot een totaal:

- De antwoorden die gegeven zijn tijdens de interviews met de leerkrachten en de logopedisten, genoemd tot totaal interview;
- De antwoorden uit de observatielijsten die zijn ingevuld tijdens de observaties en de vragenlijsten die zijn ingevuld na de observaties, genoemd tot totaal observatie

Vervolgens zijn er meerdere vergelijkingen gemaakt, namelijk:

- Een vergelijking tussen de antwoorden van de leerkrachten en de antwoorden van de logopedisten op de interviewvragen;
- Een vergelijking tussen de antwoorden uit de ingevulde observatielijsten tegenover de antwoorden uit de ingevulde vragenlijsten;
- Een vergelijking tussen de resultaten uit de interviews en de resultaten uit de observaties.

- Een vergelijking tussen de antwoorden van de WOT- coördinatoren tegen over de antwoorden van de leerkrachten en logopedisten zonder expertise in het werken met het Viertaktmodel.

1.4.6 Producten

In het onderzoek wordt beschreven hoe het Viertaktmodel van Verhallen en Verhallen (1994) wordt toegepast door leerkrachten en logopedisten in groep 1/2 van de Taalkring.

De indeling van de hoofdstukken is als volgt:

- In hoofdstuk 1 worden de theoretische achtergronden over de normale woordenschatverwerving en die van ESM-kinderen besproken en wordt er verteld over het regulier woordenschatonderwijs en het woordenschatonderwijs voor ESM-kinderen;
- In hoofdstuk 2 wordt een uitgebreide beschrijving gegeven van het Viertaktmodel volgens de literatuur;
- In hoofdstuk 3 wordt de organisatie, het profiel van en het taalonderwijs van de Koninklijke Auris Groep en de Taalkring beschreven;
- In hoofdstuk 4 wordt de methode achter het inventariserende praktijkonderzoek beschreven;
- In hoofdstuk 5 worden de resultaten weergegeven over de vergelijking tussen de toepassing van het Viertaktmodel op de Taalkring, in vergelijking met de literatuur;
- Hoofdstuk 6 bevat de discussie over de resultaten van het onderzoek;
- Hoofdstuk 7 bevat de conclusie van het onderzoek;
- De bijlagen zijn een verzameling van de verzamelde lesplannen, materialen e.d. tijdens de observaties;
- De literatuurlijst bevat een overzicht van de geraadpleegde bronnen.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, zijn de volgende producten ontwikkeld:

- Observatielijst;
- Interview met toelichting;
- Korte vragenlijst voor de leerkracht/logopedist aan het einde van de les.

De observatielijst richt zich op de leerkrachten en logopedisten van groep 1/2 van de Taalkring, die in hun woordenschatlessen werken met het Viertaktmodel. Door middel van het observeren wordt geregistreerd op welke manier en hoe vaak de fasen en stappen van het Viertaktmodel toegepast worden tijdens de woordenschatlessen. Het observeren richt zich op:

- Het aantal keer dat een nieuw woord wordt aangeboden;
- De soorten woorden die geselecteerd zijn;
- De manier waarop de belangstelling wordt gewekt;
- De manier waarop een nieuw woord wordt uitgediept;
- De manier waarop de woorden worden herhaald;
- De manier waarop er tijdens de WOT-les wordt gecontroleerd;
- Welke materialen worden ingezet tijdens de woordenschatlessen;
- De taakverdeling onder de logopedist en leerkracht.

Het interview bevat tevens vragen die gericht zijn op de manier waarop en hoe vaak de fasen en stappen van het Viertaktmodel toegepast worden tijdens de woordenschatlessen. De toelichting die hoort bij het interview (zie bijlage 4) zal gebruikt worden om te zorgen dat wanneer de leerkracht/logopedist een vraag niet begrijpt dit uitgelegd kan worden aan de hand van deze lijst.

In tegenstelling tot de observatielijst wordt in het interview dieper ingegaan op de wijze van het gebruik van het Viertaktmodel, de beleving bij het werken met het model en de samenwerking tussen de leerkracht en de logopedist. De vragen gaan over:

- De hoeveelheid tijd die wordt besteed aan iedere fase en aan iedere stap;
- Het aantal keer dat een nieuw woord wordt aangeboden;
- De manier waarop een nieuw woord wordt uitgediept;
- Welke materialen worden ingezet tijdens de woordenschatlessen.
- De aanpassingen die eventueel gedaan worden op de stappen van het model;
- De beleving en tevredenheid van de leerkrachten en de logopedisten tijdens het doorlopen van de stappen en het gehele model;
- De rol van de logopedist bij de toepassing van het Viertaktmodel in de lessen;
- De samenwerking tussen de leerkracht en de logopedist.

2. Woordenschatverwerving

Binnen de taalverwerving staat het leren van woorden en bijbehorende betekenissen centraal. Dit geldt voor alle kinderen, los van het feit of het gaat om kinderen met een normale taalverwerving die ééntalig of meertalig worden opgevoed, kinderen met een taalvertraging of kinderen met een primaire of secundaire taalstoornis. Zonder woorden kunnen kinderen niet praten over mensen, dieren, dingen, handelingen, gebeurtenissen, gevoelens of situaties (Verhallen, 1995). Woorden vormen de kern van taal en van taalverwerving (Clark, 1993 in: Gilles & Schaerlaekens, 2000).

Hoewel ieder kind zijn taal op zijn eigen tempo verwerft en hoewel er wat betreft dat tempo een enorme variatie bestaat tussen normaal ontwikkelende kinderen (Bates e.a., 1995; Fenson e.a., 1993; Thal e.a., 1999, in: Gilles & Schaerlaekens, 2000), zien we dat alle kinderen eerst woorden en betekenissen leren en daarna pas grammaticale regels leren en gaan toepassen.

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe kinderen woorden leren, hoe de woordenschatontwikkeling voor ESM-kinderen verloopt en hoe woordenschatonderwijs binnen reguliere basisscholen en cluster-2 scholen wordt vormgegeven.

2.1 Hoe leren kinderen woorden?

Kinderen zijn snelle woordenschatverwerfers. Het eerste woordje wordt geproduceerd wanneer ze tussen de 8 en 18 maanden oud zijn. Er zijn zeer uitlopende leeftijden vermeldt in de literatuur over op welke leeftijd dit nu precies gebeurt. Bij een leeftijd van 14 maanden zouden meer dan 90% van de kinderen hier aan toe zijn (Gilles & Schaerlaekens, 2000, Schlichting, 1996 en Fenson e.a., 1993 in: Gerrits, 2011). Recent onderzoek wijst echter uit dat het eerste woordje al op een leeftijd van 12 maanden wordt geproduceerd (Zink & Lejaegere, 2002 in: Gerrits, 2011). Het staat vast dat er wordt gesproken van 'het eerste woordje', wanneer de uiting van kind een referentiële betekenis krijgt. Dit houdt in dat het woord steeds ongeveer hetzelfde klinkt, naar ongeveer hetzelfde verwijst en dat het 'losraakt' van een handeling. Op een leeftijd van 2 jaar beschikken kinderen over een actieve woordenschat van 500 woorden. (Gerrits, 2011).

Wanneer kinderen op school komen, hebben ze in vier jaar gemiddeld een woordenschat van duizend woorden opgebouwd (van den Nulft & Verhallen, 2010). Op de vraag hoe kinderen deze nieuwe woorden leren bestaan verschillende antwoorden. Volgens Van den Nulft en Verhallen (2010), Nelson (1985, 1991) en Aitchison (1994) (In: Gilles & Schaerlaekens, 2000) zijn er drie principes bij woordenschatverwerving aan de orde: labelen, categoriseren en netwerkopbouw.

Labelen

In de vroege kindertijd moet een peuter zich op twee dingen concentreren als het gaat om het aanleren van nieuwe woorden: de klankvorm (het label) en de betekenisgeving van het woord (het concept). Bij het leren van een nieuw woord gaat het in eerste instantie om de koppeling van het woord aan een ding of gebeurtenis in de werkelijkheid. Als het kind in de zandbak zit en het de vriendjes of moeder hoort zeggen 'kijk de schep', 'pak je schep eens', 'ja, daar is je schep', gaat het kind een link leggen tussen het plastic ding en het woord waar het naar verwijst. Of door zelf de veelgehoorde vraag te stellen 'wat is dat?' en bij herhaling het geduldige antwoord 'schep, dat is je schep' te krijgen, leert het kind het label. Doordat een woordvorm verschillende keren langskomt gaat het kind de klankvorm 'sgep' koppelen aan een object in de werkelijkheid: dat ene speeltje in de zandbak (van den Nulft & Verhallen, 2010).

Categoriseren

Het labelen van het woord 'schep' is in de hierboven beschreven situatie de eerste stap. De achterliggende betekenis van het woord, het concept, is namelijk nog maar heel beperkt, maar zal zich gaandeweg uitbreiden. Om te beginnen moet het kind leren dat de woordvorm schep ook op andere dingen betrekking heeft, dan dat ene zandbakschepje. Het kind leert hiermee een woord

geleidelijk in verschillende situaties toe te passen. Door te categoriseren krijgt een kind een steeds beter idee van de woordbetekenis. Er worden gaandeweg meer betekenisaspecten duidelijk. Het concept 'schem' breidt zich steeds meer uit en het kind leert in de loop der tijd bij de woordbetekenisverwerving door categoriseren precies wat wel en wat niet onder het concept 'schem' valt. Het kind leert als het ware de 'bandbreedte' van het woord.

Netwerkopbouw

Woorden zijn in een netwerk bij elkaar opgeslagen. In de woordenschat lopen allerlei verbindingen tussen woorden, namelijk betekenisverbindingen die woorden in het geheugen aan elkaar koppelen. Het derde principe van woordenschatverwerving bij het kind is netwerkopbouw. Langzamerhand breidt het netwerk zich uit, terwijl het kind steeds meer nieuwe woorden leert en betekenisrelaties legt. De onderliggende betekenis van een woord wordt verdiept.

Woordenschat breidt zich in twee richtingen uit. Als de woordenschat groeit, komt het ontwikkelingsaccent op zowel de verbreding als de verdieping van woordkennis te liggen. Een kind krijgt beschikking over steeds meer woordvormen, wat zorgt voor een toename van de kwantiteit. Bij verdieping van de woordenschat wordt het netwerk steeds hechter en leren kinderen steeds meer betekenisaspecten en betekenisrelaties bij de woorden. Daarmee wordt de achterliggende kennis bij de woorden uitgebreid en gestructureerd: een vergroting van de kwaliteit.

Wanneer woorden zijn geleerd en een plaats hebben gekregen in het netwerk van de woordenschat moet een kind zich nog oefenen in het gebruik ervan. Woorden moeten worden opgezocht en worden teruggevonden in het mentale lexicon en dit alles in een tempo van gemiddeld drie seconden in de lopende spraak (Van den Nulft & Verhallen, 2010). Afwisselend gaat het in het taalgebruik om het passieve en het actieve gebruik van woorden. Bij passief (receptief) woordgebruik moet een luisterend kind een woordvorm die het hoort herkennen, opzoeken in zijn woordenschat en er de juiste betekenis aan hechten. Bij actief (productief) woordgebruik gaat het om de omgekeerde weg. Het pratende kind wil een betekenis uitdrukken en moet er het juiste woord bij zoeken. Hoe vaker een woord is opgezocht, hoe hoger de vindsnelheid (Van den Nulft & Verhallen, 2010). Het feit dat er verbindingen lopen in de woordenschat vergemakkelijkt het vindproces. Het noemen van een woord activeert en versnelt het vinden van de woorden die dicht bij het woord zijn opgeslagen. Het specifieke cluster in het netwerk van de woordenschat wordt geactiveerd.

Aanvankelijk is bij een kind het netwerk van de woordenschat eenvoudig samengesteld. Volgens van den Nulft & Verhallen (2010) zijn verbindingen tussen woorden gebaseerd op dagelijkse ervaringen, maar krijgt het kind later te maken met meer formele en ook meer abstracte relaties. De woordkennis wordt op die manier nog meer verdiept. Onderliggend gaat het om abstracte, hiërarchische relaties. De relatie is hiërarchisch, omdat de koepelterm gezien kan worden als een hoofdcategorie, met verschillende soorten of subcategorieën. Deze relaties zijn heel belangrijk, omdat veel kennis zo is opgebouwd. De organisatie ervan brengt een logische structuur in de wirwar van het netwerk van de woordenschat. Zo wordt niet alleen de woordenschat, maar tegelijkertijd ook de kennis van de wereld geordend. Hiërarchische relaties structureren dus het denken. Ze brengen duidelijke ordeningen aan, waarbij steeds verder geëlassificeerd wordt.

2.2 Woordenschatonderwijs

Kinderen komen op school met een woordenschat die ze van huis uit hebben meegekregen. Een kleuter met een gemiddelde Nederlandse woordenschat beschikt al gauw over zo'n 3000 woorden. Maar in de schoolse periode zal het kind nog een groot aantal woorden bijleren, namelijk meer dan 10.000 woorden. Woordenschatopbouw is een voorwaarde voor kennisverwerving en (begrijpend) luisteren en lezen. Dat maakt woordenschat tot de kern van het onderwijs (Van den Nulft & Verhallen, 2010). De noodzaak van een goede woordenschatopbouw wordt in onderwijs en

onderzoek steeds meer onderkend. Het is van belang dat kinderen zo snel mogelijk, zo goed mogelijk en zo veel mogelijk woorden leren (Verhallen & van der Zalm, 2005). De Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) van het Nationale Expertisecentrum Leerplanontwikkeling beschrijft in de Tussendoelen en Leerlijnen Nederlands in het Kerndoel Woordenschat hoe kinderen in groep 1 en 2 moeten beheersen over een basiswoordenschat, conceptuele netwerken ervaringsgericht moeten uitbreiden, nieuwe woordbetekenissen uit verhalen moeten afleiden, woorden actief moeten leren gebruik en hoe zij moeten leren reflecteren op woordbetekenissen.

Het aantal van 1000 woorden (Bacchinni e.a., 2004, in: Mulder e.a., 2009) wordt genoemd als het minimaal noodzakelijke voor kinderen die aan het einde van groep 2 naar de klas gaan waar zij gaan leren lezen. Toch zullen kinderen nog veel hinder hebben als zij niet meer dan 1000 woorden kennen. Ten opzichte van veel leeftijdgenoten zullen zij een enorme achterstand hebben en die achterstand ook blijven houden. Mulder e.a. (2009) stellen dan ook een aantal van 2000 woorden als absoluut minimum. Om dit doel te halen moeten leerlingen 1000 woorden per jaar en dus 25 woorden per week receptief leren. Cunningham (2005) geeft aan dat kinderen 5 tot zelfs 8 woorden per dag moeten leren om hun woordenschat voldoende toe te laten nemen. In de programma's en methoden voor groep 1 tot en met 8 wordt veel aandacht besteed aan woordenschatontwikkeling. Hierbij vallen twee zaken op: in veel methoden is het aantal woorden dat wordt aangeboden veel minder dan het streefaantal. In methoden die wel het beoogde aantal aanbieden, bestaat het gevaar dat door het grote aantal woorden de daadwerkelijke diepe woordkennis niet wordt bereikt. Biemiller en Slonim (2001) geven namelijk aan dat leerlingen in het basisonderwijs 12 woorden per week kunnen leren. Dat is minder dan in het verleden werd gedacht.

Bij het woordenschatonderwijs staat het aanleren van de betekenis van woorden centraal. Verhallen en van der Zalm (2005) stellen dat door gericht aandacht te geven aan betekenisaspecten en betekenisverbindingen tussen woorden er tegelijkertijd gewerkt wordt aan verbreding én verdieping van woordkennis. Het draait bij woordenschatonderwijs niet alleen om het uitleggen van losse woorden, maar ook om vaste combinaties van woorden die in één keer aangeleerd moeten worden, omdat de betekenis van de combinaties geen optelsom is van de betekenis van de afzonderlijke woorden. Taal bestaat niet uit losse zinnen en losse betekenissen, maar er zijn allerlei relaties tussen woorden en die zullen kinderen ook moeten kennen (Schaerlaekens e.a., 1999). Wanneer leerlingen een woord begrijpen, heeft dit een positief effect op hun leerprestaties (Van den Nulft & Verhallen, 2010). Zij leren nieuwe woorden en begrippen en bouwen hiermee meer kennis op. Woordenschatonderwijs en het inzetten op het verbeteren hiervan is dus belangrijk (Van den Nulft & Verhallen, 2010).

2.2.1 Componenten woordenschatonderwijs

Graves (1987) en Verhallen (1995) (In: Manders & Zink, 2002) beschrijven drie componenten voor het woordenschatonderwijs, namelijk: woorden leren, leren woorden leren en leren over woorden. Deze worden toegelicht aan de hand van verschillende basisprincipes.

Woorden leren

Van de drie componenten krijgt 'woorden leren' over het algemeen de meeste aandacht binnen het woordenschatonderwijs. Het leren van woorden is niet alleen het leren van een nieuwe woordvorm, maar vooral het leren van de betekenis (Kienstra, 2003). Woordenschatonderwijs moet niet alleen gericht zijn op receptieve en productieve woordenschat, maar het moet de betekenis van een woord zo goed mogelijk vatten, op een niveau dat het kind aankan en nodig heeft. Beleving en ervaring spelen hierbij een belangrijke rol.

Nieuwe woorden worden niet in één keer geleerd. Voor alle kinderen geldt dat herhaling belangrijk is. Woorden moeten gemiddeld zeven keer aangeboden worden voordat een kind het woord heeft

aangeleerd. Soms onthouden kinderen woorden al eerder, maar soms blijkt zeven keer herhalen niet voldoende te zijn (Van den Nulft & Verhallen, 2009). De herhaling moet zowel binnen eenzelfde context als binnen variërende contexten gebeuren. De variatie van contexten is belangrijk om de bredere betekenis van een woord te leren (Kienstra, 2003). Bij het herhalen kan de leerkracht geleidelijk aan uitbreiden, waarmee er nieuwe kenmerken van het woord worden aangehaald. Kenmerken worden herhaald en toegevoegd, afhankelijk van de mogelijkheden van de kinderen.

De aan te leren woorden moeten nauwkeurig worden geselecteerd. Het is belangrijk woorden te selecteren die een kind nodig heeft en woorden die nuttig zijn voor een kind (Van den Nulft & Verhallen, 2010). Woorden kunnen geselecteerd worden naar inhoud, vorm en moeilijkheidsgraad. Wat de inhoud betreft, vertrekt men bij jonge kinderen bij voorkeur vanuit alledaagse thema's. Wat de vorm betreft, wordt vaak onderscheidt gemaakt tussen inhoudswoorden (zelfstandige naamwoorden, werkwoorden en bijvoeglijk naamwoorden) en functiewoorden (telwoorden, voornaamwoorden etc.). Een kind heeft aanvankelijk vooral inhoudswoorden nodig, omdat deze de belangrijkste betekenisdragers zijn in de taal. Het gaat met name om zelfstandige naamwoorden en werkwoorden. Echter heeft het kind ook functiewoorden nodig die zorgen voor de verbreding van woorden. (Manders & Zink, 2002).

Om de moeilijkheidsgraad te bepalen, kunnen woorden geselecteerd worden uit meerdere bronnen. Geïntegreerd functioneel woordenschatonderwijs geven houdt in dat woorden worden geselecteerd uit een lescontext, maar dat men zich ook kan baseren op verschillende streef-, frequentie- en basiswoordenlijsten, zoals de Streeflijst Woordenschat voor zesjarigen (Kohnstamm e.a., 1981; Schaerlaekens e.a., 1999) en de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters (BAK) (Mulder, Timman & Verhallen, 2009). De Streeflijst Woordenschat van Schaerlaekens e.a. (1999) is een lijst van woorden waarvan leerkrachten uit het kleuter- en lager onderwijs vinden dat ze door kinderen van een bepaalde leeftijd begrepen zouden moeten worden. Het gaat dus om receptieve woordenschat die indirect gemeten wordt, via oordeel van de leerkracht. De Streeflijst Woordenschat bevat unaniemenlijsten (hooggewaardeerde woorden) of lijsten met woorden, waarvan minstens 90% van de beoordelaars vindt dat ze door zesjarigen begrepen moeten worden. De BAK-lijst van Mulder e.a. (2009) is ontwikkeld met behulp van bestaande woordenlijsten, woordenschattellingen en frequentielijsten. In de lijsten is een basiswoordenschat vastgelegd voor leerlingen in groep 1 en 2. De basiswoordenschat is het fundament waarop kinderen hun woordenschat opbouwen. Dat fundament moet stevig zijn om de woordenschat uit te bouwen (Mulder e.a., 2009). Mulder e.a. (2009) stellen in de BAK-lijsten een aantal van 2000 woorden als absoluut minimum voor kinderen aan het einde van groep 2.

Leren woorden leren

De nieuwe woorden die kinderen leren in de schoolse periode hoeven niet allemaal expliciet en intentioneel door de leerkracht aangeleerd te worden. Leerlingen zijn in staat in veel gevallen woorden incidenteel aan te leren. Kinderen hebben het vermogen om al luisterend en lezend woorden op te pikken, maar alleen onder bepaalde voorwaarden. Er moet veel en gevarieerd worden geluisterd en gelezen. Om een idee te krijgen van de betekenis van een woord moeten kinderen het woord verschillende keren in teksten terughoren of teruglezen (Van den Nulft & Verhallen, 2010). Daarnaast moeten leerlingen automatisch de betekenis van onbekende woorden kunnen afleiden uit de context, willen ze een woord oppikken, oftewel, ze zijn afhankelijk van hun kennis van sleutelwoorden in een verhaal.

Leren over woorden

Deze doelstelling heeft voornamelijk betrekking op oudere kinderen. Wanneer kinderen een voldoende metalinguïstisch bewustzijn ontwikkeld hebben, is het zinvol ze bekend te maken met principes van woordleren en aspecten van woordkennis. Een kind moet leren dat er verschillende niveaus van woordkennis bestaan. Wanneer een kind dit beseft, kan het zijn eigen woordkennis beter leren inschatten (Kienstra, 2003).

2.2.2 Inrichting woordenschatonderwijs

Kienstra (2003) beschrijft een aantal punten voor het inrichten van het woordenschatonderwijs en geeft aan hoe deze zich tot elkaar verhouden. Het gaat hierbij om de leeromgeving, de activiteiten en evaluatie.

Een rijke leeromgeving

Door een rijke leeromgeving in te richten legt de leerkracht de basis voor goed woordenschatonderwijs (Kienstra, 2003). Kinderen leren graag dingen die belangrijk voor hen zijn. Door uit te gaan van functionele contexten en originele leertaken, waaraan kinderen ook zelf betekenis kunnen geven, doet de leerkracht een beroep op de intrinsieke motivatie van de leerlingen en stimuleert zij hun activiteit. Kinderen kunnen door de betekenisvolle contexten, waarin nieuwe woorden worden aangeboden, vervolgens gemakkelijker de betekenis van de woorden afleiden en deze onthouden. Een rijke, uitnodigende leeromgeving stimuleert het actief leren van woorden (Kienstra, 2003).

Een dergelijke leeromgeving biedt op verschillende manieren ondersteuning bij de woordenschatontwikkeling (Nation & Netwon, 1997, in: Kienstra, 2003). Het geeft leerlingen aanknopingspunten bij het afleiden van de betekenis van een nieuw woord. Doordat de woorden in een woordenlab een betekenisrelatie met elkaar hebben, wordt een nieuw woord in het geheugen direct gekoppeld aan bekende, verwante woorden. Zodoende wordt de integratie van nieuwe woorden en voorkennis, ofwel de netwerkopbouw, gestimuleerd. Zeker voor leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis, zijn betekenisvolle contexten noodzakelijk. Voor hen is het extra belangrijk dat de nieuwe woorden passen in het netwerk dat ze al hebben, maar nog niet zo ver is uitgewerkt. Een rijke leeromgeving stimuleert tevens het correcte gebruik van woorden in combinatie met andere woorden en maakt het gemakkelijk voor de leerlingen zich een woord weer te herinneren. De nieuwe woorden staan immers overzichtelijk gerangschikt op een woordmuur. Een dergelijk leeromgeving maakt het makkelijk om nieuwe woorden te herhalen met woordenschatactiviteiten of op andere momenten binnen het onderwijs. Door het creëren van een rijke leeromgeving is het waarschijnlijk dat het geleerde woord beklijft. In het woordenschatonderwijs in groep 1 en 2 komen zijn de thematafel en de woordmuur veelgebruikte middelen om de leeromgeving in te richten.

De thematafel

Op de thematafel liggen materialen waarnaar de nieuwe woorden verwijzen en die horen bij het thema wat aan de orde is. Het kan gaan om voorwerpen, boeken en plaatjes. Een thematafel groeit naarmate het thema vordert. Zowel de leerlingen als de leerkracht hebben een rol bij de vulling van de inhoud van de tafel. Hoe meer inbreng de leerlingen zelf hebben, hoe groter hun betrokkenheid zal zijn. En hoe meer leerlingen betrokken zijn, des te hoger de leeropbrengst. Een hoge betrokkenheid zorgt voor een optimale activering van de voorkennis en het persoonlijke netwerk van de leerlingen (Duerings, van der Linden e.a., 2011). Als leerlingen actief betrokken zijn, beklijft de nieuwe kennis beter (zie bijlage 8).

De woordmuur

Bij elk thema dat aan bod komt in het woordenschatonderwijs kan een woordmuur worden gemaakt. De woordmuur is een speciaal voor de woordenschat gereserveerd plek in de klas, waarop gedurende het thema een overzicht staat van de klassikaal behandelde (thema)woorden. Aan de muur hangen woordkaarten, illustraties en tekeningen die de betekenis van de woorden verduidelijken. De woordkaarten zijn zo groot dat ze van een afstand goed zijn te zien. Kenmerkend voor een woordmuur is dat de muur steeds in ontwikkeling is en dat de groep de woorden steeds opnieuw kan ordenen (Kienstra, 2003). Gedurende het verloop van een thema vult de woordmuur zich met woorden. Vervolgens ordent de leerkracht de woorden op de muur samen met de leerlingen. Dit kan op verschillende manieren. Zo kunnen de themawoorden in een woordspin of woordtrap (zie bijlage 7) worden ondergebracht.

Activiteiten

Taalonderwijs dat de woordenschatontwikkeling stimuleert kenmerkt zich door een goede balans tussen leerkracht- en leerlinggestuurde activiteiten (Kienstra, 2003).

Ten eerste gaat het om het organiseren van betekenisvolle activiteiten leerlingen nieuwe woorden krijgen aangeboden. Prentenboeken of experimenten met materialen bieden een geschikte context waarin de leerkracht nieuwe woorden kan aanbieden. Het simuleert de leerlingen actief te leren en prikkelt hen om goed te luisteren en de betekenis van nieuwe woorden te leren. Door een prentenboek herhaald aan te bieden, stimuleert de leerkracht de receptieve verwerving van nieuwe woorden (Kienstra, 2003). Om ervoor te zorgen dat de leerlingen de nieuwe woorden receptief en vervolgens ook productief verwerven, organiseert de leerkracht na de startactiviteit verwerkingsactiviteiten. Als leerlingen de betekenis van een woord begrijpen, is het namelijk belangrijk dat de betekenis onthouden wordt en beklijft. Daarvoor moeten de leerlingen het woord en de betekenis inbedden in het mentale lexicon.

Kienstra (2003) maakt onderscheidt tussen twee verschillende verwerkingsactiviteiten: betekenisvolle taalactiviteiten en woordspelletjes. Tijdens het uitvoeren van knutselwerkjes of werkactiviteiten op een werkblad, gebruiken leerlingen de nieuwe woorden in een betekenisvolle context. Woordspelletjes, zoals memory, bieden de mogelijkheid om de woorden buiten de context gericht in te oefenen.

Evaluatie

Evaluatie is een belangrijk onderdeel van goed woordenschatonderwijs (Kienstra, 2003). De leerkracht evalueert zowel op korte termijn, als middellange, als lange termijn (Van den Nulft & Verhallen, 2010). De evaluatie op korte termijn geeft inzicht in welke woorden wel en niet beklijven bij de kinderen en welke gevolgen dit heeft voor de woordenschatlessen (Kienstra, 2003).

Materiaal

In het woordenschatonderwijs is het belangrijk na te gaan van welk materiaal gebruikgemaakt wordt en welke woordenschatprogramma's geschikt zijn.

Concreet materiaal

Bij jonge, taalzwakke kinderen wordt bij voorkeur vanuit concreet materiaal vertrokken. Men start het liefst vanuit realistische voorwerpen, om geleidelijk over te schakelen naar miniatuurvoorwerpen. Het is echter vaak niet haalbaar om realistische voorwerpen in een klaslokaal binnen te halen, omdat ze bijvoorbeeld te groot of gevaarlijk zijn. In dat geval is men onmiddellijk op miniatuur-voorwerpen aangewezen (zie bijlage 9).

Afbeeldingen

In een volgende fase kan men overstappen naar afbeeldingen. Men kan het best met realistische afbeeldingen beginnen. In de literatuur bestaat geen eenduidigheid over wat jonge kinderen het meest aanspreekt, foto's dan wel eenvoudige, duidelijke tekeningen. Foto's rond allerlei thema's en met betrekking tot bepaalde woordsoorten zijn onder meer te vinden in de reeksen ColorCards (Harrison) en ColorLibrary (Harrison) (zie bijlage 11).

Boeken

Wat betreft woorden leren zijn voor jonge kinderen plaatjesboeken geschikt. Vaak worden in plaatjesboeken een aantal tekeningen die tot eenzelfde semantische veld behoren, bij elkaar geplaatst. Op die manier leert een kind niet alleen nieuwe woorden, maar ook het verband tussen bepaalde woorden (Kienstra, 2003) (zie bijlage 10).

Programma's

Er bestaan voor het woordenschatonderwijs verschillende programma's die ingezet kunnen worden. Het woordenschatprogramma van Braam-Voeten & Stokman is een zeer uitgebreid programma dat bestaat uit 870 afbeeldingen, waarin alle woordsoorten aan bod komen. Het Taalactiveringsprogramma voor kleuters (Van der Geest e.a.) geeft suggesties voor woordenschatuitbreiding op de kleuterschool die eveneens bruikbaar zijn binnen individuele en groepstherapie. Daarnaast bestaat er WoordenSTART, een computerprogramma voor woordenschatoefeningen. Het doel van dit programma is om de woordenschat bij leerlingen uit groep 1, 2 en 3 die moeite hebben met woordbegrip uit te breiden (Kwaliteitskaart WoordenSTART, 2010) (zie bijlage 12).

2.3 Kinderen met ESM

2.3.1 Definitie

Kinderen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden (ESM) vormen de grootste groep binnen de Auris onderwijs- en zorglocaties (Koninklijke Auris Groep, 2010.) De definitie van ESM, in de literatuur vaak terug te vinden als Specific Language Impairment (SLI) is een uitsluitingsdefinitie. Dit wil zeggen dat er geen eenduidige oorzaak is aan te wijzen voor de ernstige spraak- en taalmoeilijkheden. Samengevat zijn er geen andere problemen zijn die de taalontwikkelingsstoornis beïnvloeden (Schaerlaekens, 2008). De ernstige taalproblemen zijn niet te wijten aan intelligentieproblemen, neurologische problemen, motorische problemen, gehoorverlies of sociaal/emotionele problemen. De taalproblemen zijn ook niet het gevolg van een onvoldoende taalaanbod. Daarmee worden de taalproblemen onderscheiden van een taalachterstand. De verschijningsvorm van ESM kan verschillen en verandert vaak als kinderen ouder worden. Bishop (1992) (In: Wagenaar, 1998) onderscheidt zes types ernstige spraak- en taalmoeilijkheden:

Er zijn problemen op het gebied van:

1. Spraakproductie
2. Spraakperceptie
3. Morfo-syntactische kennis
4. Lexicale/semantische kennis
5. Hypothesetoetsend verbaal leervermogen
6. Verbale informatieverwerking

De eerste vier factoren beschouwt zij als fundamenteel, de laatste twee als additioneel: een cognitieve component speelt daarbij een rol. In principe is de aanwezigheid van één component voldoende om van ESM-problematiek te spreken, maar meestal zullen meerdere componenten tegelijk problemen geven.

2.3.2 Taalverwerving bij ESM

Waar kinderen met een normale taalontwikkeling geleidelijk spontaan de grammaticale regels oppikken, blijken veel kinderen met een taalontwikkelingsstoornis, en zeker kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis, hardnekkige problemen te hebben met de taalvorm (Manders & Zink, 2002). Ze blijven korte, weinig complexe zinnen gebruiken. Vaak zijn de zinnen onvolledig, ontbreken bepaalde zinsdelen en functiewoorden en ontbreken verbuigingen en vervoegingen. Kinderen met spraak- en/of taalmoeilijkheden hebben veelal problemen met meer dan één kenmerk van de spraak en de taal. De meeste kinderen hebben een kleine woordenschat en problemen met het begrijpen en uitvoeren van opdrachten. Verder is het soms door bewegingsproblemen van de tong en lippen moeilijk om klanken te maken. Dit beperkt het vermogen tot herkenning van klanken en het nadoen ervan.

De problematiek uit zich vaak in teruggetrokken of juist agressief gedrag. Dit komt doordat het opnemen, begrijpen en verwerken van mondeling aangeboden informatie niet goed verloopt. Vragen beantwoorden is voor deze kinderen moeilijk (Koninklijke Auris Groep, 2010).

2.3.3 Woordenschatverwerving bij ESM

Kinderen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden (ESM) laten vaak afwijkingen zien in hun woordenschatontwikkeling. Zij hebben moeite met zowel het leren van nieuwe woorden als het oproepen van reeds geleerde woorden (Leonard, 1998). ESM-kinderen hechten minder snel juiste betekenissen aan de op school gebruikte woorden en zullen altijd een achterstand houden in de woordenschat ten opzichte van de normale ontwikkeling. Juist deze kinderen hebben de extra woordleermomenten, de extra woordenschatuitbreiding en de extra aandacht hard nodig.

De woordenschatverwerving van kinderen met ESM laat vaak afwijkingen zien in zowel het leren van nieuwe woorden als in het terugvinden van reeds geleerde woorden. Leonard (1998) beschrijft deze woordvindingsproblemen als een probleem in het ophalen van specifieke woorden die in een situatie worden gevraagd. De belangrijkste kenmerken van woordvindingsproblemen zijn ongewoon lange pauzes in de spraak, spraak met veel omschrijvingen en dubbelzinnigheden en frequent gebruik van niet-specifieke woorden, zoals 'het' of 'dingen' (Leonard, 1998). Uit onderzoek van Ruben & Liberman (1983) (In: Leonard, 1998) blijkt dat deze doelgroep veel last heeft van fouten in het benoemen van plaatjes en het begrijpen van de betekenis van de woorden. Het benoemen van plaatjes gaat zeer langzaam, bleek uit een taak waarin kinderen met ESM moesten beoordelen of een gepresenteerd plaatje was opgenomen in een reeks plaatjes dat daarvoor was laten zien (Sininger, Klatsky en Kircher (1989) (In: Leonard, 1998).

Het lijkt mogelijk dat deze woorden aanwezig zijn in het geheugen van kinderen met ESM, maar op een inefficiënte of ongepaste manier worden ingezet om deze woorden te bereiken. Er bestaat volgens Leonard (1998) echter nog een andere mogelijkheid. Woorden zijn in het geheugen niet gepresenteerd als losse eenheden, maar ze zijn onderdeel van netwerken van associaties. Sommige woorden hebben een rijker netwerk van associaties en/of een sterkere set van associaties in het geheugen dan andere woorden. Veel van deze verbindingen zijn semantisch van aard, maar anderen zijn weer grammaticaal en weer anderen zijn fonologisch. Dit houdt in dat twee woorden kunnen worden gekend, maar dat de een beter kan worden gekend dan de ander. Hoe rijker en sterker het netwerk van associaties, des te gemakkelijker kunnen de woorden worden opgehaald (Leonard, 1998). ESM kan worden voorgesteld als een filter dat sommige, maar niet alle ervaringen die een kind met een woord heeft, registreert. Als gevolg hiervan is de sterkte en het aantal associaties in het semantisch geheugen van kinderen met ESM zwakker en minder dan bij leeftijdsgenoten (Leonard, 1998).

2.3.4 Woorden aanleren bij ESM

Een kind ontwikkelt eerst een concept voor een woord voordat het een woord kan benoemen. Om een concept op te bouwen heeft het kind veel ervaringen nodig in verschillende contexten voordat het de essentiële kenmerken kent die aanwezig moeten zijn en die een bepaald concept voor een woord vormen (Stuart e.a., 2003). Voor kinderen met ESM is het belangrijk dat ervaringen relevant zijn en aansluiten bij de beleavingswereld van het kind. Het aantal ervaringen dat een kind nodig heeft voordat zich een concept van een woord heeft gevormd varieert per kind. Het is waarschijnlijker dat een kind een woord leert, wanneer er behoefte is een woord te gebruiken en wanneer dit relevant is. Deze behoefte kan motiverend zijn en geeft een doel voor het kind een woord aan te leren en vervolgens te gebruiken.

Bij het aanleren van woorden zijn een aantal belangrijke aandachtspunten (Stuart e.a., 2003):

- Leer in groepen van kinderen met een vergelijkbaar taalniveau;
- Leer nieuwe woorden aan naast reeds bekende woorden;
- Houdt het leren zo actief mogelijk: 'hanteer' de zelfstandig naamwoorden en 'doe' de werkwoorden;
- Geef het kind de tijd om vertrouwd te maken met nieuwe materialen, objecten en activiteiten voor aanvang van de woordenschatles;
- Werk van concreet naar abstract: van echte objecten naar fantasierijk spelen met echte objecten, vervolgens spelen met speelgoed of modellen van echte voorwerpen, dan foto's en plaatjes en als laatst liedjes en verhalen;
- Generaliseer de context, zodat wanneer het kind het doelwoord lijkt te begrijpen in de context, je het kind kan aanmoedigen het woord in een andere context te gebruiken;
- Het is nuttig voorafgaand aan de les woorden te 'pre-teachen', zodat kinderen bekend raken met de doelwoorden van de onderwerpen die aan bod komen;
- Check regelmatig het begrip van de nieuwe woorden.

Met name voor kinderen met ESM is het belangrijk het leren actief te houden en te werken met pre-teachen (zie hoofdstuk 4, paragraaf 4.4), aangezien deze groep veel baat heeft bij herhaling om zo de netwerken van associaties te versterken en vergroten (Leonard, 1998).

Herhaling

Gray (2003) stelt dat kinderen met ESM een woord soms twee keer zo vaak aangeboden moeten krijgen als leeftijdsgenoten zonder ESM om het woord te begrijpen, en bovendien meer gelegenheid nodig hebben om te oefenen op de productie ervan. Bij herhaling worden de bestaande verbindingen versterkt (Verhallen en Verhallen, 1994). Om dit te kunnen bereiken moet een woord minimaal zeven keer en op verschillende manieren aangeboden worden (Ambrasoft, z.d., Van den Nulft en Verhallen, 2009). Dit kan door bijvoorbeeld het toekennen van synoniemen en antoniemen (tegenstellingen) en te categoriseren. Bij kinderen met ESM ligt dit aantal hoger dan zeven en moet een woord soms wel 50 of 100 keer aangeboden zijn voor het min of meer in het geheugen is ingeslepen (Manders & Zink, 2002).

Woordvinding

Kinderen met ESM hebben veel last van woordvindingsproblemen (zie paragraaf 2.3.3). Door problemen in de opslag van concepten en netwerken bij nieuw aangeleerde woorden, is het belangrijk voor het kind woorden veelvuldig te herhalen. Kinderen moeten gestimuleerd worden woorden in vaak en in verschillende contexten nieuwe woorden aan te leren. Om een kind te helpen een woord beter op te slaan in het geheugen is het belangrijk dat het een woord goed aangeleerd wordt. Hoe meer manieren waarop een woord kan worden gekoppeld aan andere woorden en betekenissen om het woord later weer op te halen, hoe beter (Stuart e.a., 2003). Een manier om te helpen het kind goed te leren een woord in de eerste plaats is door hem te helpen om te begrijpen wat het woord vertegenwoordigt, ofwel tot welke categorie van woorden een woord behoort.

Jonge kinderen hebben behoefte aan een balans van de woordenschat, met inbegrip van zelfstandige naamwoorden, werkwoorden, voornaamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden en voorzetsels (Stuart, 2003). Dit zorgt voor een versterking en vergroting van concepten en netwerken van associaties in het geheugen (Leonard, 1998).

Gebaren

Niet alleen in het onderwijs aan dove en slechthorende kinderen worden gebaren gebruikt. De laatste jaren zijn onderwijzers bij de communicatie met ESM- of SLI-kinderen ook gebaren gaan gebruiken. Dit komt onder andere doordat er afgelopen decennium meer gemengd klassen zijn gekomen met daarin naast ESM-leerlingen ook leerlingen met een gehoorbeperking (Koninklijke Auris Groep, 2010). Een andere oorzaak voor het gebruik van gebaren in het onderwijs aan ESM-

kinderen ligt in het feit dat onderwijzers meer overtuigd zijn geraakt van de meerwaarde van ondersteunende gebaren. Bolier (2008) beschrijft een aantal onderzoeken waaruit blijkt dat het gebruik van gestures (hand- en lichaamsbewegingen die op een natuurlijk manier ontstaan) en gebaren een positieve invloed uitoefent op de communicatie van een ESM-kind. Uit deze onderzoeken blijkt tevens dat ESM-kinderen beter in staat zijn een gesproken woord te onthouden dat met een gebaar wordt aangeboden, dan in het onthouden van een enkel gesproken woord zonder gebarenondersteuning. Kouwenberg, van Weerdenburg & Slofstra-Bremer (2007) beschrijft een studie die laat zien dat het voor de productie van functiewoorden door communicatiegestoorde kinderen beter is als zij die functiewoorden aangeboden krijgen in zowel spraak als gebaren (Konstantareas, 1984; in Kouwenberg e.a. 2007). Het gaat hier voornamelijk om het inzetten van Nederlands met Gebaren (NMG), een combinatie van de Nederlandse taal en de Nederlandse Gebarentaal

Materialen bij ESM-kinderen

Voor kinderen met ESM is het van belang dat gesproken taal visueel gemaakt wordt. Visuele ondersteuning, door middel van ondersteunende gebaren, plaatjes, foto's of videobeelden, helpt het kind de wereld om zich heen beter te begrijpen. Het sluit immers aan de belevingswereld van het kind, aangezien concreet materiaal gekoppeld kan worden aan het dagelijks leven en weinig aan de verbeelding over laat (Stuart e.a., 2003; Manders & Zink, 2002).

2.4 Woordenschatonderwijs op cluster-2 scholen

Het speciaal onderwijs voor kinderen met ESM heeft een aantal belangrijke kernpunten (Weerdenburg, 2009). Zo worden taal en communicatie genoemd als basaal uitgangspunt. Daarnaast is er veel visuele ondersteuning aanwezig is en wordt taalonderwijs vormgegeven aan de hand van methodes voor woordenschat, pragmatiek, metalinguïstisch vermogen en lezen. Als laatste wordt planmatig gewerkt door gebruik te maken van leerlijnen, groepsplannen, individuele handelingsplannen, regelmatige toetsen en het nastreven van doelen van het reguliere onderwijs.

Om meer eenheid in het onderwijs te garanderen, het basisonderwijs doelgerichter te maken en de aansluiting op het voortgezet onderwijs te verbeteren, wordt op Nederlandse basisscholen gewerkt met kerndoelen. Het leergebied Nederlands is onderverdeeld in mondeling onderwijs, schriftelijk onderwijs en taalbeschouwing, waaronder strategieën. Een van de kerndoelen voor woordenschat, als onderdeel van taalbeschouwing, richt zich op het verwerven van een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van hen onbekende woorden .

- De Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) heeft voor elk kerndoel een leerlijn ontwikkeld, die het bereiken van het kerndoel inzichtelijk maakt door middel van tussendoelen per twee leerjaren. Zo bevat de leerlijn woordenschat de vier elkaar opvolgende tussendoelen:
- Beheersen van een basiswoordenschat;
- Eigen woordenschat opbouwen;
- Onderscheiden van woordsoorten;
- Zelfstandig uitbreiden van woordenschat.

3. Het Viertaktmodel

De eerste woorden die jonge kinderen leren, sluiten aan bij alledaagse huiselijke activiteiten, voorwerpen en personen. Als kinderen deze woorden vaak horen, krijgen ze een globaal idee van de betekenis ervan (Duerings, van der Linden e.a., 2011). Bij de entree van de basisschool hebben kinderen een productieve basiswoordenschat van 2000 woorden nodig om de communicatie op school te kunnen volgen en er aan deel te nemen. De receptieve woordenschat is groter, naar schatting 3000 woorden. (Expertisecentrum Nederlands, 2010). In de onderbouw wordt veel tijd besteed aan het uitbreiden van de woordenschat. Die ontwikkelt zich vooral in betekenisvolle interacties tussen het kind en zijn omgeving. Zodra het metalinguïstisch bewustzijn op gang komt en het kind zich ervan bewust wordt dat het bepaalde woorden wel kent en andere nog niet of nog niet zo goed, kan het starten met het leren van woorden (Manders & Zink, 2002). Voordat een kind een woord echt kent moeten er eerst een paar stappen ondernomen worden. Deze stappen zijn het voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren van woorden en komen uit het Viertaktmodel. Het Viertaktmodel is een didactisch model voor de ontwikkeling van woordenschatuitbreiding en volgt de principes van interactief taalonderwijs en ontworpen door Verhallen en Verhallen (1994), met als uitgangspunt dat niet alle leerlingen met hetzelfde taalniveau en gelijke kennis van de wereld naar school komen. Dit model is oorspronkelijk ontwikkeld voor het regulier onderwijs, sinds een aantal jaar is dit model ook geïmplementeerd in het cluster-2 onderwijs.

3.1 Woorden selecteren

Voor de behandeling van een tekst of thema kiest een leerkracht een aantal aan het lesdoel verbonden kernbegrippen. Onder kernbegrippen vallen begrippen, concepten en woorden (Duerings, van der Linden e.a., 2011). Een woord is geschikt als doelwoord wanneer de betekenis van het woord ongekend is voor in ieder geval een deel van de leerlingen, het functioneel is voor de leerlingen en als het past in de context van de activiteit (Kienstra, 2003). Bij het controleren of de woorden geschikt zijn voor de kinderen kan de leerkracht van te voren bij enkele leerlingen nagaan of de geselecteerde woorden inderdaad onbekend zijn.

Een selectie criterium dat veel gebruikt wordt is de frequentie van woorden. Met behulp van frequentielijsten beschikken leerkrachten over informatie welke woorden er verworven moeten worden bij de desbetreffende doelgroep. Volgens Kienstra (2003) is het belangrijk om niet de hoog frequente woorden te selecteren, dit omdat de kinderen deze woorden vanzelf leren. Daarentegen moet de leerkracht ook niet voor laag frequente woorden kiezen, dit omdat deze woorden dan enkel in specifieke situaties gebruikt kan worden. De leerkracht moet woorden kiezen die daar tussen in zitten. Een andere selectieregel is het 'nut' van woorden. Wat onder nuttig verstaan wordt, is afhankelijk van meerdere factoren zoals het onderwijs niveau en het schoolvak. Soms komen woorden in een tekst op pregnante wijze naar voren. Pregnant betekend in dit verband dat de betekenis van een woord via de context van de zin of door de context van het verhaal, de beschreven gebeurtenis of vanwege de erbij afgedrukte tekening of foto, duidelijk of stereotiep is weergegeven (Duerings, van der Linden e.a., 2011). Er wordt van een pregnante context gesproken als een context zowel grammaticaal als semantisch aanwijzingen bevat om een specifiek doelwoord uit te lokken.

Wanneer de selectie van woorden heeft plaatsgevonden moet er worden gekeken naar welke betekenis er aan de woorden gegeven zal worden. Wanneer het duidelijk is welke betekenis er aan de woorden wordt gegeven kan er worden gekozen voor de directe en indirecte aanpak. De directe aanpak wordt toegepast als het nodig is dat de leerkracht zelf een duidelijke betekenisomschrijving moet geven, de indirecte aanpak wordt toegepast wanneer de betekenis in de tekst tot uiting komt. Tijdens de les kunnen er ook nieuwe woorden aan bod komen, die niet tijdens de voorbereiding geselecteerd zijn. Er zijn drie houdingen die de leerkracht kan aannemen als dit voorkomt.

Laat maar even zitten-houding

Bepaalde woorden hebben geen individuele aandacht nodig. Het kan zo zijn dat de leerkracht besluit dat het woord niet belangrijk is in de les die de leerkracht op dat moment geeft. Er kunnen twee gedachtes achter zitten. De eerste is dat de leerkracht er vanuit gaat dat de kinderen die woorden vanzelf verwerven. De tweede gedachte is dat de leerkracht het niet nodig acht dat de kinderen dat woord leren.

Snel even aanwijzen en/of kort uitleggen-houding

Het kan zo zijn dat er tijdens de les woorden langs komen die de kinderen niet begrijpen, terwijl er tijdens het voorbereiden van de les hier geen rekening mee gehouden is. De leerkracht kan er dan voor kiezen om het woord dat komt even uit te leggen, zodat de leerkracht verder kan gaan met het verhaal.

Met woorden in de weer-houding

Wanneer er woorden aan bod komen waarvan de leerkracht vindt dat de kinderen ze moeten kennen, kiest de leerkracht voor de met woorden in de weer-houding. De leerkracht grijpt de gelegenheid aan om aan woordenschatuitbreiding te gaan werken. Met de woorden in de weer-houding wordt er systematisch en gericht gewerkt aan verdieping en verbreding van woordenschat bij de kinderen. Dat betekent dat de aan te leren woorden als cluster door het hele Viertaktmodel worden gehaald. Dat wil zeggen dat na het voorbereiden en semantiseren, de uitgelegde woorden verschillende keren herhaald zullen moeten om te consolideren en dat er wordt gecontroleerd of de kinderen de woorden inderdaad hebben geleerd (Van den Nulft & Verhallen, 2010).

3.2.Vorbewerken

Vorbewerken is de eerste stap van het Viertaktmodel, waarbij het gaat om het creëren van een gunstige beginsituatie (van den Nulft & Verhallen, 2009). Bij het vorbereiden gaat het er om dat de kinderen de aandacht hebben voor het onderwerp dat of de woorden die besproken worden. Voor het woordenschatonderwijs wordt er gezocht naar aanknopingspunten in het woordenschatnetwerk van de kinderen (Van den Nulft & Verhallen, 2010). Dit zorgt er voor dat de woorden die tijdens de les aangeleerd zullen worden gekoppeld kunnen worden aan woorden die de kinderen al verworven hebben.

Bij vorbereiden zijn er twee aandachtspunten:

1. Betrokkenheid tot stand brengen en kinderen ontvankelijk maken voor de te leren woorden;
2. Aansluiten bij voorkennis en aanhaakpunten activeren in het netwerk van de woordenschat van de kinderen (Van den Nulft & Verhallen, 2009).

Bij woordenschatuitbreiding gaat het om netwerkopbouw. Woorden zijn namelijk niet los, maar in een hecht netwerk van woorden, betekenissen en betekenisverbindingen opgeslagen.

Er lopen als het ware allerlei onderlinge verbindingen tussen de woorden; betekenisverbindingen, die woorden in het geheugen aan elkaar koppelen. Als woorden eenmaal een plaats hebben gekregen in het netwerk van de woordenschat, moet een kind er vervolgens nog mee aan de slag kunnen gaan. Het feit dat er in de woordenschat verbindingen lopen vergemakkelijkt het vindproces. De vindsnelheid van een woord in het netwerk wordt hoger naarmate een woord vaker is gevonden. Woorden worden pas verankerd in het woordennetwerk als ze tenminste zeven keer zijn aangeboden (Ambrasoft, z.d. ; Van den Nulft en Verhallen, 2009).

Het gaat er bij het vorbereiden om dat de vorbereiding kort, pakkend en gefocust is. Een goede vorbereiding is een krachtige impuls, die hooguit enkele minuten duurt. Een goede vorbereiding

creëert betrokkenheid. Het gaat erom de aandacht van de kinderen te trekken en de kinderen te motiveren voor het leren van het woord of de woorden. De voorbereiding is gefocust wanneer de woorden en betekenissen worden aangehaakt bij het netwerk van de kinderen.

3.3 Semantiseren

Bij het semantiseren worden nieuwe woorden aangeboden. De woorden worden tijdens het semantiseren in woordclusters aangeboden. Een woordcluster is een groepje van twee, drie of vier woorden die bij elkaar horen. Een optimale semantisering duurt (inclusief voorbereiding) niet langer dan vijf minuten: in vijf minuten tijd worden de kernbetekenissen en de betekenisrelaties van alle doelwoorden voor het voetlicht gebracht (Verhallen & Verhallen 1994). Tijdens het semantiseren worden de woordbetekenissen duidelijk gemaakt van de woorden die zijn uitgekozen voor de desbetreffende les. Er kan gebruik gemaakt worden van drie verschillende semantiseersituaties (Van den Nulft & Verhallen 2009).

1. Kinderen leren woorden voor begrippen die ze al kennen of hebben ervaren

Bij deze situatie kunnen kinderen een nieuw woord aan leren door te labelen. Dit kan gedaan worden door een nieuw woord te koppelen aan een voorwerp of plaatje (Van den Nulft & Verhallen, 2009) (zie afbeelding 6f in bijlage 10). Doordat deze verschillende keren aan de orde komt, gaat het kind bijvoorbeeld de klankvorm 'bol' koppelen aan het werkelijke object (Ambrasoft, z.d.).

Daarnaast kunnen de kinderen de woorden aanleren door synoniemen. Bij synoniemen verwijzen twee verschillende woorden naar hetzelfde concept. Volgens Verhallen en Verhallen (2002) kan er bij woordenschatonderwijs goed gebruik gemaakt worden van synonymie. De kinderen leren de woorden dan aan door het nieuwe woord bij een gekend woord te plakken. De laatste manier van woorden leren in deze semantiseersituatie is netwerkuitbreiding. Bij netwerkuitbreiding worden nieuwe woorden aangeleerd door aan te haken bij een bestaand concept (Van den Nulft & Verhallen, 2009).

2. Kinderen breiden de kennis van de betekenissen van woorden uit

Bij deze situatie worden de woorden aangeleerd door middel van betekenisaspecten, extra betekenisaspecten en nuanceringen. De makkelijkste manier om de woorden uit te leggen is door middel van betekenisaspecten. Bij betekenisaspecten worden de kenmerken van het woord gegeven, deze manier wordt vaak toegepast in de onderbouw. Extra betekenisaspecten en nuanceringen worden vooral in de middenbouw gebruikt.

Volgens Van den Nulft en Verhallen zijn extra betekenisaspecten kenmerken die verder van het woord afstaan dan de betekenisaspecten en zijn nuanceringen kenmerken van een woord die kunnen verschillen.

3. Kinderen leren nieuwe woorden en nieuwe betekenissen

Bij de derde semantiseersituatie ligt de focus tegelijkertijd op het leren van een aantal nieuwe woorden, op het opbouwen van kennis en op de onderlinge relaties tussen de woorden. Een diepe semantisering wordt gecreëerd met behulp van de drie uitjes. Het werken met de drie uitjes zorgt namelijk bij de kinderen voor woordenschatuitbreiding in de breedte en tegelijkertijd op effectieve kennisverwerving en conceptuitbreiding (Van den Nulft en Verhallen, 2010).



Het uitje van *uitbreiden*: woorden worden in samenhang aangeboden in een logische betekenisstructuur. Er wordt niet één woord maar meerdere woorden, als een nieuw stukje netwerk, aangeboden (Van den Nulft & Verhallen, 2009). De woorden kunnen ook het beste in clusters gesemantiseerd worden, waarbij meteen ook de betekenisnuances en betekenisverbindingen tot hun recht kunnen komen. Woorden die vaak samen voorkomen, sterk met elkaar verbonden zijn en dicht bij elkaar opgeslagen zijn worden vaak tegelijkertijd gesemantiseerd (Van den Nulft & Verhallen, 2010).



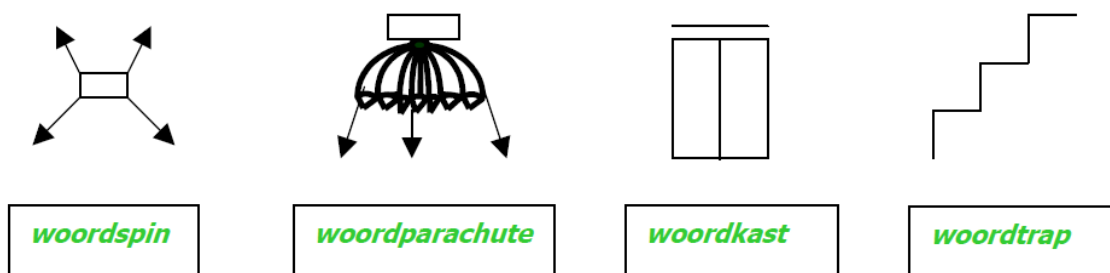
Het uitje van *uitleggen*: bij het uitleggen worden de woorden en betekenissen altijd mondeling uitgelegd. Van alle woorden die aangeboden worden, worden kindvriendelijke betekenissen gegeven. Later zal de betekenis van deze woorden worden uitgebreid.



Het uitje van *uitbeelden*: bij semantisering moeten de betekenissen van woorden zo veel mogelijk zichtbaar zijn voor de kinderen (Van den Nulft & Verhallen, 2010). Door de woorden tijdens de mondelinge uitleg tegelijkertijd uit te beelden, zorgt de leerkracht ervoor dat de kinderen letterlijk en figuurlijk een helder zicht krijgen op de betekenisaspecten van de woorden.

Tijdens het semantiseren worden de uitjes wisselend en door elkaar gebruikt. Een goede semantisering is kort en helder door de combinatie van verbale en non-verbale middelen.

De betekenissen van woorden worden verwoord én zichtbaar gemaakt voor een goede conceptopbouw. Daarnaast worden de betekenisverbindingen met andere woorden verduidelijkt. De betekenisverbindingen worden in beeld gebracht met behulp van zogenoemde 'graphic organizers' (Van den Nulft & Verhallen, 2009). Een graphic organizer is een grafische weergave van netwerkstructuren. Er zijn vier graphic organizers, de bekendste en meest gebruikte is de woordspin, ook wel bekend als een woordveld.



Figuur 1: Woordspin, woordparachute, woordkast en een woordtrap

De woordspin wordt gebruikt om te laten zien dat de woorden een betekenisverbintenis hebben. In elke woordspin is de woordcluster van het uitje uitbreiden terug te vinden. Bij de woordspin kunnen ook de voorbeelden plus eventuele ondersteunende plaatjes een plek krijgen. In de onderbouw zijn het niet zozeer de woorden die in een woordspin gezet worden maar eerder beeldmateriaal, concrete attributen en 'tekeningen' van de leerkracht die de betekenisrelaties duidelijk maken (zie bijlage 7). De tweede graphic organizer is de woordparachute. De woordparachute heeft in het hokje boven de parachute een categorienaam staan, daaronder hangen de woorden die in deze categorie horen. De woordparachute helpt de kinderen om hiërarchische betekenisrelaties duidelijk te krijgen. Met behulp van hiërarchische relaties worden zowel belangrijke schoolse betekenisverbindingen geoefend en wordt er structuur aangebracht in de opslag van woorden. De derde graphic organizer is de woordkast. De woordkast wordt gebruikt om tegenstellingen aan te leren. Daarnaast kan de

woordkast gebruikt worden om bijbehorende kenmerken op te sommen. De laatste graphic organizer is, zoals te zien in figuur 1, de woordtrap. De woordtrap wordt gebruikt om woorden te rangschikken. Het rangschikken kan te maken hebben met een ontwikkeling, verandering of gradatie. De woorden die in de woordtrap staan volgen elkaar tragsgewijs op. Op elke trede staat een woord, op deze manier beelden de woorden met behulp van de trap een ontwikkeling uit (zie bijlage 7). Alle vier de graphic organizers kunnen zowel tijdens de les als bij de lesvoorbereiding gebruikt worden. In bijlage 15 is te zien hoe een weekvoorbereiding eruit kan zien, waarbij de aangeboden woorden met behulp van de verschillende graphic organizers worden weergegeven.

3.4 Consolideren

Bij consolideren is het herhalen, herhalen en nog eens herhalen. De woorden worden net zo lang herhaald tot de kinderen de woorden en betekenissen kennen. Het gaat om het inslijpen van de woorden en betekenissen in het geheugen. Tijdens deze fase worden zowel woorden als betekenissen behandeld. De kinderen leren niet alleen de woorden te begrijpen, ze moeten ook de bijbehorende betekenis kennen (Van den Nulft & Verhallen, 2010). Het belangrijkste bij consolideren is het op zo veel mogelijk verschillende manieren en op verschillende momenten de aangeboden woorden en betekenissen herhalen. Naast de standaard herhalingen zijn er de geplande consolideeroefeningen. Het zijn vaak 5 minuten activiteiten, deze worden gedaan na bijvoorbeeld een moeilijke rekenles of net voor de pauze (Van den Nulft & Verhallen, 2009). De aangeboden woorden worden natuurlijk ook meegenomen in de reguliere onderwijsactiviteiten. Naast de eerder genoemde activiteiten kan er gebruik worden gemaakt van een woordenhoek/ thematafel (zie bijlage 9). Deze hoek/tafel geeft vooral taalzwakke kinderen de mogelijkheid om meer individueel te werken aan hun woordenschat. Dit moet een inspirerende hoek zijn, omdat juist deze kinderen enthousiast moeten worden gemaakt voor het woordleren. Voor hen is het namelijk vaak moeilijker om woorden zomaar op te pikken (Verhallen & Verhallen 1994). Het is voor de kinderen belangrijk dat de woorden tijdens het consolideren visueel zijn, zodat de kinderen de mogelijkheid hebben om naar de woorden te kijken wanneer dit nodig is. Dit kan de kinderen helpen om op het woord te komen als zij het even niet meer weten. Een woordmuur is hiervoor een goed hulpmiddel. Volgens Verhallen en Verhallen (1994) is het belangrijk om de vooruitgang en de groei van de kinderen te benadrukken en de kinderen niet constant te confronteren met fouten.

3.5 Controleren

De laatste fase is de fase controleren. Het controleren en consolideren vallen deels samen. Volgens Van den Nulft en Verhallen (2009) is het belangrijk om alert te zijn op vooruitgang bij alle kinderen om te zien of er nog meer uitleg of herhaling nodig is. Door kleine toets opdrachten tussendoor te geven kan er snel gecontroleerd worden. Ook op de middellange en lange termijn moet er gecontroleerd worden hoe ver de woordkennis bij de kinderen is opgebouwd. De woordkennis kan onderverdeeld worden in woordvorm (actief en passief) en woordbetekenis (oppervlakkig en diep).

Onderscheid maken tussen passieve en actieve kennis zorgt voor minder frustratie bij zowel de kinderen als de leerkrachten. Veel leerkrachten beschouwen een woord pas verworven als de kinderen de woorden kunnen zeggen. Veel woorden hoeven eerst alleen maar passief gekend te worden. De passieve beheersing is de eerste belangrijke stap in het verwerkingsproces van de kinderen (Verhallen & Verhallen, 1994).

Bij woordenkennis wordt er ook onderscheid gemaakt tussen oppervlakkige woordkennis en diepere woordkennis. Bij oppervlakkige kennis moeten de kinderen het woord kennen. Volgens Verhallen en Verhallen (1994) is oppervlakkige woordenkennis, wanneer kinderen een woord kunnen aanwijzen of gebruiken om naar een ding in de werkelijkheid te verwijzen. Bij diepere kennis moeten de kinderen de betekenis van het gevraagde woord kennen, ze moeten kunnen reflecteren op de eigen kennis

van het gevraagde woord, ze moeten toevallige, persoonlijke en contextgebonden betekenisaspecten kunnen onderscheiden van de contextonafhankelijke, algemene definiërende kenmerken en ze moeten de kennis van het woord in een korte, krachtige zin correct verwoorden (Van den Nulft & Verhallen, 2009). Dit zijn veel voorwaarden die de kinderen moeten bezitten om de diepere woordkennis van een woord te kunnen verwoorden. Het is om deze reden ook belangrijk dat er bij het controleren duidelijk verschil wordt gemaakt tussen oppervlakkige en diepere kennis.

Controleren op korte termijn

Observaties die tijdens of direct na het semantiseren of consolideren plaatsvinden, worden controles op korte termijn genoemd. Tijdens deze controles wordt er gekeken in hoeverre de nieuwe woorden begrepen en ingeslepen zijn. Wanneer er wordt gecontroleerd tijdens het consolideren wordt er voor gezorgd dat er niet meer wordt geconsolideerd dan nodig is. De leerkracht heeft op deze manier snel door wanneer de woorden verworven zijn en dus niet meer geconsolideerd hoeven te worden. De leerkracht moet er rekening mee houden dat controle kort na de oefenronde alleen niet voldoende is. Na enige tijd zijn leerlinge de woorden weer deels vergeten (Verhallen en Verhallen, 1994). Volgens Verhallen en Verhallen (1994) moet er bij het controleren onderscheid gemaakt worden in de woordsoorten. De signaalwoorden, bijwoorden, meervoudwoorden en dergelijke zullen vaak gecontroleerd worden. Dit heeft als reden dat deze woorden zich moeilijker nestelen in het mentale lexicon en omdat deze woorden vaak vermeden worden.

Controleren op middellange termijn

Bij het controleren op middellange termijn gaat het om het controleren van de aangeleerde woorden aan het eind van een thema of aan het eind van de week. De stap 'controleren' wordt gebruikt om vier redenen:

1. Vast te stellen of de leerdoelen behaald zijn;
2. Te testen of individuele kinderen de aangeboden woorden en betekenissen kennen en om de toetsresultaten per leerling te registreren;
3. Het effect van het woordenschatonderwijs te bepalen. (Van den Nulft & Verhallen, 2009)

Wanneer het blijkt dat er regelmatig onvoldoendes worden gescoord op de woordenschattoetsen, is het niet verstandig om door te gaan naar het volgende thema. Het kan dan zijn dat de aangeboden woorden en betekenissen voor het kind te weinig zijn herhaald. Wanneer dit zo is, moet de leerkracht doorgaan met consolideren. Wanneer er regelmatig wordt gecontroleerd, wordt het woordenschatonderwijs effectiever (Van den Nulft & Verhallen, 2010). In bijlage 13 is een voorbeeld te vinden van een manier van controleren op middellange termijn.

Controleren op lange termijn

Bij woordenschatonderwijs is het goed om na een aantal weken of maanden te checken of woorden nog onthouden zijn. Zowel bij consolideren als bij controleren is variatie belangrijk.

Tijdens het controleren kan er onderscheid gemaakt worden in de aspecten, zo kan er gecontroleerd worden op:

- Alleen de betekenis (actief of passief);
- De juiste werkwijze en/of uitspraak (actief of passief);
- In een contextzin of apart (actief of passief);
- In een combinatie met andere woorden uit hetzelfde semantische veld of los (Verhallen & Verhallen, 1994).

Los van het doel moet er rekening worden gehouden met een toenemende moeilijkheidsgraad:

- Van mondeling naar schriftelijk;
- Van passief naar actief gebruik;
- Van oppervlakkige naar diepere woordkennis;

- Van contextrijk (met illustraties, in een complete tekst) naar contextarm taalaanbod (losse zinnen) (Van den Nulft & Verhallen, 2009).

Zie bijlage 14 voor een voorbeeld hoe er gecontroleerd kan worden na een aantal weken. Met de gegevens die uit de toetsen komen kunnen er consequenties getrokken worden voor het onderwijs (Van den Nulft & Verhallen, 2009).

4. De Koninklijke Auris Groep en De Taalkring

4.1 De organisatie

De missie van Auris

De missie van de Koninklijke Auris Groep is professioneel partner zijn van kinderen, jongeren en volwassenen met ernstige spraak- en/of taalproblemen, een vorm van autisme of een gehoorprobleem. De kernactiviteiten die hierbij horen zijn voorlichting, preventie, diagnostiek, begeleiding, behandeling en scholing. Dit doet Auris zowel zelf als samen met anderen. Door goed te luisteren naar wensen en vragen van de klant en die te combineren met hun kennis en ervaring, biedt Auris kwalitatief goed onderwijs, goede zorg en dienstverlening, waarin de klant of leerling centraal staat. Het doel hiervan is om de keten van zorg, onderwijs en dienstverlening naadloos te laten verlopen. Zo moeten ouders en leerlingen geen onnodige drempels ervaren en moet er voor leerlingen een effectieve ontwikkelingslijn gecreëerd worden (Koninklijke Auris Groep, 2010).

Auris biedt niet alleen ondersteuning bij het leren en onderwijs, maar ook bij de voorbereiding op lezen en werken in de maatschappij (Koninklijke Auris Groep, 2011). Auris vindt dat hun diensten goed en verantwoord moeten zijn. Zij vinden dat zij dat ten eerste verplicht zijn naar de klant, maar ook naar de overheid en de zorgverzekeraar (Koninklijke Auris Groep, 2010).

Het onderwijsaanbod door Auris

Auris biedt voor kinderen die moeite hebben met horen, spreken of taal, en meer nodig hebben dan extra aandacht en logopedie, speciaal onderwijs en maakt passend onderwijs op reguliere scholen mogelijk. Een aanvraag voor 'rugzakje' of plaatsing in het speciaal onderwijs kan via de aanmeldpunten van Auris. De leerling en de leerkracht kunnen in het reguliere onderwijs ondersteund worden met professionele hulp en advies op maat. Zo kan er gebruik gemaakt worden van preventieve onderwijskundige ambulante begeleiding door een van de drie diensten voor ambulante dienstverlening. Als het nodig is, kan een leerling (tijdelijk) speciaal onderwijs volgen op één van de dertien cluster 2-scholen van Auris. Deze scholen zijn voor leerlingen van drie tot twintig jaar met een auditieve beperking (doof of slechthorend (SH)) al dan niet samengaan met een verstandelijke beperking (meervoudige handicap (D-MG of SH-MG)), leerlingen met ernstige spraak- en/of taalproblemen (ESM) en leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum die specifiek leidt tot een communicatieve beperking (ASS) (Koninklijke Auris Groep, 2010). In het Bestuursverslag van de Koninklijke Auris Groep van het jaar 2010 is te lezen dat de verhouding tussen kinderen die naar cluster-2 scholen gaan van Auris en kinderen die ambulante onderwijskundige begeleiding ontvangen, redelijk constant ligt op 46-54. Landelijk ligt deze verhouding op circa 60-40. Daarmee is Auris landelijk veruit de koploper waar het integratie van deze doelgroep in het regulier onderwijs betreft.

Cluster-2 onderwijs van Auris

In de regio's Midden-, Zuid- en West-Nederland zijn er tien scholen en één lesplaats voor speciaal onderwijs voor leerlingen tot twaalf jaar en drie scholen voor voortgezet speciaal onderwijs. Deze VSO scholen bieden leerlingen de mogelijkheid om een opleiding te volgen op het niveau van de praktijkroute, het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs of havo (Koninklijke Auris Groep, 2010). In het Bestuursverslag van de Koninklijke Auris Groep van het jaar 2010 is te lezen dat totaal ongeveer 1400 leerlingen op de SO scholen en ongeveer 450 leerlingen op de VSO scholen van Auris zitten. In 2011 zaten op de Auris SO scholen 96 leerlingen tot 8 jaar met gehoorproblemen en 407 leerlingen met ernstige spraak-/taalmoeilijkheden. Van de leerlingen met een leeftijd vanaf 8 jaar waren 94 leerlingen slechthorend en hadden 821 leerlingen ernstige spraak-/taalmoeilijkheden. Op de VSO scholen zaten in 2011 451 slechthorende leerlingen. Op de VSO scholen had geen van de leerlingen ernstige spraak-/taalmoeilijkheden.

Overig aanbod van Auris

Naast de cluster-2 scholen bestaan, voor kinderen van 1 tot en met 5 jaar met een ernstige auditieve en/of communicatieve beperking, peutergroepen op de zorglocaties voor dagbehandeling. De kinderen in de zorggroepen hebben geen cluster-2 indicatie, maar een zorgindicatie van het Centrum indicatiestelling Zorg. Naast de onderwijskundige ambulante begeleiding, het speciaal (voortgezet) onderwijs en de peutergroepen op de zorglocaties biedt Auris opvoedkundige ondersteuning op school en in het gezin, in de vorm van gezinsbegeleiding of cursussen. Tevens zijn er op de zorglocaties Audiologische Centra voor gehoor-, spraak- en taalonderzoek bij kinderen en volwassenen (Koninklijke Auris Groep, 2010).

In bijlage 1 is het organogram van de Koninklijke Auris Groep van maart 2012 te vinden, die een overzicht geeft van de inrichting van de organisatie van Auris met alle vestigingen in Nederland (Koninklijke Auris Groep, 2011).

4.2 Medewerkers en onderwijs van de Koninklijke Auris Groep

Medewerkers van Auris

Ruim duizend medewerkers van Auris leveren zorg, onderwijs en begeleiding in een groot aantal verschillende functies. Onder medewerkers wordt iedereen verstaan die direct contact heeft met de leerlingen, bijvoorbeeld pedagogisch medewerkers, logopedisten, leerkrachten, assistenten en therapeuten. Zij beschikken over kennis en vaardigheden ten aanzien van het taalaanbod, de communicatie en het taalonderwijs passend bij hun doelgroepen. Met deze kennis en vaardigheden stimuleren zij het ontwikkelen van de vaardigheden en het vergroten van de verantwoordelijkheid bij hun leerlingen (Fortgens, 2009). De kennis die de medewerkers hebben wordt steeds vernieuwd en verdiept. De medewerkers bezoeken (inter)nationale congressen, krijgen bijscholing of doen zelf onderzoek aan bijvoorbeeld een universiteit. Daarnaast wordt er in de praktijk veel kennis en ervaring opgedaan. Deze kennis en ervaring delen de medewerkers graag met elkaar. Zowel met collega's als met anderen buiten de organisatie van Auris (Koninklijke Auris Groep, 2010).

Taalonderwijs door Auris

Op de cluster-2 scholen van Auris wordt onderwijs aangeboden conform kerndoelen. Auris heeft de opdracht om dezelfde vakken als die van het regulier onderwijs aan te bieden. Auris richt zich in eerste instantie op remediëren en wil leerlingen zo snel mogelijk taalvaardig maken, zodat ze deel kunnen nemen aan het regulier onderwijs, het arbeidsproces of een andere dagbesteding binnen de samenleving. Wanneer dat (deels) niet mogelijk is, richt Auris zich op compenseren dan wel accepteren, waarbij de leerling wordt uitgedaagd zijn sterke kanten te ontwikkelen.

Gezien de doelgroep legt Auris het accent van het onderwijs nadrukkelijk op het taalaanbod, taalonderwijs, lezen en de communicatie. Voor leerlingen met auditieve beperkingen wordt naast het Nederlands op scholen in Utrecht en Rotterdam ook onderwijs in en over de Nederlandse Gebarentaal verzorgd. Auris heeft een taalbeleid geformuleerd dat het uitgangspunt is voor het onderwijsaanbod, het handelen van de leerkracht en het inzetten van methodieken en ondersteuningsmiddelen om de taalvaardigheid van de peuters in de peutergroepen, de leerlingen op het SO en het VSO te verbeteren (Koninklijke Auris Groep, 2011). Het Auris-taalbeleid richt zich bij voorkeur op inzichten die wetenschappelijk onderbouwd zijn, dan wel op ervaringsgegevens ('good practices') (Koninklijke Auris Groep, z.d.). Door de inspectie en schoolbegeleidingsdiensten wordt geadviseerd om voor de verbetering van het onderwijs te werken met leerlijnen. Leerlijnen maken het mogelijk om programmagericht te werken en aan te sluiten bij de kerndoelen. Scholen van Auris werken met de landelijke leerlijnen die door de CED groep (Centrum Educatieve Dienstverlening in Rotterdam e.o.) zijn ontwikkeld voor het Nederlands en het lezen bij leerlingen met ESM in het

cluster-2 SO onderwijs. Uiteraard vormen de leerlijnen van de peutergroepen, het SO en het VSO een doorlopende lijn (Fortgens, 2009).

De taalmethoden op de scholen van Auris zijn ook in het reguliere onderwijs gangbaar, om een eventuele overstap naar het reguliere onderwijs te vergemakkelijken. De Auris scholen ontkomen er niet aan om de taalmethodes aan te passen aan de mogelijkheden van de leerlingen (Taalkring, 2010). Vooralsnog lijkt het er op dat alle bestaande methoden Nederlands voor de doelgroepen meestal te kort schieten op systematisch woordenschatonderwijs en systematische aandacht voor morfosyntaxis (grammatica). Dat betekent dat hiervoor extra tijd en aandacht moet zijn buiten de methoden om, bijvoorbeeld door de logopedist (Fortgens, 2009).

Een optimale leeromgeving

In het schoolplan van de Koninklijke Auris Groep (2011) en de Schoolgids van de Taalkring (2010) is te lezen dat Auris een optimale leeromgeving creëert om talige informatie toegankelijk te maken door de leerlingen een toegankelijke, veilige en uitdagende leeromgeving te bieden. De grootte van de groepen is beperkt, waardoor de leerlingen veel aandacht krijgen van de leerkracht. In de gebouwen is aandacht voor een goede akoestiek, een juiste signaal- ruisverhouding en er wordt gebruik gemaakt van technische hulpmiddelen. Volgens het Taalbeleid (Fortgens, 2009) gebruiken de begeleiders van de groepen naast gesproken taal veel beeldmateriaal en gebaren, omdat uit onderzoek is gebleken dat ondersteunende gebaren een positieve invloed hebben op het receptief en productief onthouden van woorden. Veel herhalen en opnieuw uitleggen hoort bij het dagelijkse lesgeven (Koninklijke Auris Groep, 2011).

Logopedie op Auris

Om de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid te stimuleren, kunnen de leerlingen binnen Auris individuele logopedie, logopedie in kleine groepjes en groepslogopedie krijgen. Bij groepslogopedie komt de logopedist in de groep bij mondelinge taalvaardigheid en kan de leerkracht de les observeren en leren van de logopedist. Het kan ook zo zijn dat de leerkracht lesgeeft en de logopedist observeert en leert van de leerkracht. De inhoud van de individuele logopedie en de logopedie in kleine groepjes sluit aan op de taallessen in de groep. Individuele logopedie is geschikt voor leerlingen met een individueel handelingsplan. Logopedie in kleine groepjes is zeer geschikt voor niveaugroepen of leerlingen die van elkaar kunnen leren (Fortgens, 2009).

Het Viertaktmodel in het lexicononderwijs

Onderzoek naar de taalverwerving maakt duidelijk dat lexiconontwikkeling gezien kan worden als de motor van de taalverwerving. Lexicononderwijs heeft daarom een belangrijke plaats ingenomen in het Auris onderwijs. Een aanpak waarvan algemeen wordt aangenomen dat die werkt, is het Viertaktmodel van Verhallen. Auris streeft er naar dat dit model op alle scholen bekend is en systematisch wordt toegepast in de lessen Nederlands. In 2011 is onder andere de training Inzetten op Woordenschat ontwikkeld (Fortgens, 2009). Op de site van Auris staat beschreven dat de cursusaanbieder in twee avonden de leerkrachten en onderwijsassistenten wilden informeren over de ontwikkeling van de woordenschat bij kinderen met gehoorproblemen, ernstige spraaktaalstoornissen of een stoornis in het autistisch spectrum. Hierbij werd verteld wat de invloed is op en de samenhang met andere ontwikkelingsgebieden, zoals (begrijpend) lezen en rekenen. Er werden twee methodieken aangeboden, namelijk de Viertakt van Verhallen en Verhallen en MindMappen van Tony Buzan. In het jaarverslag 2010 van Auris is te lezen dat de studiedag voor Auris-logopedisten een groot succes was. Vooral de lezing van Marianne Verhallen over het Viertaktmodel viel erg in de smaak (Koninklijke Auris Groep, z.d.).

4.3 Aandacht voor kwaliteit op de Koninklijke Auris Groep

Professioneel, planmatig en doelgericht handelen

Auris maakt, als een van de aanbieders van zorg en onderwijs, deel uit van het maatschappelijk veld. Bij Auris ligt de nadruk op het verantwoorden van professioneel handelen. De op zowel wetenschap als ervaring gebaseerde richtlijnen en adviezen die op de Auris onderwijs- en zorglocaties gehanteerd kunnen worden zijn samengebracht in de uitgave Auris-taalbeleid (Fortgens, 2009). Om het onderwijs te realiseren volgens het taalbeleid maken de professionals van Auris gebruik van materialen, methodes en methodieken waarvan de effectiviteit voor de betreffende doelgroep zich wetenschappelijk of in de praktijk bewezen hebben.

De professionals van Auris bieden het onderwijs planmatig en doelgericht aan, wat past bij de filosofie van Auris, waarbij het werk expliciet en transparant gemaakt wordt. Met behulp van het leerlingvolgsysteem LVS 2000 worden de vorderingen van de leerlingen nauwlettend gevolgd in de vorm van toetsresultaten, observaties en leerlijnen. Het onderwijs wordt met toetsresultaten zowel op leerling-niveau als op schoolniveau en Auris-niveau cyclisch geëvalueerd en bijgesteld. Naar aanleiding van verschillende metingen en toetsen naar kwaliteit worden schoolspecifieke doelen en SMART doelen op bestuursniveau gesteld om de kwaliteit continu te verbeteren. Auris is hierdoor transparant, reflecteert over de behaalde resultaten en zet verbeteracties in waar nodig.

De leeropbrengsten worden op de scholen geïnterpreteerd door middel van quickscans. Uit de derde meting in 2010 bleek dat 42% van de leerlingen waarbij de Peabody was afgenomen een score beneden het minimum niveau haalde, afgezet tegen de normpercentages van de landelijke standaard die gehanteerd wordt in het regulier onderwijs. Als gevolg van deze derde meting werd onder andere het invoeren van de leerlijnen (schools specifiek activiteitenplan) doorgezet, het leerlingenvolgsysteem LVS 2000 geïmplementeerd en het Viertaktmodel ingevoerd in het lexicononderwijs van alle scholen. Eén van de doelen die toentertijd gesteld zijn, is dat op tenminste 5 SO scholen in het schooljaar 2011-2012 is gestart met lexicononderwijs volgens het Viertaktmodel. In schooljaar 2012-2013 wordt dit gedaan voor de overige SO scholen en het VSO. Om dit doel te bereiken, is een 0-meting uitgevoerd en is een vragenlijst afgenomen om de beginsituatie in kaart te brengen. Daarnaast is een Viertakttraining aangeboden aan Viertaktcoördinatoren (Koninklijke Auris Groep, 2011).

Wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek

Op het gebied van onderzoek en wetenschap werkt Auris samen de lector logopedie van de Faculteit Gezondheidszorg van de Hogeschool Utrecht en het Utrecht Institute of Linguistics OTS van de Universiteit Utrecht. Het lectoraat richt zich op de professionalisering van het vakgebied, door de logopedie meer te onderbouwen met wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek. Het Utrecht Institute of Linguistics OTS brengt wetenschappelijk onderzoek naar taal, taalverwerving en taaltherapieën en de praktijk dicht bij elkaar (Koninklijke Auris Groep, z.d.).

4.4 De Taalkring

De Auris Taalkring in Utrecht is een cluster-2 school voor kinderen met ernstige spraak en/of taalproblemen en voor kinderen met communicatieve problemen in de leeftijd van drie tot en met dertien jaar. In Hilversum heeft de Auris Taalkring een dependance met de onderbouwgroepen 1-4 voor kinderen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden. De Taalkring heeft 208 leerlingen, nu verdeeld over 13 groepen met gemiddeld twaalf leerlingen per groep (De Taalkring, z.d.).

Op de Taalkring is het onderwijs standaard orthodidactisch en orthopedagogisch. Dat houdt onder andere in dat in vergelijking met het reguliere onderwijs de methodieken hier en daar aangepast zijn, dat de frequentie van de lessen anders is (veel meer taaluren) en dat de fysieke omgeving is

aangepast op de behoeften van kinderen met taalproblemen. Tot slot is er nog de begeleiding van de logopedist die het onderwijs standaard speciaal maakt (De Taalkring, 2010).

WOT-onderwijs en logopedie

Op de Taalkring wordt op een thematische wijze de wereld verkend. In het schoolplan van de Taalkring (2011) staat beschreven dat de twee vakgebieden Wereldoriëntatie en Taal aan elkaar zijn gekoppeld tot het vak Wereldoriëntatie en Taal (WOT). Dit omdat het verwerven van kennis over de wereld voornamelijk door middel van taal gaat en deze kennis op haar beurt weer dient als basis voor het leren van taal. De leerlingen zijn enkele weken met één thema bezig. Voorafgaand aan een thema worden taalinhoudsdoelen, taalgebruiksdoelen en tussendoelen vastgesteld. Het woordenschatonderwijs speelt hierin een grote rol. De leerlingen leren nieuwe woorden, die met het thema te maken hebben (De Taalkring, 2010). Bij de WOT lessen hebben de logopedisten een belangrijke rol. Zij bieden dit vaak in samenwerking met de groepsleerkracht aan, waarbij naast de aspecten van de taalontwikkeling ook de aandacht voor wereldoriëntatie wordt betrokken. In de Werkwijze WOT van de Taalkring (z.d.) zijn afspraken te vinden over de gehele samenwerking tussen de logopedist en de leerkracht. De logopedist begeleidt de leerkracht door bij verschillende onderwijsactiviteiten te observeren, samen te werken of te demonstreren. Verder is er voor de logopedist naast deze lessen ook tijd om individueel of in kleine groepjes met de leerlingen aan het werk te gaan (De Taalkring, 2010).

Op de Taalkring wordt er door de logopedisten preteaching aangeboden. Preteaching betekent letterlijk het vooraf onderwijzen en wordt ook wel tutoring genoemd. De activiteiten die in de groep worden uitgevoerd, worden eerst bij het preteachen aangeboden, met als doel de kinderen vertrouwd te maken met de activiteit en de inhoud van de activiteit. Hiermee wordt het zelfvertrouwen vergroot, aangezien leerlingen die voorheen vaak afhaakten omdat een activiteit over hun hoofd heenging, nu herkennen wat zij eerder aangeboden hebben gekregen (Van den Broek, 2003).

WoordenSTART

Bij de WOT-lessen en de keuze-uurtjes waarin leerlingen zelfstandig kunnen werken wordt op de Taalkring gebruik gemaakt van het computerprogramma WoordenSTART van Ambrasoft voor woordenschatoefeningen. Het doel van dit programma is om de woordenschat bij leerlingen uit groep 1, 2 en 3 die moeite hebben met woordbegrip uit te breiden. Als didactisch uitgangspunt is gebruik gemaakt van de Viertakt van Verhallen, die ook expliciet aan bod komt in het programma. Het is ook mogelijk om het programma te gebruiken naast een methode of eigen thema's. Het programma bestaat uit negen thema's met een cd-rom en een prentenboek. Ieder thema is volgens de vaste structuur 'verhaal', 'bekijken', 'oefenen' en 'toetsen' opgebouwd. In bijlage 13 is een voorbeeld te zien uit het programma.

De ongeveer 650 woorden die in het programma, binnen meerdere thema's, aan bod komen zijn gebaseerd op de 'Streeflijst woordenschat voor zesjarigen' van Schaerlaken e.a. (1999). Op de website van WoordenSTART is een alfabetisch overzicht te vinden van de woorden en er is een overzicht te vinden van de 80 aangeboden woorden per thema. Deze zowel concrete als abstracte woorden zijn nauw met elkaar verbonden door een bepaalde context. De woorden bestaan voornamelijk uit zelfstandige naamwoorden en werkwoorden en zijn in drie niveaus in te delen, namelijk:

- Niveau 1 (25 woorden): in dit niveau bevinden zich de eenvoudige concrete woorden uit de 'Streeflijst';
- Niveau 2 (25 woorden): in dit niveau bevinden zich de woorden die wat moeilijker zijn. Hierin komen ook woorden voor die niet altijd in de 'Streeflijst' te vinden zijn maar wel goed passen binnen het thema;
- Niveau 3 (30 woorden): in deze groep zijn de abstracte woorden uit de 'Streeflijst' te vinden.

Door het inleidende verhaal dat voorgelezen wordt door de leerkracht of door middel van de cd-rom wordt het woordenschatnetwerk van de leerlingen geopend. Vervolgens is het mogelijk om de praatplaat met concrete woorden of het museum met abstracte woorden passend bij het verhaal te bekijken.

Oefenen kan op verschillende manieren. Leerlingen kunnen oefenen met het computerprogramma, maar de leerkracht kan ook verschillende onderdelen uitprinten en samenstellen zodat leerlingen in de klas aan de slag kunnen. Tijdens het oefenen komen de woorden meerdere malen en in een steeds wisselende omgeving aan bod. Elk thema wordt afgesloten met toetsen die op een speelse manier controleren of leerlingen de woorden productief en receptief tot hun beschikking hebben. Voor elke groep niveauwoorden is er een aparte toets. Er wordt gevraagd naar de relatie beeld-klank, categoriseren, aanvullen en het afwijkend woord uit een groepje halen. Het niveau van oefenen en toetsen kan per leerling aangepast worden.

Bij het programma wordt gebruik gemaakt van het Leerling Volg Systeem. In het logboek is een duidelijk overzicht te zien van de onderdelen die de leerling gedaan heeft en de beheersing per woord. Controleren gebeurt zowel tijdens de lessen als na de les. De vooruitgang van elk kind wordt op speciale evaluatielijsten bijgehouden. Verder zijn er groepsoverzichten waarop alle tussendoelen per kind kunnen worden aangevinkt. Dit gebeurt twee keer per jaar door de logopedist en leerkracht.

Op de Taalkring wordt jaarlijks ook de Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn & Dunn 2005) afgenomen. Sommige leerlingen in de onderbouw worden tevens na afloop van een thema productief getoetst door middel van woordkaartbenoeming. Juist omdat bij deze toetsen met vakoverstijgende thema's wordt gewerkt, kan geen van de resultaten één-op-één aan de WOT-lessen worden toegeschreven (Mijs & Veneklaas, 2010).

5. Methode

Naast het verwerven van informatie vanuit de literatuur is er een inventariserend praktijkonderzoek opgezet. In dit hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van de opzet van het inventariserende praktijkonderzoek en de ontwikkelde producten. Daarnaast wordt er beschreven op welke manier de resultaten van het onderzoek zijn verzameld en verwerkt.

5.1 Inleiding

Voor het onderzoek is er door middel van observaties en interviews onderzocht hoe de fasen en stappen van het Viertaktmodel voor woordenschatlessen expliciet werden doorlopen vergeleken met de literatuur, die de theorie beschrijft achter het Viertaktmodel en is geschreven en gericht op het reguliere onderwijs en voor kinderen met een normale ontwikkeling. Door middel van interviews is tevens de beleving van de leerkrachten en logopedisten over de fasen en de gehele toepassing van het Viertaktmodel in kaart gebracht. Tenslotte is er door middel van observaties en interviews onderzoek gedaan naar de rol van de logopedist bij de implementatie van het Viertaktmodel in woordenschatlessen. Om een antwoord te vinden op de hierboven vermelde punten is de Taalkring, een onderwijslocatie van de Koninklijke Auris Groep bezocht.

5.2 Opzet onderzoek

Naar aanleiding van de vraag van de opdrachtgevers is er met behulp van de literatuur over het Viertaktmodel een inventariserend praktijkonderzoek opgezet. Om een beter beeld te krijgen van de implementatie van het Viertaktmodel in cluster-2 onderwijs was het van belang om een vergelijking te maken tussen de uitvoering van het Viertaktmodel in het cluster-2 onderwijs en de toepassing volgens de literatuur. Het gaat hier om de literatuur die de theorie beschrijft achter het Viertaktmodel en die is geschreven en gericht op het reguliere onderwijs en voor kinderen met een normale ontwikkeling. Om deze reden is er gekozen voor het uitvoeren van een inventariserend praktijkonderzoek in de vorm van het uitvoeren van observaties en interviews. Onder de observatie valt het invullen van observatielijst door de observant en het invullen van vragenlijst door leerkracht en/of logopedist aan het einde van de WOT-les.

Het onderzoek vond plaats op de Taalkring, een van de onderwijsinstellingen van de Koninklijke Auris Groep, in drie verschillende groepen 1/2. Het onderzoek richtte zich op de leerkrachten en logopedisten van groep 1/2 van de Taalkring, die in hun woordenschatlessen werken met het Viertaktmodel. De leerkrachten en logopedisten die werkzaam zijn op de Taalkring, zijn geschoold in de specifieke aanpak die kinderen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden nodig hebben. Daarnaast hebben zowel de leerkrachten als logopedisten een cursus over het werken met het Viertaktmodel. Onder de geobserveerde en geïnterviewde leerkrachten en logopedisten vallen twee WOT-coördinatoren. Dit houdt dat deze mensen gespecialiseerd zijn in het taalonderwijs volgens Wereld Oriënterende Taal dat op de Taalkring wordt gegeven. Bij het onderzoek is er gekeken naar de werkwijze van drie logopedisten en drie leerkrachten. Onder zowel de groep leerkrachten als de groep logopedisten valt per groep één WOCO. Een WOCO is een persoon die extra expertise heeft op het gebied van het gebruik van het Viertaktmodel in de WOT-lessen. De zes personen zijn zowel geobserveerd als geïnterviewd. De logopedisten en leerkrachten werkten in tweetallen tijdens de lessen die geobserveerd zijn, de WOT lessen. Per groep is er vier keer geobserveerd, wat zorgde voor een totaal van 12 observaties. De observaties zijn verspreid over ongeveer 4 weken. Na de observatie werden de leerkracht en logopedist gevraagd om de vragenlijst in te vullen. Deze lijst ging over het verloop van de les die zij daarvoor gegeven hadden. Nadat de vier observaties waren afgerond, werd er een afspraak gemaakt voor het interview. Tijdens het interview werden de leerkrachten en logopedisten individueel ondervraagd over de implementatie van het Viertaktmodel op hun school,

de taakverdeling tijdens de lessen en de tevredenheid over het Viertaktmodel (zowel over het algemeen als tijdens hun lessen). In totaal zijn zes interviews afgenomen. Na dat de interviews waren afgenomen, zijn de gegevens in een resultatentabel verwerkt. Vervolgens zijn de vragen per fase en per onderwerp binnen de fase geclusterd. Waarna er conclusies zijn getrokken en de uitvoering, taakverdeling, tevredenheid en gemaakte aanpassingen beschreven zijn. In de conclusie worden de afwijkende/overeenkomende resultaten beschreven en vergeleken met de literatuur. Doormiddel van deze resultaten zijn de onderzoeksvragen beantwoord.

5.3 Omschrijving producten

5.3.1 Observatielijst

Er is een observatielijst ontwikkeld (zie bijlage 3) om te registreren hoe vaak en op welke manier de fasen en stappen van het Viertaktmodel toegepast worden tijdens de woordenschatlessen. Hierbij is gekeken naar:

- Het aantal keer dat een nieuw woord werd aangeboden;
- De manier waarop een nieuw woord werd uitgediept;
- Welke materialen werden ingezet tijdens de woordenschatlessen.

Observatielijst Viertaktmodel	
Leerkracht/logopedist: Leerkracht en logopedist A	
Datum les: 03-04-2012	Datum van invullen: 04-05-2012
Fase 0: Woorden selecteren	
1. Welke woorden zijn genoemd in deze les en hoe vaak?	
Woord	Aantal keer genoemd
Operatie	(19x)
Kapje	(19x)
Slangetje	(19x)
Narcose	(29x)

Figuur 2: Gedeelte van de observatielijst

De geobserveerde WOT-lessen zijn opgenomen met een voicerecorder. Naast het achteraf invullen van de observatielijst aan de hand van de opnames, noteerden de observanten tijdens de lessen de gebruikte materialen en de zichtbare handelingen die betrekking hadden op de vier stappen van het Viertaktmodel; het voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. Bij het uitwerken van de observaties is een consensus methode gehanteerd. De observatielijsten zijn individueel door de observanten ingevuld. Vervolgens zijn de antwoorden van de verschillende observanten besproken, waarbij onduidelijkheden zijn opgehelderd, om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te vergroten. Na deze overeenstemming zijn alle antwoorden meegenomen in de resultaatverwerking.

5.3.2 Vragenlijst

Naast de observatielijst is een vragenlijst ontwikkeld (zie bijlage 2) om aspecten die niet te observeren waren toch in kaart te brengen. Deze vragenlijst was bedoeld voor de leerkrachten en logopedisten die de woordenschatles gaven. De vragenlijst bevatte vijf vragen die schriftelijk kort toegelicht mochten worden. De vragen waren onder andere gericht op:

- De vooraf geselecteerde woorden;

- De woorden die aan bod zijn gekomen tijdens de WOT-les;
- Het verlopen van de WOT-les zoals gepland;
- De eventuele gemaakte aanpassingen tijdens de WOT-les;
- De tevredenheid van de leerkracht en de logopedist over het verloop van de taalles.

Vragenlijst woordenschatles met gebruik van het Viertaktmodel

Leerkracht/logopedist:

Datum les:

Student:

Datum van invullen:

1. Welke woorden zijn er van tevoren geselecteerd voor de taalles?

.....

.....

.....

Figuur 3: Gedeelte van de vragenlijst

De vragenlijst is zo mogelijk direct na de geobserveerde woordenschatles door de leerkracht en/of logopedist ingevuld. Er is gekozen om niet een gesprek te voeren over het verloop van de WOT-les, omdat dit ertoe kon leiden dat de leerkracht en/of logopedist zich bewuster werd van zijn of haar aanpak van de WOT-les en het werken met het Viertaktmodel en zijn of haar manier van lesgeven hier eventueel op aanpaste. Dit had de resultaten van het onderzoek kunnen beïnvloeden. Daarom is er voor gekozen om na de observaties, tijdens het interview, dieper op eventuele vragen in te gaan.

5.3.3 Interview

Naast de observatielijst en vragenlijst is er een interview ontwikkeld (zie bijlage 5) om aspecten die niet duidelijk in de woordenschatles te observeren waren toch in kaart te brengen. Er is gekozen voor een enquête interview, het interview had namelijk als doel een solide basis te maken van de feiten om conclusies uit te trekken, interpretaties te maken en toekomstige actiepunten vast te stellen. Deze manier van interviewen is gestructureerd, omdat de vragen en de volgorde waarin ze gesteld worden vastliggen en de antwoordmogelijkheden vooraf zijn bepaald (Hewlett, 2004). Bij dit interview zijn, net als bij de vragenlijst, de leerkrachten en logopedisten ondervraagd die de WOT-leslessen gaven. In tegenstelling tot de observatielijst en de vragenlijst is er in het interview dieper ingegaan op de wijze van het gebruik van het Viertaktmodel. Het interview bevatte vragen die gericht zijn op:

- De manier waarop en hoe vaak de fasen en stappen van het Viertaktmodel toegepast zijn tijdens de WOT- lessen;
- De beleving bij het werken met het model;
- De samenwerking tussen de leerkracht en de logopedist;
- De rol van de logopedist.

Fase 0: Woorden selecteren. We gaan beginnen met een aantal vragen over het selecteren van woorden.

1. Hoeveel woorden selecteert u gemiddeld voor een WOT-les?

- ☐ 1 – 3 woorden
- ☐ 4 – 6 woorden
- ☐ 7 – 9 woorden
- ☐ 10 – 12 woorden
- ☐ 13 – 15 woorden
- ☐ > 15 woorden

Licht toe:

.....

.....

.....

Figuur 4: Gedeelte van het interview

Het interview bevatte 58 vragen en had een duidelijke structuur. Het interview bestond uit zoveel mogelijk gesloten vragen. Hiervoor is gekozen, omdat op deze manier de gegeven antwoorden optimaal met elkaar te combineren waren en vervolgens te vergeleken waren met de theorie over het Viertaktmodel. Suggestieve vragen en vragen met voorbeeldantwoorden zijn vermeden, omdat het bij deze vragen voor de geïnterviewde zeer moeilijk zou zijn om echt zijn of haar eigen mening te geven. De geïnterviewde moest namelijk niet inhoudelijk beïnvloed en gestuurd worden (InfoNu, z.d.).

De deelonderwerpen van het interview zijn duidelijk onder elkaar op een apart blad gezet. Op deze manier wist de geïnterviewde op welk punt het interview zich bevond. De interviewlijst en het blad met deelonderwerpen boden een handvat voor zowel de interviewer als voor de respondent. Wanneer de geïnterviewde geen antwoord kon geven op een vraag, herhaalde de interviewer zo nodig de vraag of gaf zij de toelichting die vastlag op het toelichtingenblad (zie bijlage 4). Er is niet doorgevraagd, om zo de betrouwbaarheid van het interview te bevorderen.

Het interview is afgenomen nadat alle observaties waren afgerond. Voorafgaand aan het interview is er tijdens de inleiding goedkeuring gevraagd voor het opnemen van het interview. Hierbij is verteld wat de functie en het vervolg was van de opname. De interviews zijn steeds afgenomen door de observanten die bij de leerkrachten en logopedisten in de klas aanwezig waren. De interviews zijn één-op-één en face-to-face afgenomen. De voordelen van een face-to-face interview zijn namelijk dat de mate van respons hoog is, langere interviews worden meer getolereerd en tevredenheid en gedrag kan het beste worden bevraagd (Hewlett, 2004). De leerkracht en logopedist behorend bij één klas werden afzonderlijk van elkaar geïnterviewd. De aanwezigheid van anderen was niet bevorderlijk voor de vertrouwelijkheid van het gesprek. Anderen zouden zich inhoudelijk met het interview kunnen bemoeien, bijvoorbeeld door de respondent te 'helpen', aan te vullen of te corrigeren. Alleen al de aanwezigheid van een andere observant, kon het gesprek op een ongunstige manier beïnvloeden en minder vertrouwelijk maken (Kragten, z.d.). Bij de afname van het interview is er gebruik gemaakt van field coding. Dit houdt in dat bij enkele vragen in het interview vrij geantwoord werd, maar dat de interviewer vervolgens de antwoordmogelijkheid aankruiste die bij het antwoord van de respondent past (Hogeschool Gent, z.d.).

De interviews werden opgenomen met een voicerecorder en uiteindelijk getranscribeerd. Er is voor transcriberen gekozen omdat er op deze manier concreet verwezen kon worden naar de uitspraken

van de geïnterviewde personen. Tevens was de interviewer op deze manier niet voortdurend bezig met schrijven, maar keek zij de respondent ook af en toe aan om contact te houden.

5.4 Lesmateriaal tijdens de WOT-lessen

Het lesmateriaal wat gebruikt is tijdens de geobserveerde WOT-lessen is fotografisch vastgelegd. Hierbij ging het om materiaal dat zichtbaar was in de klas en om het materiaal dat specifiek bij de desbetreffende taalles werd gebruikt. De foto's zijn allereerst geselecteerd op bruikbaarheid. Vervolgens werden de foto's per onderwerp passend bij de stappen van het Viertaktmodel geselecteerd die een eventuele toevoeging gaven aan de uitwerking van de interview- en observatieresultaten. Deze foto's zijn terug te vinden in bijlage 7 t/m 13. Het verzamelen van lesmateriaal zorgde voor concrete bewijzen aanvullend op de observaties, vragenlijsten en interviews. Omdat er maar een bepaald aantal keer in de les is geobserveerd, zorgen deze materialen voor aanvullende informatie en een completer beeld van de implementatie van het Viertaktmodel binnen het cluster-2 onderwijs van de Taalkring.

5.5 Verwerking resultaten

Nadat op alle vragen uit de interviews, observatielijsten en vragenlijsten antwoord verkregen waren, zijn alle antwoorden per vraag in een resultaatentabel gezet. Zoals er in bijlage 6 is te zien, zijn alle gegevens apart verwerkt. In de tabel zijn de volgende antwoorden verwerkt:

- De antwoorden die gegeven zijn tijdens de interviews met de leerkrachten;
- De antwoorden die gegeven zijn tijdens de interviews met de logopedisten;
- De antwoorden uit de observatielijsten die zijn ingevuld tijdens de observaties;
- De antwoorden uit de vragenlijsten die zijn ingevuld na de observaties.

De antwoorden zijn bij elke vraag per subcategorie (interview leerkrachten, interview logopedisten, observatielijsten en vragenlijsten) bij elkaar opgeteld in getallen. Deze getallen zijn omgezet in percentages van het totaal aantal gegeven antwoorden per vraag. De percentages geven een duidelijker beeld van het aantal gegeven antwoorden, zodat gemakkelijker te zien is bij de verschillende subcategorieën waar de antwoorden verschillen en waar de antwoorden overeenkomen.

Vervolgens zijn bij elke vraag de antwoorden uit de subcategorieën bij elkaar opgeteld tot een totaal:

- De antwoorden die gegeven zijn tijdens de interviews met de leerkrachten en de logopedisten, genoemd tot totaal interview;
- De antwoorden uit de observatielijsten die zijn ingevuld tijdens de observaties en de vragenlijsten die zijn ingevuld na de observaties, genoemd tot totaal observatie.

Bij de vragen waarbij observatie niet mogelijk was, zal er bij het trekken van conclusies alleen gebruik gemaakt worden van de resultaten uit de vragenlijsten en interviews. De volgende stap in de verwerking was het clusteren van de resultaten uit de observaties, vragenlijsten en de interviews in onderwerpen behorend bij de deelvragen van de onderzoeksvragen.

Vervolgens zijn er meerdere vergelijkingen gemaakt, namelijk:

- Een vergelijking tussen de antwoorden van de leerkrachten en de antwoorden van de logopedisten op de interviewvragen;
- Een vergelijking tussen de antwoorden uit de ingevulde observatielijsten tegenover de antwoorden uit de ingevulde vragenlijsten;
- Een vergelijking tussen de resultaten uit de interviews en de resultaten uit de observaties;

- Een vergelijking tussen de antwoorden van de WOT- coördinatoren tegen over de antwoorden van de leerkrachten en logopedisten zonder expertise in het werken met het Viertaktmodel.

Door de grote hoeveelheid verzamelde gegevens en resultaten, is er voor gekozen om in de conclusie de resultaten naar voren te laten komen die zowel uit interviews als observaties kwamen. Daarbij moesten deze resultaten aan een van de volgende criteria voldoen om speerpunten te vormen:

- Percentages lager dan 17% en hoger dan 83%;
- Het resultaat in het interview (0%) maar wel in de observatie (> 0%), of vice versa;
- Het gevonden resultaat is te vergelijken met beschikbare literatuur.

6. Resultaten

In dit hoofdstuk zijn de resultaten van de ingevulde vragenlijsten, de uitgevoerde observaties en de afgenomen interviews te lezen. De feitelijke verwerking van de ingevulde vragenlijsten (bijlage 2), de ingevulde observatielijsten (bijlage 3) en de afgenomen interviews (bijlage 4) zijn te vinden in bijlage 6. In deze bijlage zijn de antwoorden bij elke vraag per subcategorie (interview leerkrachten, interview logopedisten, observatielijsten en vragenlijsten) bij elkaar opgeteld in getallen. Deze getallen zijn omgezet in percentages van het totaal aantal gegeven antwoorden per vraag.

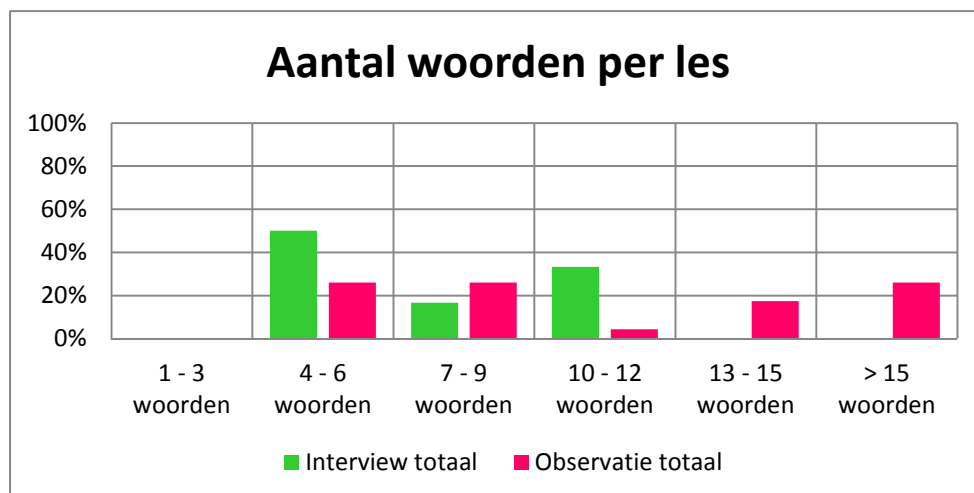
In de staafdiagrammen in dit hoofdstuk zijn de percentages van gegeven antwoorden bij verschillende vragen te zien. Bij de helft van de diagrammen zijn de resultaten van de interviewantwoorden van de leerkrachten en de logopedisten bij elkaar opgeteld. Hetzelfde geldt voor de resultaten van de observatielijsten en de vragenlijsten. Bij de andere helft van de diagrammen zijn de resultaten uit de interviews en observaties van de WOT-coördinatoren tegenover de resultaten uit de interviews en observaties van leerkrachten en logopedisten zonder expertise te zien.

6.1 Woorden selecteren

Aantal woorden per les

Resultaten uit interview en observatie

In Figuur 5 is te zien dat uit de interviews blijkt dat alle leerkrachten en logopedisten gemiddeld niet meer dan 12 woorden selecteren voor een WOT-les. Tijdens de observatie kwamen er in 43% van de WOT-lessen meer dan 12 woorden aan bod, aangezien er in 17% van de WOT-lessen tussen de 13 en 15 woorden en in 26% van de WOT-lessen meer dan 15 woorden aan bod kwamen. Tegenover deze 43% van de observaties waarin er meer dan 12 woorden per WOT-les aan bod kwamen, staat dat geen van de geïnterviewden aangeeft meer dan 12 woorden te selecteren voor een WOT-les. De helft van de geïnterviewden selecteert namelijk 4 tot 6 woorden en de andere helft selecteert gemiddeld 7 tot 12 woorden voor een WOT-les.



Figuur 5: Resultaten uit interview en observatie over het aantal geselecteerde (interview) en aangeboden (observatie) woorden per WOT-les in percentages

Onderbouwing

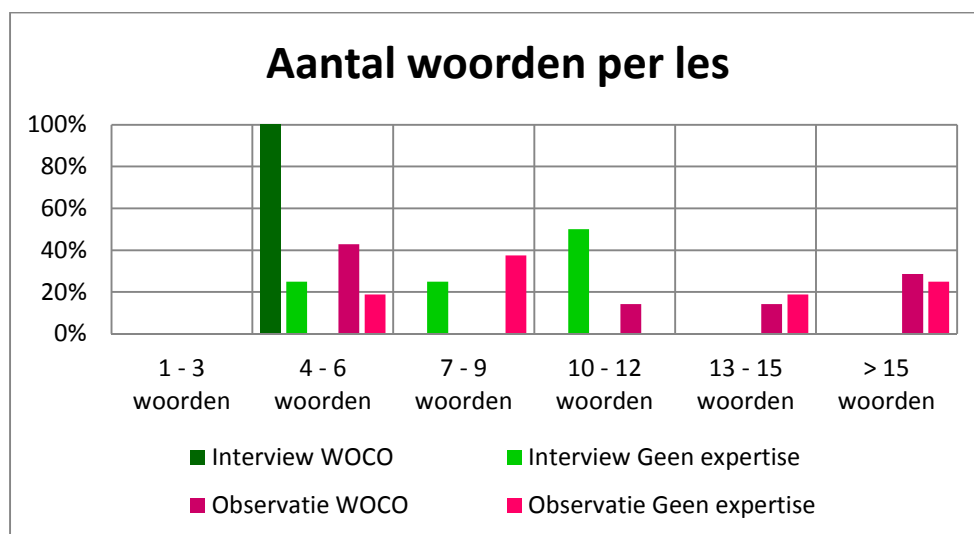
Eén van de logopedisten geeft bij deze interviewvraag aan dat het aantal woorden dat zij selecteert afhangt van het niveau van de woorden (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord vraag 1).

Daarnaast geeft één van de leerkrachten aan dat zij vooral kijkt of het behapbaar is voor de leerlingen (zie bijlage 5: Interview leerkracht A, antwoord vraag 1).

In de literatuur bestaan verschillen over het aantal woorden dat per les aangeleerd kunnen worden. Cunningham (2005) geeft aan dat kinderen 5 tot zelfs 8 woorden per dag moeten leren, wil hun woordenschat voldoende toenemen. In veel methoden voor woordenschatontwikkeling is het aantal woorden dat wordt aangeboden echter veel minder dan het streefaantal. Bij de methoden die wel het beoogde aantal aan te leren woorden aanbieden, bestaat het gevaar dat door het grote aantal woorden de daadwerkelijke diepe woordkennis niet wordt bereikt. Biemiller & Slonim (2001) stellen namelijk dat leerlingen in het basisonderwijs 12 woorden per week kunnen leren. Verhallen (2009) baseert zich op Stahl (1999), die aantoont dat per week 8 tot 10 woorden intentioneel door directe instructie worden aangeleerd. Voor kinderen met ESM is geen richtlijn gevonden voor het aantal aan te leren woorden per les of per week. Bij het bepalen van het aantal woorden dat per les wordt aangeboden bij deze doelgroep, moet men bedenken dat kinderen met ESM moeite hebben met het aanleren van nieuwe woorden (Leonard, 1998) en minder snel juiste betekenissen hechten aan de op school gebruikte woorden.

WOT-coördinatoren in vergelijking met leerkrachten en logopedisten zonder expertise

Allebei de WOT-coördinatoren geven in het interview aan 4 tot 6 woorden te selecteren voor een WOT-les. Bij de geïnterviewden zonder expertise varieert dit aantal tussen 4 en 12 woorden. Bij 43% van de geobserveerde lessen die door de WOT-coördinatoren zijn gegeven kwamen 4 tot 6 woorden aan bod en in de overige lessen waren dit meer dan 10 woorden. Bij de geobserveerde leerkrachten en logopedisten zonder expertise kwamen in 19% van de lessen 4 tot 6 woorden aan bod en in de overige lessen meer dan 6 woorden.

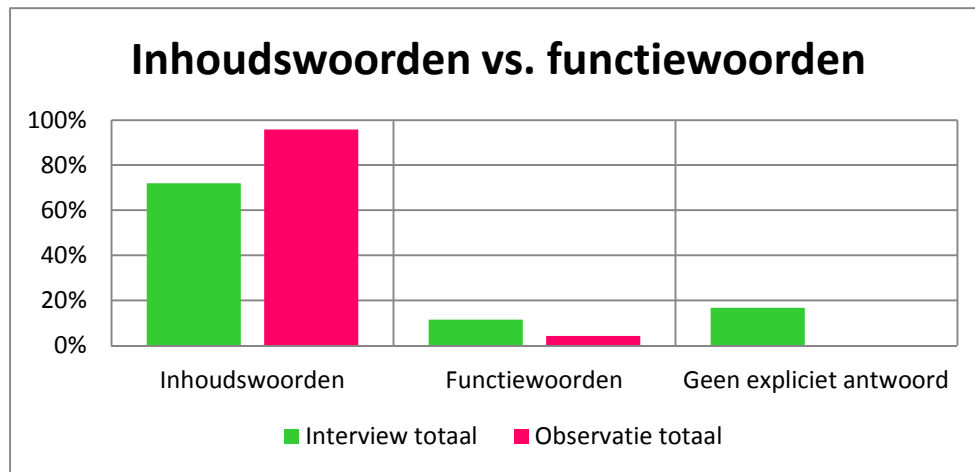


Figuur 6: Resultaten uit interview en observatie over het aantal geselecteerde (interview) en aangeboden (observatie) woorden per WOT-les in percentages met onderscheid tussen WOT-coördinatoren (WOCO's) en leerkrachten en logopedisten zonder expertise

Inhoudswoorden vs. functiewoorden

Resultaten uit interview en observatie

Tijdens de geobserveerde lessen zijn nauwelijks functiewoorden aangeboden, namelijk maar 4% van de aangeboden woorden. Uit de interviews bleek ook dat bijna geen van de leerkrachten en logopedisten functiewoorden aanbieden, namelijk 11% van de aangeboden woorden.



Figuur 7: Resultaten uit interview en observatie over de verhouding geselecteerde inhoudswoorden en functiewoorden in percentages

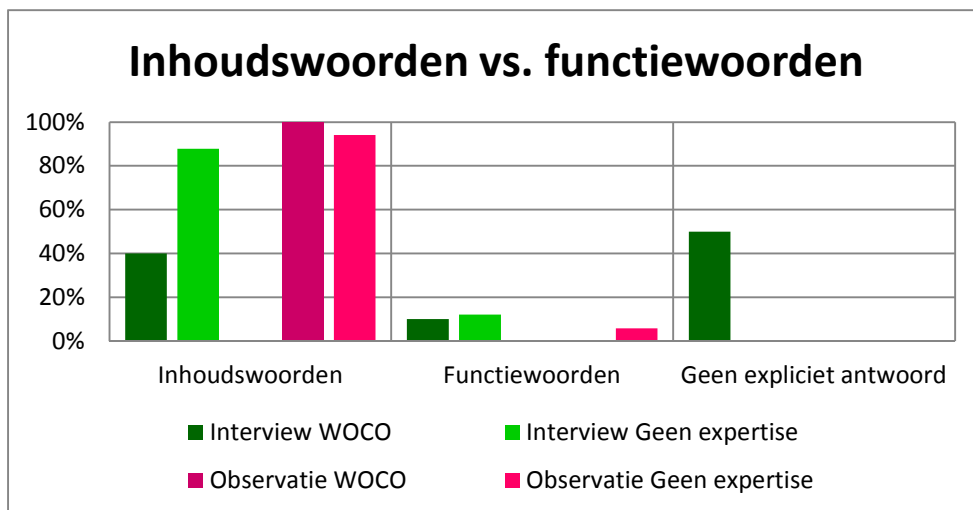
Onderbouwing

In de interviews is aangegeven dat functiewoorden vooral in andere lessen aan bod komen, zoals in de rekenles (zie bijlage 5: interview logopedist A, antwoord vraag 4).

Bij jonge kinderen is een goede balans van de woordenschat belangrijk, met inbegrip van zelfstandige naamwoorden, werkwoorden, voornaamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden, bijwoorden en voorzetsels (Stuart e.a., 2003). Dit zorgt voor een versterking en vergroting van concepten, de netwerken van associaties in het geheugen (Leonard, 1998). Wanneer woorden geselecteerd worden, wordt onderscheidt gemaakt tussen inhoudswoorden en functiewoorden. Volgens Manders en Zink (2002) hebben kinderen aanvankelijk vooral behoefte aan inhoudswoorden, voornamelijk aan de zelfstandig naamwoorden en de werkwoorden. Deze woordgroepen zijn de belangrijkste betekenisdragers in de taal. Echter hebben kinderen ook functiewoorden nodig die zorgen voor de verbindingen van woorden. Veel kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis blijken hardnekkige problemen te hebben met grammaticale regels en daarmee de taalvorm (Manders & Zink, 2002). Ze blijven korte, weinig complexe zinnen gebruiken. Vaak zijn de zinnen onvolledig, er ontbreken bepaalde zinsdelen en functiewoorden en de verbuigingen en vervoegingen missen.

WOT-coördinatoren in vergelijking met leerkrachten en logopedisten zonder expertise

Eén van de WOT-coördinatoren geeft in het interview aan dat zij geen antwoord kan geven op de vraag over de verhouding geselecteerde inhoudswoorden en functiewoorden (zie bijlage 5: Interview logopedist C, antwoord vraag 2). De andere WOT-coördinator geeft aan dat haar vijf geselecteerde woorden vier inhoudswoorden (80%) en één functiewoord (20%) bevatten. Bij de geïnterviewde leerkrachten en logopedisten zonder expertise ligt deze verhouding gemiddeld op 88 tegenover 12 procent.

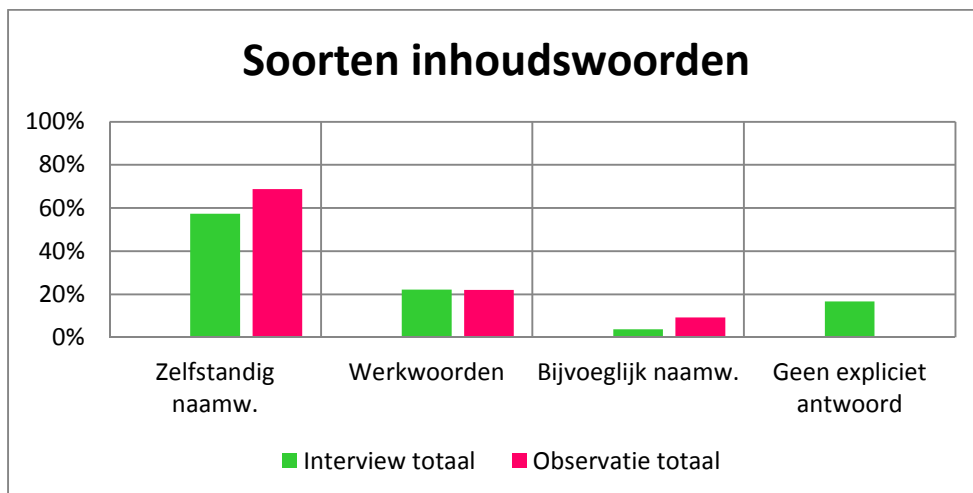


Figuur 8: Resultaten uit interview en observatie over de verhouding geselecteerde inhoudswoorden en functiewoorden in percentages met onderscheid tussen WOT-coördinatoren (WOCO's) en leerkrachten en logopedisten zonder expertise

Soorten inhoudswoorden

Resultaten uit interview en observatie

Tijdens de WOT-lessen komen bijna alleen maar inhoudswoorden aan bod, waarbij zowel uit de observaties als uit de interviews bleek dat gemiddeld 69% hiervan zelfstandig naamwoorden zijn, gemiddeld 24% werkwoorden en gemiddeld 6% bijvoeglijk naamwoorden.



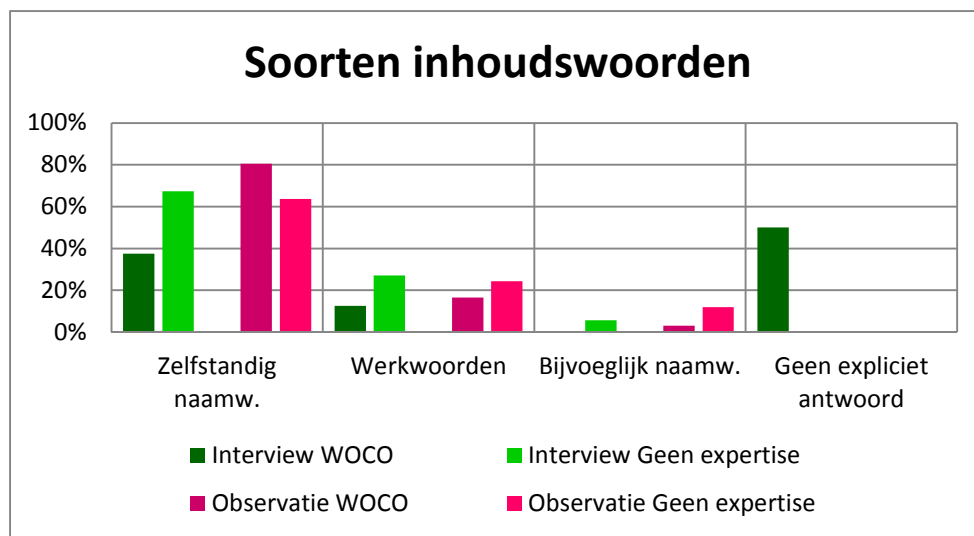
Figuur 9: Resultaten uit interview en observatie de soorten inhoudswoorden in percentages

Onderbouwing

In de interviews is zowel door een logopedist als door een leerkracht aangegeven dat het accent in het woordenschatonderwijs bij hun kleuters op de zelfstandig naamwoorden ligt (zie bijlage 5: Interview logopedist B, antwoord vraag 3 en Interview leerkracht A, antwoord vraag 3). Dit soort woorden spreekt namelijk het meest tot de verbeelding en past in het dagelijks leven (zie bijlage 5: Interview logopedist C, antwoord vraag 3). Verschillende logopedisten geven aan dat de functiewoorden geen echte doelwoorden zijn en dat deze meer in de individuele behandelingen en andere contexten voorkomen (zie bijlage 5: interview logopedist A, antwoord vraag 4 en Interview logopedist C antwoord vraag 4).

WOT-coördinatoren in vergelijking met leerkrachten en logopedisten zonder expertise

De WOT-coördinator die bij de vraag over de verhouding geselecteerde inhoudswoorden en functiewoorden aangeeft geen antwoord te kunnen geven, geeft aan dat ook bij de vraag over de soorten inhoudswoorden niet te kunnen. De andere WOT-coördinator geeft aan dat haar vier gemiddeld geselecteerde inhoudswoorden gemiddeld drie zelfstandig naamwoorden (75%), één werkwoord (25%) en geen bijvoeglijk naamwoorden bevatten. De leerkrachten en logopedisten zonder expertise geven aan gemiddeld 67% zelfstandig naamwoorden, 27% werkwoorden en 6% bijvoeglijk naamwoorden te selecteren. In de geobserveerde lessen die door de WOT-coördinatoren gegeven zijn, kwamen 80% zelfstandig naamwoorden, 16% werkwoorden en 3% bijvoeglijk naamwoorden aan bod. Bij de leerkrachten en logopedisten zonder expertise kwamen 64% zelfstandig naamwoorden, 24% werkwoorden en 12% bijvoeglijk naamwoorden aan bod.



Figuur 10: Resultaten uit interview en observatie de soorten inhoudswoorden in percentages met onderscheid tussen WOT-coördinatoren (WOCO's) en leerkrachten en logopedisten zonder expertise

Selectiebron

Resultaten uit interview en observatie

In de interviews is aangegeven dat de woorden vooral geselecteerd worden uit de taalmethode WoordenSTART, die zoals in hoofdstuk 4 genoemd gebruik maakt van het Viertaktmodel (zie bijlage 5, Interview leerkracht A, logopedist A, leerkracht B, logopedist B, leerkracht C en logopedist C, antwoord vraag 5). Daarnaast worden woorden geselecteerd passend bij thema's die niet in de methode aan bod komen. Hierbij wordt volgens verschillende leerkrachten gebruik gemaakt van prentenboeken, de BAK-lijsten en standaard lijsten voor thema's (zie bijlage 5: Interview leerkracht A, leerkracht C en logopedist C, antwoord vraag 5). Alle leerkrachten geven aan dat zij vooral woorden selecteren op basis van het nut van de woorden. Bij de logopedisten zijn echter de meningen verdeeld, zij selecteren zowel op basis van frequentie, als op basis nut als op basis van de pregnante context van woorden. 67% van de geïnterviewden selecteert vooral hoog frequente woorden. De frequentie laag waar vervolgens veel uit geselecteerd wordt is de laag met regelmatig voorkomende schoolwoorden. Alle geïnterviewden zijn het erover eens dat de woorden nuttig moeten zijn voor het dagelijks leven en voor de zelfredzaamheid van de leerlingen buiten school (zie bijlage 5: Interview leerkracht A, antwoord vraag 9).

Onderbouwing

Een leerkracht vertelt dat de leerlingen met het aanleren van deze schoolwoorden voorbereid worden op termen die in groep 3 gebruikt gaan worden (zie bijlage 5: Interview leerkracht C,

antwoord vraag 8). De hoogfrequente woorden laat zij vaak met rust, omdat de leerlingen deze al kennen.

Aan te nemen houdingen bij passerende woorden

Resultaten uit interview en observatie

Tijdens 73% van de geobserveerde lessen kwamen ongeplande woorden aan bod. De meningen zijn verdeeld over de verschillende houdingen die aangenomen worden wanneer nieuwe woorden de revue passeren. 67% van de geïnterviewden wijst de woorden snel aan, legt de woorden kort uit of gaat met de woorden in de weer. De overige 33% laten eerder de woorden zitten. Situaties en voorwerpen zijn volgens de geïnterviewden de meest voorbij komende pregnante contexten.

Onderbouwing

Een logopedist geeft aan dat kort uitleggen weinig zin heeft bij ESM-kinderen (zie bijlage 5: Interview logopedist C, antwoord vraag 6). Een andere logopedist vertelt dat zij steeds beter is in het laten zitten (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord vraag 6). Zij houdt wel rekening met de woorden die eventueel naast de geselecteerde woorden langs kunnen komen. De leerkracht van dezelfde klas vindt het juist jammer dat er minder gebruik wordt gemaakt van woorden uit pregnante contexten. Dit was volgens haar een tijd de instelling, maar deze instelling is losgelaten (zie bijlage 5: Interview leerkracht A, antwoord vraag 6).

Voor kinderen met ESM is het van belang dat gesproken taal visueel gemaakt wordt. Visuele ondersteuning, door middel van ondersteunende gebaren, plaatjes, foto's of videobeelden, helpt het kind de wereld om zich heen beter te begrijpen. Het sluit immers aan de belevingswereld van het kind, aangezien concreet materiaal gekoppeld kan worden aan het dagelijks leven en weinig aan de verbeelding over laat (Stuart e.a., 2003; Manders & Zink, 2002). Volgens Stuart e.a. (2003) is het ook belangrijk het leren zo actief mogelijk te houden, dat wil zeggen dat de zelfstandig naamwoorden 'gehanteerd' moeten worden en de werkwoorden 'gedaan' moeten worden. Een toneelstukje kan hierbij bijdragen aan het creëren van een betekenisvolle context.

Aanpassingen en tevredenheid bij het selecteren van woorden

De aanpassingen die de logopedisten en de leerkrachten hebben gemaakt bij het selecteren van woorden volgens het Viertakmodel is dat zij eenvoudiger en minder woorden selecteren per les (zie bijlage 5: Interview logopedist C, antwoord vraag 56).

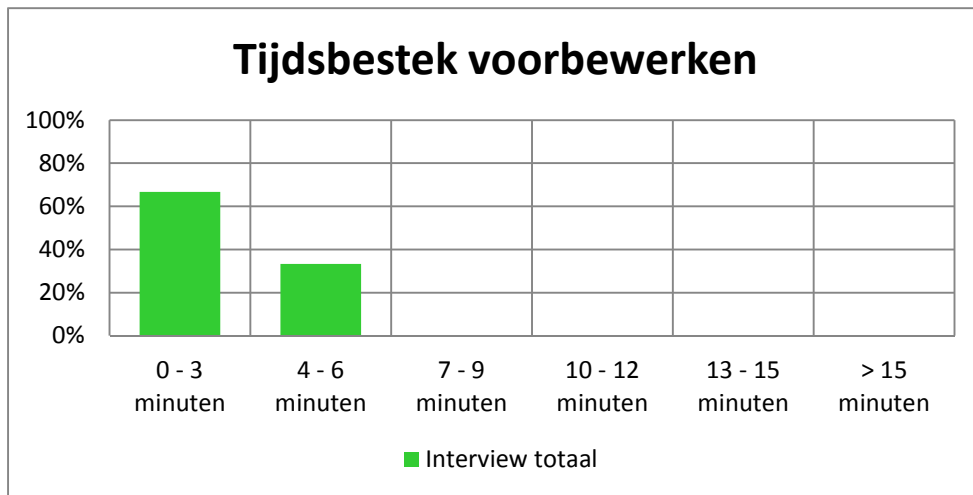
Alle leerkrachten geven in het interview aan tevreden te zijn over het selecteren van woorden. Alle geïnterviewde logopedisten geven echter een drie, niet tevreden/niet ontevreden, aan dit onderdeel. In het interview wordt aangegeven dat er door deze fase meer bewustzijn is van de te maken keuzes (zie bijlage 5: Interview logopedist B, logopedist C en leerkracht B, antwoord vraag 54). WoordenSTART biedt hierbij een goede ondersteuning en het geeft houvast aan het inrichten van de les (zie bijlage 5: Interview leerkracht A en logopedist A, antwoord vraag 55). De verbeter suggesties gaan vooral over de woordgroepen. De logopedisten zouden hier meer mee aan de slag willen gaan (zie bijlage 5: Interview logopedist B, antwoord vraag 55).

6.2 Fase 1: Voorbewerken

Tijdsbestek voorbewerken

Resultaten uit interview en observatie

67% van de geïnterviewden besteedt gemiddeld maximaal 3 minuten aan het voorbewerken van een woord tijdens een WOT-les. De overige 33% doet hier 4 tot 6 minuten over.



Figuur 11: Resultaten uit interview over de gemiddelde hoeveelheid tijd besteedt aan het voorbereken van een woord in percentages

Onderbouwing

Een leerkracht geeft aan dat zij weinig tijd aan het voorbereken besteedt, omdat ESM-leerlingen een korte aandachtsboog hebben (zie bijlage 5: Interview leerkracht C, antwoord vraag 11). Volgens Van den Nulft en Verhallen (2009) moet de voorwerking ook kort zijn. Een goede voorbereiding is een krachtige impuls, die hooguit enkele minuten duurt.

WOT-coördinatoren in vergelijking met leerkrachten en logopedisten zonder expertise

De WOT-coördinatoren geven in het interview aan gemiddeld 0 tot 3 minuten te besteden aan het voorbereken. Bij 50% van de leerkrachten en logopedisten zonder expertise is dit het geval. De andere helft besteedt hier gemiddeld 4 tot 6 minuten aan.



Figuur 12: Resultaten uit interview over de gemiddelde hoeveelheid tijd besteedt aan het voorbereken van een woord in percentages met onderscheid tussen WOT-coördinatoren (WOCO's) en leerkrachten en logopedisten zonder expertise

Wijze van aandacht vragen

Resultaten uit interview en observatie

Alle geïnterviewden geven aan dat zij de aandacht van leerlingen vragen door middel van afbeeldingen en voorwerpen. Het grootste gedeelte van de geïnterviewden voert het voorbereken ook mondeling (83%), met videobeelden (67%) en/of bewegingen (67%), zoals toneelstukjes, uit.

Tijdens de observaties vroegen alle leerkrachten en logopedisten mondeling de aandacht en werden de overige eerder genoemde middelen door de helft van de leerkrachten en logopedisten gebruikt.

Onderbouwing

Een leerkracht geeft aan dat zij bij het voorbereiden onder andere voorwerpen gebruikt die de leerlingen zelf hebben meegenomen en dat zij het mondelinge voorbereiden probeert te vermijden, in verband met de korte spanningsboog van ESM-leerlingen (zie bijlage 5: Interview leerkracht A, antwoord vraag 10 en Interview leerkracht C, antwoord vraag 12).

Rekening houden met de voorkennis

Resultaten uit interview en observatie

Tijdens het voorbereiden houden zowel alle geïnterviewde leerkrachten als alle geïnterviewde logopedisten rekening met de voorkennis van de leerlingen.

Onderbouwing

Dit komt overeen met de visie Van den Nulft en Verhallen (2009). Van den Nulft en Verhallen (2009) beweren dat het aanhaken bij de voorkennis van de kinderen een aanknopingspunt is bij de stap voorbereiden.

Aanpassingen en tevredenheid bij het voorbereiden

De leerkrachten en logopedisten geven aan dat zij als aanpassing op het model voor het reguliere onderwijs niet alleen talig voorbereiden en vooral rustig voorbereiden, met niet teveel gekkigheid (zie bijlage 5: interview logopedist C, antwoord vraag 56).

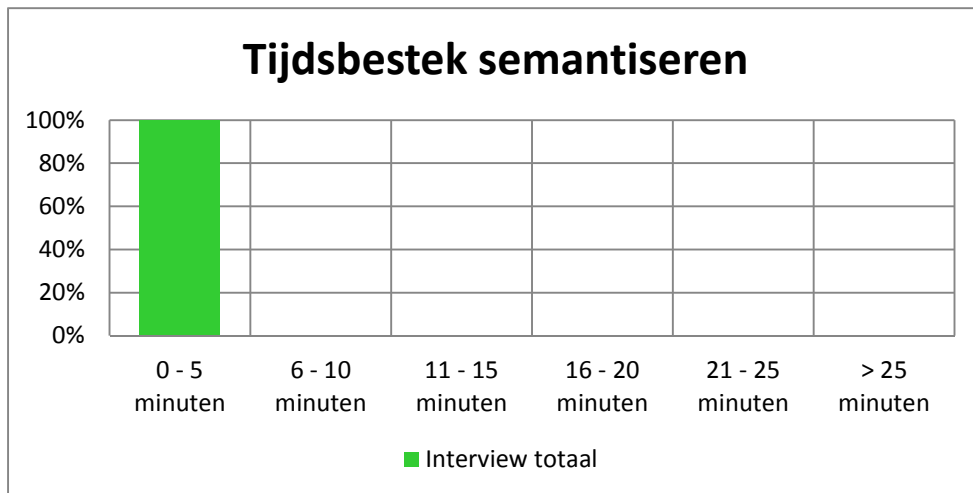
Alle leerkrachten geven in het interview aan tevreden te zijn over het doorlopen van de voorbereidingfase. Zij vinden het leuk om de leerlingen te triggeren en zo kunnen zij hun creativiteit en enthousiasme goed in deze fase kwijt (zie bijlage 5: Interview leerkracht A, antwoord vraag 55). Bij de geïnterviewde logopedisten zijn de meningen echter verdeeld van niet tevreden/niet ontevreden tot zeer tevreden. Er worden geen verbeteruggesties genoemd.

6.3 Fase 2: Semantiseren

Tijdsbestek semantiseren

Resultaten uit interview en observatie

Alle geïnterviewden geven aan gemiddeld maximaal 5 minuten te besteden aan het semantiseren van een woord tijdens een WOT-les.



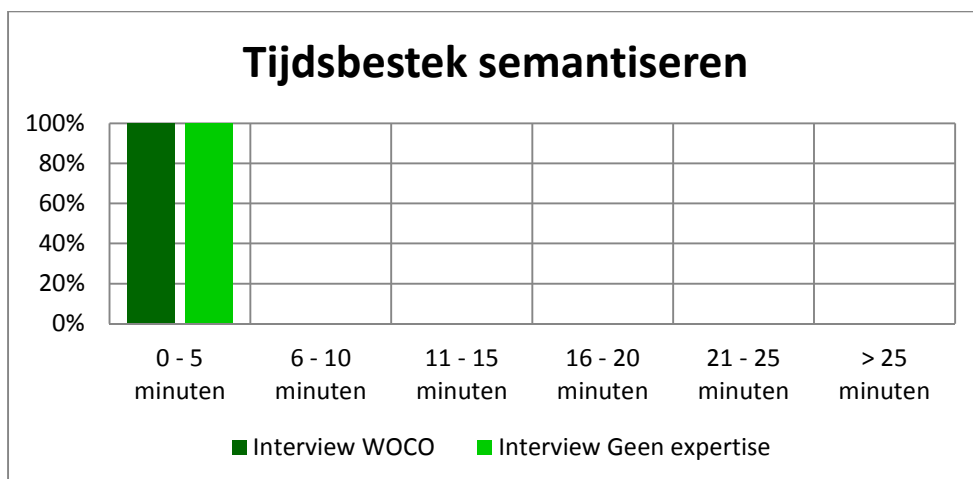
Figuur 13: Resultaten uit interview over de gemiddelde hoeveelheid tijd besteedt aan het semantiseren van een woord in percentages

Onderbouwing

Dit tijdsbestek van maximaal 5 minuten komt overeen met de visie van Van den Nulft & Verhallen (2009), dat de semantiseren kort en maximaal 5 minuten moet duren. Een leerkracht geeft in het interview aan dat zij altijd over de ‘famous two minutes’ geen gaat, omdat zij denkt dat woorden vaker genoemd moeten worden bij ESM-kinderen om de woorden te laten beklijven (zie bijlage 5: Interview leerkracht C, antwoord vraag 14). De logopedist van deze klas geeft aan dat zij een korte semantisering gebruikt die zij vervolgens vaak herhaalt (zie bijlage 5: Interview logopedist C, antwoord vraag 14).

WOT-coördinatoren in vergelijking met leerkrachten en logopedisten zonder expertise

Zoals eerder genoemd geven alle geïnterviewden aan maximaal vijf minuten te doen over het semantiseren van een woord. Hierbij is dus geen verschil tussen de WOT-coördinatoren en de leerkrachten en logopedisten zonder expertise.



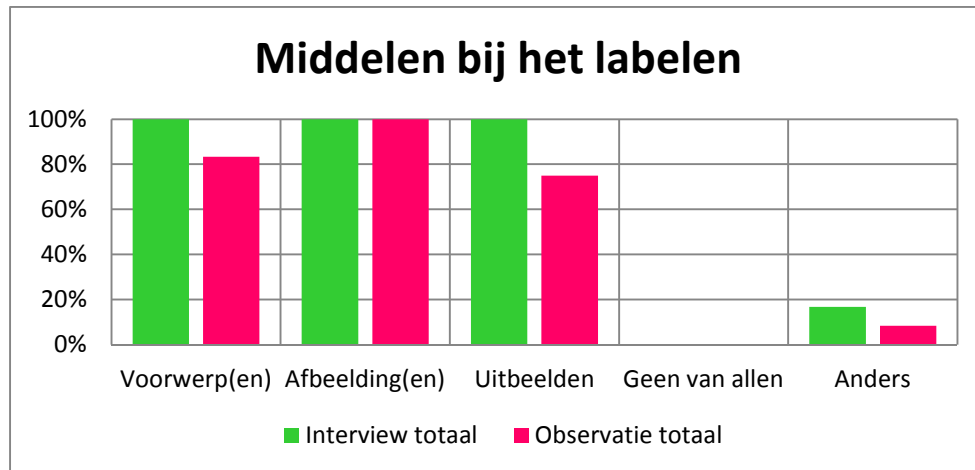
Figuur 14: Resultaten uit interview over de gemiddelde hoeveelheid tijd besteedt aan het semantiseren van een woord in percentages met onderscheid tussen WOT-coördinatoren (WOCO's) en leerkrachten en logopedisten zonder expertise

Wijze van aanleren van woorden voor begrippen

Resultaten uit interview en observatie

Onder de eerste semantiseersituatie, het aanleren van woorden voor begrippen die kinderen al

kennen of ervaren valt het labelen en het vertellen van synoniemen. Voor het labelen geven alle geïnterviewden aan voorwerpen, afbeeldingen en uitbeelden te gebruiken. Eén leerkracht geeft aan dit met filmpjes te doen. In alle geobserveerde lessen bleken de leerkrachten en logopedisten inderdaad afbeeldingen te gebruiken. In het grootste gedeelte van de geobserveerde lessen gebruikten de leerkrachten en logopedisten ook voorwerpen (83%) en beelden zij woorden uit (75%).



Figuur 15: Resultaten uit interview en observatie over de middelen bij het labelen in percentages

Alle leerkrachten en logopedisten denken van synoniemen gebruik te maken, terwijl dit in 67% van de WOT-lessen geobserveerd is. Uit de interviews en observaties bleek dat alle leerkrachten en logopedisten woorden aanleren door middel van netwerkuitbreiding.

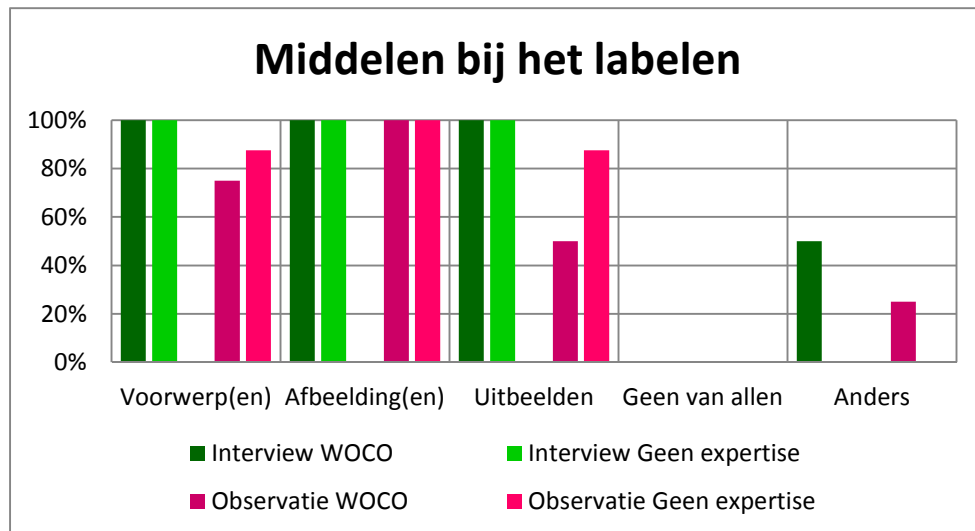
Onderbouwing

Bij het leren van een nieuw woord gaat het in eerste instantie om de koppeling van het woord aan een ding of gebeurtenis in de werkelijkheid. Door te labelen leert een kind steeds een woord bij. Het gaat dan om verbreding van de woordenschat (Van den Nulft & Verhallen, 2010).

In de literatuur bestaat geen eenduidigheid over wat jonge kinderen het meest aanspreekt: foto's of eenvoudige, duidelijke tekeningen. Foto's rond allerlei thema's en met betrekking tot bepaalde woordsoorten zijn onder meer te vinden in de reeksen ColorCards (Harrison) en ColorLibrary (Harrison). Tevens zijn plaatjes- en prentenboeken voor jonge kinderen geschikt. Vaak worden in plaatjesboeken een aantal tekeningen die tot eenzelfde semantische veld behoren, bij elkaar geplaatst. Op die manier leert een kind niet alleen nieuwe woorden, maar ook het verband tussen bepaalde woorden (Kienstra, 2003). Stuart e.a. (2003) stellen dat bij het aanleren van woorden van concreet naar abstract gewerkt moet worden. Inzetten van objecten komt in deze opbouw eerder voor dan het inzetten van afbeeldingen. Zoals eerder aangegeven, is het van belang gesproken taal visueel te maken voor kinderen met ESM. Dit kan met behulp van plaatjes, foto's en videobeelden en gebaren (Stuart e.a., 2003; Manders & Zink, 2002).

WOT-coördinatoren in vergelijking met leerkrachten en logopedisten zonder expertise

Alle geïnterviewden geven aan bij het labelen zowel voorwerpen, als afbeeldingen, als het uitbeelden van woorden te gebruiken. In de observaties bleek dat de leerkrachten en logopedisten met en zonder expertise afbeeldingen gebruiken. De WOT-coördinatoren gebruikten in 75% van de geobserveerde lessen voorwerpen en in 50% van de lessen het uitbeelden van woorden bij het labelen. Bij de leerkrachten en logopedisten liggen beide percentages op 88%.

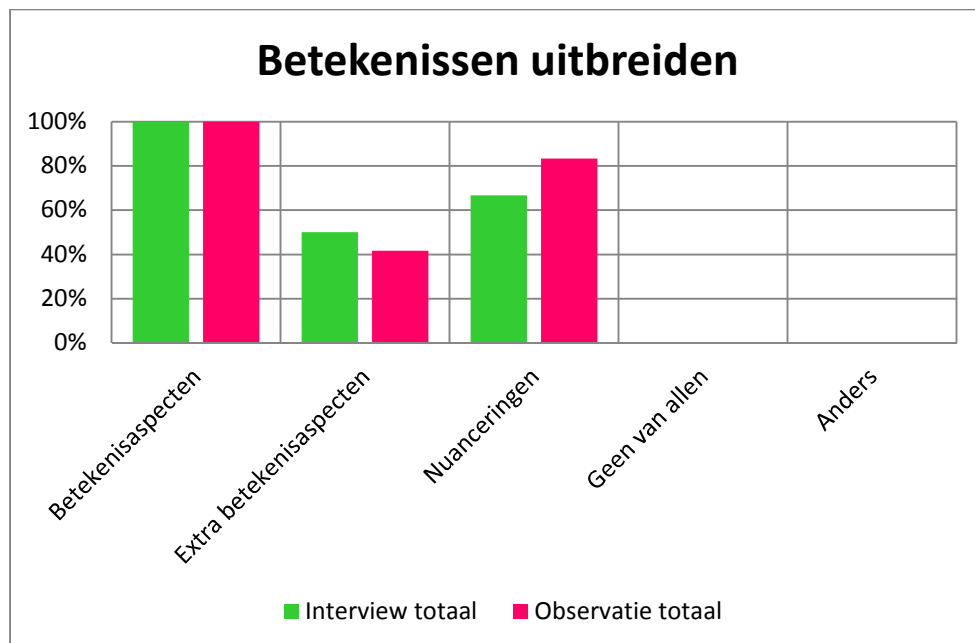


Figuur 16: Resultaten uit interview en observatie over de middelen bij het labelen in percentages met onderscheid tussen WOT-coördinatoren (WOCO's) en leerkrachten en logopedisten zonder expertise

Wijze van uitbreiden van de kennis van betekenissen van woorden

Resultaten uit interview en observatie

Bij de tweede semantiseersituatie, het uitbreiden van de kennis van de betekenissen van woorden bij de kinderen, leren alle leerkrachten en logopedisten volgens zowel de observaties als de interviews betekenisaspecten aan. De helft van de geobserveerde en geïnterviewde personen leert ook extra betekenisaspecten aan. 67% van de leerkrachten en logopedisten denken daarnaast nuancerings aan te leren, terwijl dit in 83% van de lessen geobserveerd is.



Figuur 17: Resultaten uit interview en observatie over het uitbreiden van betekenissen in percentages

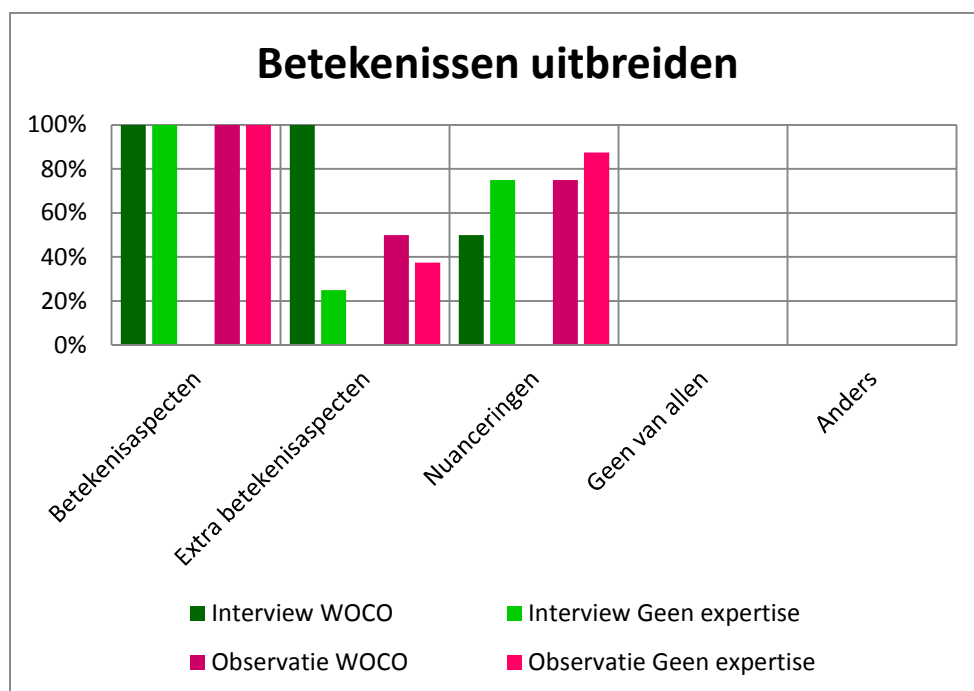
Onderbouwing

Een logopedist geeft in het interview aan dat het aanleren van nuancerings afhangt van de moeilijkheid van het woord. Ook biedt zij deze aspecten pas aan als de leerlingen er naar vragen of als er iets concreets is (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord 18).

Bij het woordenschatonderwijs staat het aanleren van de betekenis van woorden centraal. Verhallen & van der Zalm (2005) stellen dat door gericht aandacht te geven aan betekenisaspecten en betekenisverbindingen tussen woorden er tegelijkertijd gewerkt wordt aan verbreding en verdieping van woordkennis. Wanneer woorden worden uitgediept worden netwerken steeds hechter en leren kinderen steeds meer betekenisaspecten en betekenisrelaties. Woordenschat draait, naast het uitleggen van losse woorden, ook om de vaste combinaties van woorden die in één keer aangeleerd moeten worden. Woorden zijn in het geheugen immers niet gepresenteerd als losse eenheden, maar als onderdeel van netwerken van associaties (Leonard, 1998). ESM-kinderen hebben vaak moeite met het hechten van betekenissen aan woorden en met het ophalen van woorden die in bepaalde situaties worden gevraagd (Leonard, 1998). Zij hebben baat bij het goed aanleren van betekenissen. Hoe rijker en sterker het netwerk van associaties, des te gemakkelijker de woorden kunnen worden onthouden en opgehaald (Leonard, 1998).

WOT-coördinatoren in vergelijking met leerkrachten en logopedisten zonder expertise

Uit de interviews en de observaties bleek dat zowel de WOT-coördinatoren als de leerkrachten en logopedisten zonder expertise betekenisaspecten aanleren bij het uitbreiden van betekenissen. De extra betekenisaspecten wordt door 100% van de geïnterviewde WOT-coördinatoren en door 25% van de geïnterviewde leerkrachten en logopedisten zonder expertise aangeleerd. Uit de observaties bleek dat 50% van de WOT-coördinatoren en 38% van de leerkrachten en logopedisten zonder expertise dit doen. Nuanceringen worden door 50% van de geïnterviewde WOT-coördinatoren en door 75% van de geïnterviewde leerkrachten en logopedisten zonder expertise aangeleerd. In 75% van de lessen van de WOT-coördinatoren en in 88% van de lessen van de leerkrachten en logopedisten zonder expertise is dit geobserveerd.



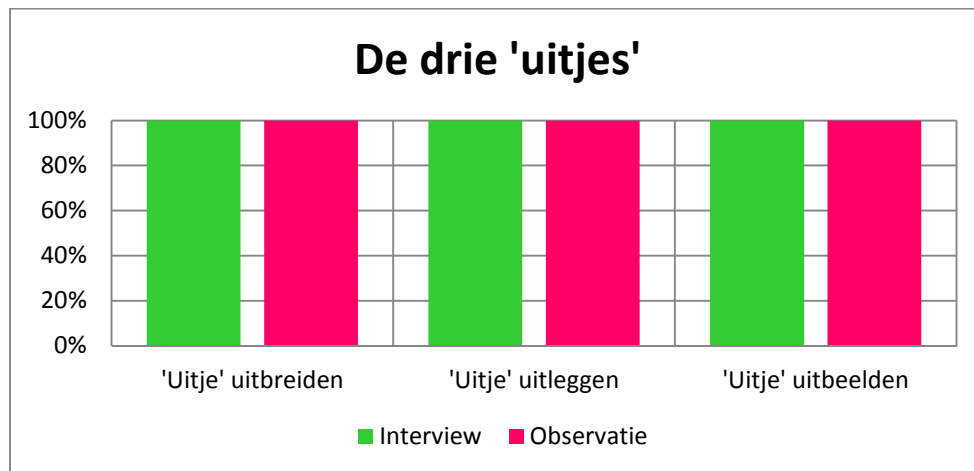
Figuur 18: Resultaten uit interview en observatie over het uitbreiden van betekenissen in percentages met onderscheid tussen WOT-coördinatoren (WOCO's) en leerkrachten en logopedisten zonder expertise

De drie 'uitjes'

Resultaten uit interview en observatie

Zowel uit de interviews als uit de observaties bleek dat alle leerkrachten en logopedisten, zowel de WOT-coördinatoren als de leerkrachten en logopedisten zonder expertise, van alle drie de 'uitjes' gebruik maken in de derde semantiseersituatie, het aanleren van nieuwe woorden en nieuwe

betekenissen. De geïnterviewde leerkrachten en logopedisten geven aan elk uitje maximaal 12 keer in te zetten per WOT-les, waarbij het merendeel van de geïnterviewden (gemiddeld 54%) elk uitje tussen de 1 en 4 keer inzetten per WOT-les.



Figuur 19: Resultaten uit interview en observatie over het inzetten van de 'uitjes' uitbreiden, uitleggen en uitbeelden bij het aanleren van woorden in percentages

Onderbouwing

Een leerkracht geeft aan dat zij de uitjes in relatie tot elkaar aanbieden en hierbij het doseren in de gaten houden (zie bijlage 5: Interview leerkracht A, antwoord vraag 14).

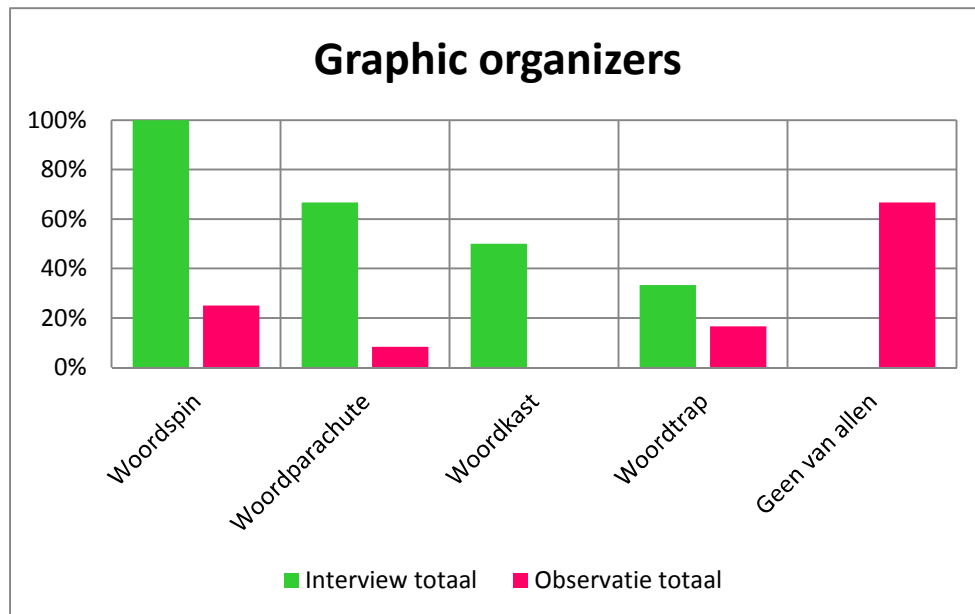
In de derde semantiseersituatie ligt de focus tegelijkertijd op het leren van een aantal nieuwe woorden, op het opbouwen van kennis en op de onderlinge relaties tussen de woorden. Een diepe semantisering wordt gecreëerd met behulp van de drie uitjes (Van den Nulft en Verhallen, 2009).

Middel bij het 'uitje' uitbeelden

Resultaten uit interview en observatie

De leerkrachten en logopedisten geven allemaal in de interviews aan voorwerpen, afbeeldingen, het uitspelen van (de functie van) een woord en het uitspelen van een woord in een context te gebruiken bij het 'uitje' uitbeelden. Eén logopedist geeft aan filmpjes te gebruiken om woorden uit te beelden (zie bijlage 5: Interview leerkracht C, antwoord vraag 25). In alle observaties waren afbeeldingen te zien, in 83% van de observaties voorwerpen, in 67% van de observaties het uitspelen van (de functie van) het woord en in 58% het uitspelen van het woord in een context.

Alle logopedisten en leerkrachten geven in de interviews aan graphic organizers te gebruiken om betekeniserelaties uit te beelden. Dit is maar in 33% van de lessen geobserveerd. Zoals in figuur 20 is te zien, is de woordspin de graphic organizer die zowel volgens de interviewresultaten als de observatieresultaten het meest wordt gebruikt. 67% van de geïnterviewden geeft aan dat zij deze graphic organizer 6 tot 8 keer gebruiken per thema. Bij de overige graphic organizers geeft 67% van de geïnterviewden aan dat zij deze 0 tot 2 keer gebruiken.



Figuur 20: Resultaten uit interview en observatie over het inzetten van de 'graphic organizers' in percentages

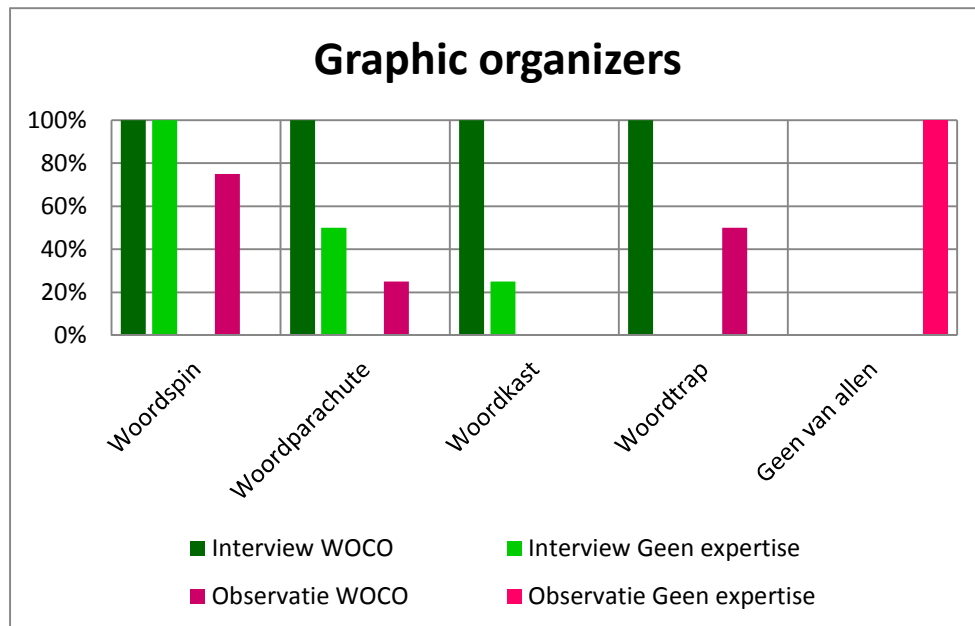
Onderbouwing

Een logopedist geeft in de interviews aan dat de woordspin zich het beste leent voor het uitbeelden van betekenisrelaties (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord 27). De leerkracht geeft hierbij aan dat zij deze niet tijdens de les maakt en deze ophangt voor het ophangen. Dit vindt zij een punt ter verbetering. Zij vreest er wel voor dat de klas niet meer prikkelarm is met de zichtbare graphic organizers.

Bij elk thema dat aan bod komt in het woordenschatonderwijs kan een woordmuur worden gemaakt. Aan de muur hangen woordkaarten en illustraties en tekeningen die de betekenis van de woorden verduidelijken (Kienstra, 2003). De themawoorden kunnen door de leerkrachten en logopedisten geordend worden door ze bijvoorbeeld in een woordspin of woordtrap onder te brengen. Ook bij het invullen van de woordmuur is het van belang dat de gesproken taal visueel gemaakt wordt door middel van plaatjes, foto's of concreet materiaal.

WOT-coördinatoren in vergelijking met leerkrachten en logopedisten zonder expertise

De geïnterviewde WOT-coördinatoren geven aan alle vier de graphic organizers te gebruiken om de betekenisrelaties tussen woorden aan te geven. Bij de geïnterviewde leerkrachten en logopedisten zonder expertise maakt iedereen gebruik van de woordspin, 50% maakt gebruik van de woordparachute, 25% maakt gebruik van de woordkast en niemand maakt gebruik van de woordtrap. De WOT-coördinatoren maakten in 75% van de geobserveerde lessen gebruik van de woordspin, in 50% van de lessen gebruik van de woordtrap, in 25% van de lessen gebruik van de woordparachute en in geen van de lessen gebruik van de woordkast. De leerkrachten en logopedisten zonder expertise maakten in geen van de geobserveerde lessen gebruik van graphic organizers.



Figuur 21: Resultaten uit interview en observatie over het inzetten van de 'graphic organizers' in percentages met onderscheid tussen WOT-coördinatoren (WOCO's) en leerkrachten en logopedisten zonder expertise

Aanpassingen en tevredenheid bij het semantiseren

De aanpassingen die gemaakt zijn volgens de leerkrachten en logopedisten in vergelijking met het Viertaktmodel uit de literatuur zijn het eenvoudiger en meer visueel aanbieden van woorden, het vaker benoemen van woorden, het langzamer spreken en het gebruik maken van gebaren (zie bijlage 5: Interview leerkracht C, antwoord vraag 56).

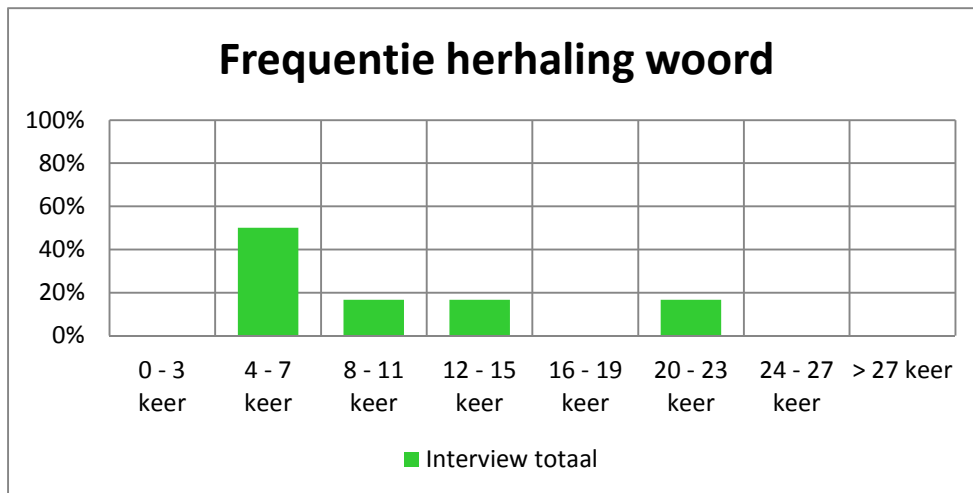
Het merendeel van de geïnterviewde leerkrachten en logopedisten geven aan tevreden te zijn over het doorlopen van de semantiseerfase. Eén logopedist is niet ontevreden/niet tevreden over het doorlopen van deze fase en één leerkracht geeft aan ontevreden te zijn (zie bijlage 5: interview leerkracht A, antwoord vraag 54f). Eén van de leerkrachten vindt dat zij wel moet oppassen niet teveel tegelijk aan te bieden (zie bijlage 5: Interview leerkracht C, antwoord vraag 53f). Een positieve kant aan de semantiseerfase is volgens een leerkracht het tempo wat in deze fase zit (zie bijlage 5: Interview leerkracht C, antwoord vraag 55). Er wordt niet meer gevraagd naar "wat is dit", wat de woordenschatlessen leuk maakt en goed bij de doelgroep past (zie bijlage 5: Interview leerkracht A, antwoord vraag 55). De leerkrachten en logopedisten geven nog wel een aantal verbeter suggesties aan. Zij vragen zich af hoeveel informatie zij kunnen toevoegen in deze fase, hoe zij de articulatie- en auditieve verwerkingsproblemen van de leerlingen bij de les kunnen betrekken en welke werkvormen en keuzes zijn nog meer kunnen maken (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord vraag 14 en 53 en Interview leerkracht C, antwoord vraag 55).

6.4 Fase 3: Consolideren

Frequentie herhalingen woord

Resultaten uit interview en observatie

De helft van de geïnterviewden herhalen een woord gemiddeld 4 tot 7 keer in een WOT-les. De andere helft doet dit 8 tot 15 keer of 20 tot 23 keer.



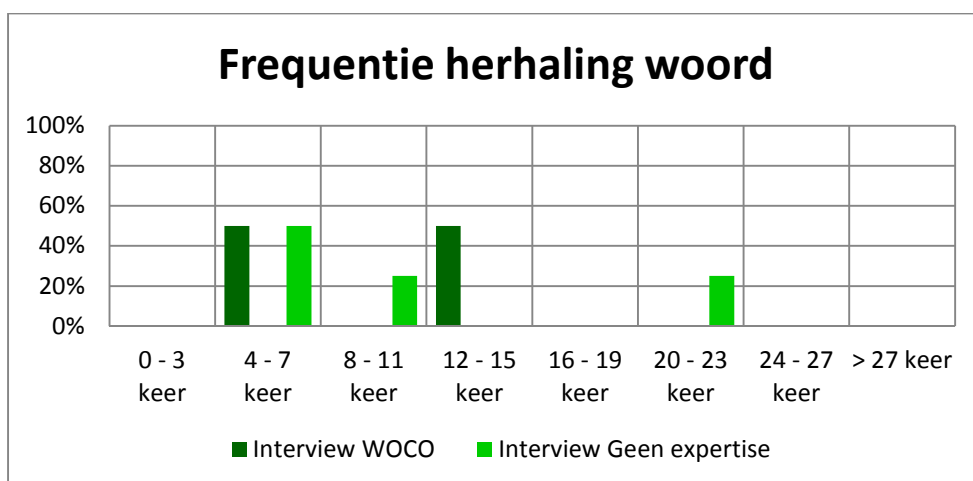
Figuur 22: Resultaten uit interview over het aantal keer dat een woord gemiddeld wordt herhaald tijdens een WOT-les in percentages

Onderbouwing

Voor alle kinderen geldt dat herhaling belangrijk is. Bij herhaling worden de bestaande verbindingen versterkt (Verhallen en Verhallen, 1994). Om dit te kunnen bereiken moet een woord minimaal zeven keer en op verschillende manieren worden aangeboden (Ambrasoft, z.d.; Van den Nulft en Verhallen, 2009). Kinderen met ESM hebben veel last van woordvindingsproblemen (zie paragraaf 2.3.3). Door problemen in de opslag van concepten en netwerken bij nieuw aangeleerde woorden, is het belangrijk voor het kind woorden veelvuldig te herhalen. Dit kan door bijvoorbeeld het toekennen van synoniemen, antoniemen (tegenstellingen) en te categoriseren. Bij kinderen met ESM ligt het aantal keer te herhalen van een woord hoger en moet een woord soms wel 50 of 100 keer aangeboden zijn voor het min of meer in het geheugen is ingeslepen (Manders & Zink, 2002).

WOT-coördinatoren in vergelijking met leerkrachten en logopedisten zonder expertise

De ene WOT-coördinator geeft in het interview aan een woord 4 tot 7 keer te herhalen in een les, terwijl de andere WOT-coördinator aangeeft een woord 12 tot 15 keer te herhalen. Bij de geïnterviewde leerkrachten en logopedisten zonder expertise geeft ook de helft aan een woord 4 tot 7 keer te herhalen in een les. 25% geeft aan dit 8 tot 11 keer te doen en de overige 25% geeft aan dit 20 tot 23 keer te doen.



Figuur 23: Resultaten uit interview over het aantal keer dat een woord gemiddeld wordt herhaald tijdens een WOT-les in percentages met onderscheid tussen WOT-coördinatoren (WOCO's) en leerkrachten en logopedisten zonder expertise

Consolideersituaties

Resultaten uit interview en observatie

Bij alle klassen is er sprake van een soort vaste structuur dat er na de WOT-les in verschillende groepjes uit elkaar gegaan wordt en de les dan nog eens terugkomt (zie bijlage 5: Interview leerkracht C, antwoord vraag 54). In de interviews werden onder andere in de speelhoek, op het schoolplein, op de gang, tijdens uitjes, werkactiviteiten met werkbladen, liedjes, verhalen, knutselactiviteiten, andere lessen en individuele logopedie genoemd. Tijdens de geobserveerde lessen zijn spelletjes (42% van de observaties), werkactiviteiten (42% van de observaties) en de woordmuur (33% van de observaties) geobserveerd als werkvormen bij het herhalen. Andere werkvormen die zijn geobserveerd, waren onder andere boeken voorlezen of uitspelen en liedjes zingen.

Onderbouwing

Woorden worden in verschillende situaties en met verschillende werkvormen in het onderwijs herhaald. Het belangrijkste bij consolideren is het herhalen van de aangeboden woorden en betekenissen op zo veel mogelijk verschillende manieren en verschillende momenten.

Kienstra (2003) maakt onderscheid tussen twee verschillende verwerkingsactiviteiten: betekenisvolle taalactiviteiten en woordspelletjes. Tijdens het uitvoeren van knutselwerkjes of werkactiviteiten op een werkblad, gebruiken leerlingen de nieuwe woorden in een betekenisvolle context. Woordspelletjes, zoals memory, bieden de mogelijkheid om de woorden buiten de context gericht in te oefenen. Om een concept op te bouwen heeft het kind veel ervaringen en herhaling nodig in verschillende contexten voordat het kind de essentiële kenmerken kent die aanwezig moeten zijn om een bepaald concept voor een woord vormen (Stuart e.a., 2003). Voor kinderen met ESM is het belangrijk dat ervaringen relevant zijn en aansluiten bij de beleavingswereld van het kind. Het aantal ervaringen dat een kind nodig heeft voordat zich een concept van een woord heeft gevormd varieert per kind.

Zichtbaarheid woorden in het klaslokaal

Resultaten uit interview en observatie

83% van de geïnterviewden geven aan dat de woorden en betekenissen visueel zijn in het klaslokaal tijdens een WOT-les. Bij 92% van de observaties is dit inderdaad gezien. 67% van de geïnterviewden geeft aan dat de woorden en betekenissen gemiddeld een week zichtbaar zijn in het klaslokaal. De overige 33% geeft aan dat deze gemiddeld twee weken zichtbaar zijn.

Onderbouwing

In de interviews wordt aangegeven dat het thema zichtbaar blijft in de klas en de woorden zichtbaar zijn op de woordmuur, tot de leerlingen er geen aandacht meer voor hebben of tot zij de woorden beheersen (zie bijlage 5: Interview leerkracht C, antwoord vraag 32). Een leerkracht en een logopedist vertellen dat er rekening moet worden gehouden met de hoeveelheid visuele prikkels in de klaslokalen (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord vraag 35 en Interview leerkracht C, antwoord vraag 32).

Volgens Van den Nulft en Verhallen (2010) zorgt het verwoorden en het zichtbaar maken van de woorden voor een goede conceptopbouw. Voor kinderen met ESM is het van belang dat gesproken taal visueel gemaakt wordt. Visuele ondersteuning, door middel van ondersteunende gebaren, plaatjes, foto's of videobeelden. Het helpt het kind de wereld om zich heen beter te begrijpen en sluit goed aan bij de beleving van het kind (Stuart, 2003; Manders & Zink, 2002). Door plaatjes e.d. op te hangen aan de woordmuur wordt een rijke leeromgeving gecreëerd die het correct gebruik van woorden in combinatie met andere woorden stimuleert en het gemakkelijk maakt voor de leerlingen zich een woord weer te herinneren (Kienstra, 2003) De nieuwe woorden staan immers overzichtelijk

gerangschikt op een woordmuur. Herhalen van de nieuwe woorden wordt hierdoor ook makkelijker. Naast de woordmuur kan de thematafel zorgen voor een rijke leeromgeving, waarbij in vergelijking met de woordmuur, waar plaatjes en foto's op te vinden zijn, prentenboeken en concreet materiaal te vinden is.

Nogmaals uitleggen van woorden

Resultaten uit interview en observatie

De helft van de geïnterviewden geeft aan dat wanneer eerder aangeleerde woorden in een nieuwe les binnen hetzelfde thema langskomen, zij deze nogmaals uitleggen. De meerderheid (67%) geeft aan zelfs woorden uit een voorgaand thema nogmaals uit te leggen. Alle geïnterviewden geven aan dat de eerder aangeleerde woorden uit hetzelfde thema ook zichtbaar blijven in de klas.

Onderbouwing

Een leerkracht geeft aan dat zij, eerder aangeleerde woorden in een nieuwe les binnen hetzelfde thema nogmaals uitlegt, als de leerlingen er naar vragen (zie bijlage 5: Interview leerkracht A, antwoord vraag 33).

Aanpassingen en tevredenheid bij het consolideren

De aanpassingen die de leerkrachten en logopedisten in dit cluster-2 onderwijs hebben gemaakt zijn het gebruik van meerdere werkvormen, meer tijd nemen voor het herhalen en consolideeroefeningen van een lager niveau gebruiken (zie bijlage 5: Interview leerkracht C, antwoord vraag 56; Interview logopedist A, antwoord vraag 56 en Interview logopedist C, antwoord vraag 56).

Het grootste gedeelte van de leerkrachten geeft in de interviews aan tevreden te zijn over het doorlopen van de consolideerfase. Eén geïnterviewde leerkracht geeft aan zelfs zeer tevreden te zijn. Bij de geïnterviewde logopedisten is 67% niet ontevreden/niet tevreden en is één logopedist tevreden over het doorlopen van deze fase. De geïnterviewden zijn onder andere tevreden over deze fase doordat zij veel werkvormen en consolideersituaties hebben geleerd tijdens de cursus en doordat deze fase weinig voorbereiding vraagt (zie bijlage 5: Interview logopedist B, antwoord vraag 54 en Interview leerkracht A, antwoord vraag 55). Zij willen nog wel meer werkvormen leren voor in het woordenschatonderwijs bij kleuters (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord vraag 53). De consolideeroefeningen uit het Consolideerboek is namelijk te moeilijk voor deze doelgroep (zie bijlage 5: Interview leerkracht A, antwoord vraag 56). Ook moet er meer tijd voor het consolideren worden ingepland en kan er meer gebruik worden gemaakt van de woordmuur.

6.5 Fase 4: Controleren

Controle van het passieve woordbegrip

Resultaten uit interview en observatie

In 67% van de geobserveerde lessen werd de aangeboden woorden door de leerkrachten en logopedisten passief gecontroleerd door middel van materiële opdrachten. In de overige 33% van de geobserveerde lessen werden de aangeleerde woorden niet op papier gecontroleerd en dus helemaal niet passief gecontroleerd, terwijl alle leerkrachten en logopedisten in het interview aangeven dat zij het woordbegrip passief controleren. De helft van de leerkrachten en logopedisten geven in het interview aan dat zij de woorden passief controleren op papier. 67% van de geïnterviewden geeft aan het passieve begrip van de woorden door middel van materiële opdrachten te controleren. Enkele leerkrachten en logopedisten gebruiken zowel het controleren op

papier als het controleren door middel van materiële opdrachten. Beide manieren van controleren worden met en zonder een context gedaan.

Onderbouwing

De discrepantie tussen de gegevens uit de interviews en de gegevens uit de observatie kan komen doordat de geobserveerde lessen niet bedoeld waren om te controleren en het controleren dus niet aan bod kwam.

Er is in de literatuur niets bekend over de keuze om contextarm of contextrijk te controleren bij kinderen met ESM.

Controle van het actieve woordbegrip

Resultaten uit interview en observatie

Bij 83% van de geobserveerde lessen werd het actieve begrip van de aangeboden woorden door de leerkrachten en logopedisten mondeling gecontroleerd. In 33% van de geobserveerde lessen werd het woordbegrip actief gecontroleerd met het gebruik maken van opdrachten op papier. In de overige 17% van de geobserveerde lessen werden de aangeleerde woorden helemaal niet actief gecontroleerd, terwijl ook bij deze begripsvorm van controleren alle leerkrachten en logopedisten in het interview aangeven dat zij het woordbegrip actief controleren. Het grootste gedeelte van de geïnterviewde leerkrachten en logopedisten (83%) geeft aan het actieve woordbegrip mondeling te controleren. 50% van de geïnterviewden doet dit, mogelijk in combinatie met, het controleren met papier. Beide manieren van controleren worden met en zonder een context gedaan, waarbij een groter gedeelte van de geïnterviewde leerkrachten en logopedisten vooral contextarm controleert.

Onderbouwing

Wederom kan de discrepantie tussen de gegevens uit de interviews en de gegevens uit de observatie als oorzaak hebben dat de geobserveerde lessen niet bedoeld waren om te controleren en het controleren dus niet aan bod kwam.

Ook voor bij het controleren van het actieve woordbegrip is er in de literatuur niets bekend over de keuze om contextarm of contextrijk te controleren bij kinderen met ESM.

Controle van de kennis van de achterliggende woordbetekenis

Resultaten uit interview en observatie

Uit de interviews blijkt dat de kennis van de achterliggende woordbetekenis van woorden vooral mondeling wordt gecontroleerd. Vervolgens volgt het controleren door middel van materiële opdrachten. Het controleren van de kennis van de achterliggende woordbetekenis wordt mondeling het minst gedaan. Eén logopedist geeft aan dat zij de kennis van de achterliggende woordbetekenis helemaal niet controleert. Dit bleek in 33% van de geobserveerde lessen ook niet te gebeuren. In het grootste gedeelte van de observaties werd de controle van de achterliggende woordbetekenis mondeling uitgevoerd, met daarop volgend de materiële opdrachten en als laatste het controleren op papier. In 11 van de 12 observaties werd het controleren van de kennis van de achterliggende woordbetekenis van woorden met context gedaan. Uit de interviews bleek dat de leerkrachten en logopedisten inderdaad deze kennis vooral contextrijk controleren.

Voorkeuren bij het controleren

Resultaten uit interview en observatie

Uit de interviews blijkt dat de meningen van de leerkrachten en logopedisten verdeeld zijn betreft de voorkeur voor het soort taalbegrip waarop de leerlingen gecontroleerd worden. Het controleren van

het actieve taalbegrip, het passieve taalbegrip en de achterliggende woordbetekenis wordt in verschillende volgordes genoemd, waarbij de meeste leerkrachten en logopedisten (66%) de achterliggende betekenis van de woorden het minst vaak controleren. Alle leerkrachten geven aan wel onderscheid te maken tussen oppervlakkige en diepe kennis van de woordbetekenis. Eén van de geïnterviewde logopedisten geeft aan dit onderscheid niet te maken.

Ook blijkt uit de interviews dat de meningen van de leerkrachten en logopedisten verdeeld zijn wat betreft de voorkeur voor de wijze van controleren. Het mondeling controleren, controleren door middel van materiële opdrachten en het controleren op papier wordt in verschillende volgordes genoemd, waarbij de meeste leerkrachten en logopedisten (66%) het minst vaak controleren op papier.

Alle logopedisten geven aan vooral contextarm te controleren. Eén leerkracht van de zes geïnterviewde leerkrachten en logopedisten vertelde echter op de eerste plaats contextrijk te controleren.

Onderbouwing

Het is belangrijk om te weten of woorden in verschillende contexten worden gekend. Net als bij het consolideren is variatie bij het controleren belangrijk (Van den Nulft en Verhallen, 2009).

Controleren op verschillende termijnen

Resultaten uit interview en observatie

Het controleren op de korte termijn gebeurt volgens 83% van de geïnterviewden tijdens en direct na het semantiseren. Eén geïnterviewde leerkracht geeft aan dat er in haar klas geen controles worden uitgevoerd op de korte termijn.

De helft van de geïnterviewde logopedisten en leerkrachten controleren de woordkennis van de leerlingen op middellange termijn aan het einde van het aangeboden thema. De andere helft geeft aan dit ook aan het einde van de week te doen.

Uit de interviews bleek dat er op de lange termijn gecontroleerd wordt tijdens andere lessen en door de woordenschattoetsen bij de logopedie. Volgens de helft van de geïnterviewden wordt er curriculum onafhankelijk getoetst, bijvoorbeeld met de Reynell en de Peabody Picture Vocabulary Test (zie bijlage 5: Interview leerkracht C en Interview logopedist C, antwoord vraag 43 en 44). Deze toetsen worden één of twee keer per jaar, onder andere rond de verjaardagen van de leerlingen afgenomen (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord vraag 43). Volgens enkele leerkrachten en logopedisten wordt het curriculum afhankelijke toetsen op een eigen manier gedaan, op basis van WoordenSTART (zie bijlage 5: Interview logopedist B, antwoord vraag 36 en 42; Interview leerkracht C, antwoord vraag 37 en Interview logopedist C, antwoord vraag 38). Alle logopedisten geven aan dat de toetsresultaten van de leerlingen consequenties hebben voor het (taal)onderwijs. Eén leerkracht geeft aan dat dit niet het geval is.

Onderbouwing

Evaluatie is een belangrijk onderdeel van goed woordenschatonderwijs (Kienstra, 2003). De leerkracht evalueert zowel op korte termijn, als middellange en lange termijn (Van den Nulft & Verhallen, 2010).

Volgens Van den Nulft en Verhallen (2009) is controleren op korte termijn het controleren tijdens of direct na het semantiseren/consolideren. De evaluatie op korte termijn geeft inzicht in welke woorden wel en niet beklijven bij de kinderen en welke gevolgen dit heeft voor de woordenschatlessen (Kienstra, 2003). Een leerkracht vertelt dat ouders ook een belangrijke

informatiebron zijn voor het controleren. Zij weten of de woorden ook buiten school nog bij de kinderen aan bod komen (zie bijlage 5: Interview leerkracht C, antwoord vraag 46).

Van den Nulft en Verhallen (2009) geven aan dat zowel het controleren van woordkennis aan het einde van een thema als aan het einde van week valt onder op middellange termijn controleren.

Wanneer je wilt weten of de kinderen de woorden uiteindelijk voldoende kennen in vergelijking tot andere kinderen, moeten op de lange termijn genormeerde curriculumonafhankelijke woordenschattoetsen worden afgenomen (Van den Nulft en Verhallen, 2009). Hieronder vallen onder andere de Reynell en de Peabody Picture Vocabulary Test.

Doel controleren

Resultaten uit interview en observatie

Alle geïnterviewde leerkrachten en logopedisten zijn het erover eens dat het controleren vooral wordt ingezet om te testen of de leerlingen individueel de aangeboden woorden en betekenissen kennen. Eén leerkracht geeft aan dat het controleren vervolgens wordt gebruikt om het effect van het woordenschatonderwijs te bepalen, terwijl de rest van de leerkrachten en de logopedisten dit als minst gebruikte doel benoemt. Zij controleren op de tweede plaats om vast te stellen of de leerdoelen behaald zijn.

Aanpassingen en tevredenheid bij het controleren

De aanpassing die in dit soort onderwijs zijn gemaakt, is dat de leerlingen hier ook individueel of in groepjes worden getoetst door de logopedist (zie bijlage 5: Interview leerkracht C, antwoord vraag 46).

De meeste geïnterviewde leerkrachten en logopedisten geven in de interviews aan niet ontevreden/niet tevreden of tevreden te zijn over het doorlopen van de controleerfase. Eén logopedist is echter zeer ontevreden over het doorlopen van deze fase. In de interviews wordt genoemd dat het voorbereiden en het registreren van het controleren veel tijd kost (zie bijlage 5: Interview leerkracht A, antwoord vraag 56 en Interview logopedist A, antwoord vraag 53). Ook zijn er weinig middelen bekend onder de leerkrachten en logopedisten. Zij zien het niet zitten om een eigen toets te maken (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord vraag 55). De vraag die heerst, is hoe het controleren beter en efficiënter kan (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord vraag 45). Het controleren zelf vinden de leerkrachten en de logopedisten goed. Het geeft hun ook inzicht in het rendement van het onderwijs (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord vraag 54).

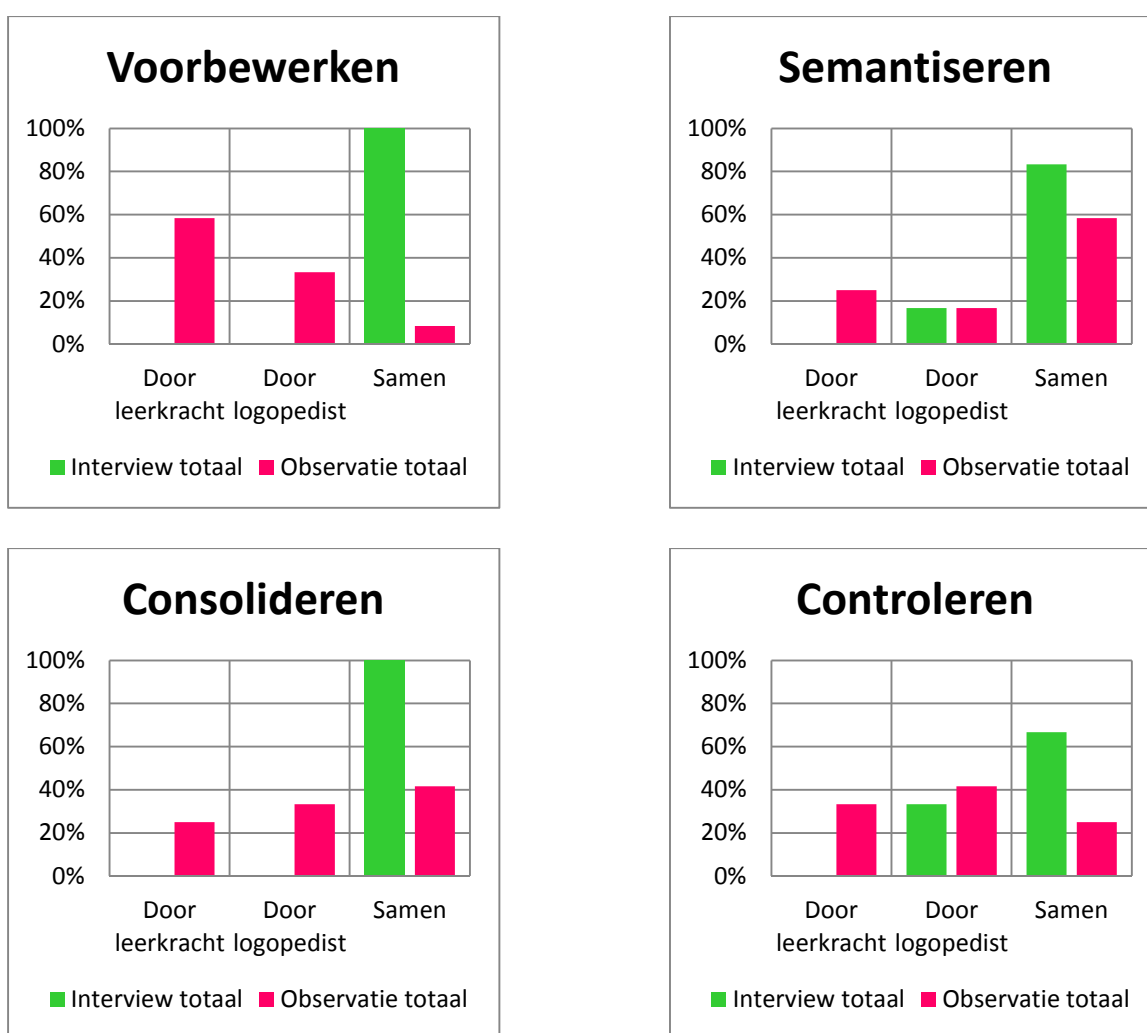
6.5 Overige aanpassingen

De aanpassingen die in de interviews genoemd worden en niet zozeer bij de verschillende fasen horen zijn gericht op de visuele ondersteuning en het nemen van de tijd tijdens de WOT-lessen (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord vraag 56). In de interviews is aangegeven dat het Digibord en gebaren worden gebruikt voor de visuele ondersteuning (zie bijlage 5: Interview leerkracht B, antwoord vraag 29 en Interview leerkracht A, antwoord vraag 57). Er wordt aandacht gevestigd op het tempo en de structuur van de les om de aandacht van de leerlingen te behouden (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord vraag 56 en 54). Ook wordt er meer aandacht besteed aan het herhalen van voorgaande lessen.

6.6 Taakverdeling leerkracht en logopedist

Resultaten uit interview en observatie

Ruim de helft van de geïnterviewde leerkrachten en logopedisten geeft aan dat zij wat betreft de taakverdeling van de leerkracht en de logopedist bij het woordenschatonderwijs bijna alle taken samen of afwisselend uitvoeren. Tijdens de observaties is gekeken naar de taakverdeling van de leerkracht en de logopedist tijdens de verschillende fasen van het Viertaktmodel. Het voorbereken werd in 58% van de geobserveerde lessen door de leerkracht gedaan, terwijl dit in 33% van de geobserveerde lessen door de logopedist en in 8% van de geobserveerde lessen samen werd gedaan. Het semantiseren werd echter vooral samen gedaan, namelijk in 58% van de geobserveerde lessen. Het consolideren werd door verschillende personen uitgevoerd: in 42% van de geobserveerde lessen werd dit samen uitgevoerd, in 33% van de lessen door de logopedist en in de overige 25% door de leerkracht. Het controleren werd in de geobserveerde lessen ook door verschillende personen uitgevoerd: in 42% van de lessen door de logopedist, in 33% van de lessen door de leerkracht en in de overige 25% van de lessen werd deze fase samen uitgevoerd.



Figuur 24: Resultaten uit interview en observatie over de taakverdeling tussen leerkracht en logopedist m.b.t. uitvoeren van de fasen van het Viertaktmodel in de WOT-les in percentages

WOT-coördinatoren in vergelijking met leerkrachten en logopedisten zonder expertise

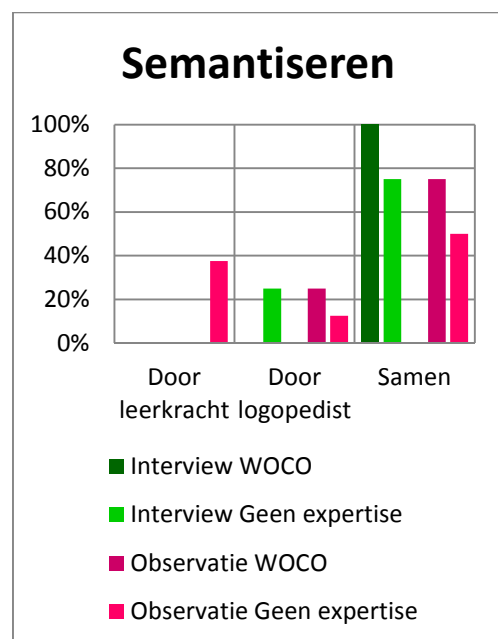
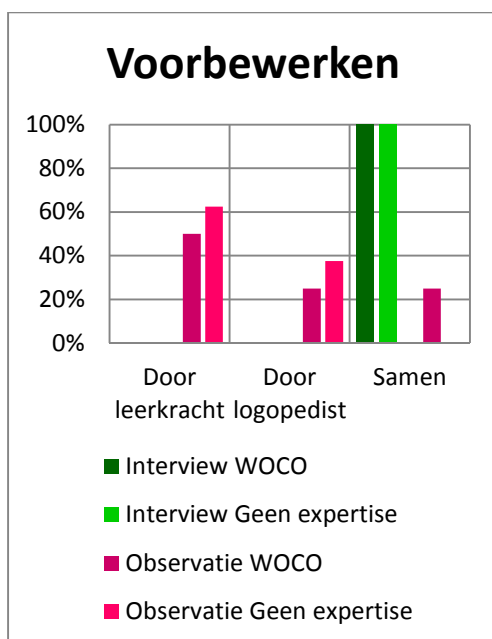
Volgens de geïnterviewde WOT-coördinatoren en de leerkrachten en logopedisten zonder expertise wordt de voorberekingfase gezamenlijk uitgevoerd. In 25% de geobserveerde lessen van de WOT-coördinatoren bleek dit inderdaad het geval. In 50% van hun geobserveerde lessen voerde de

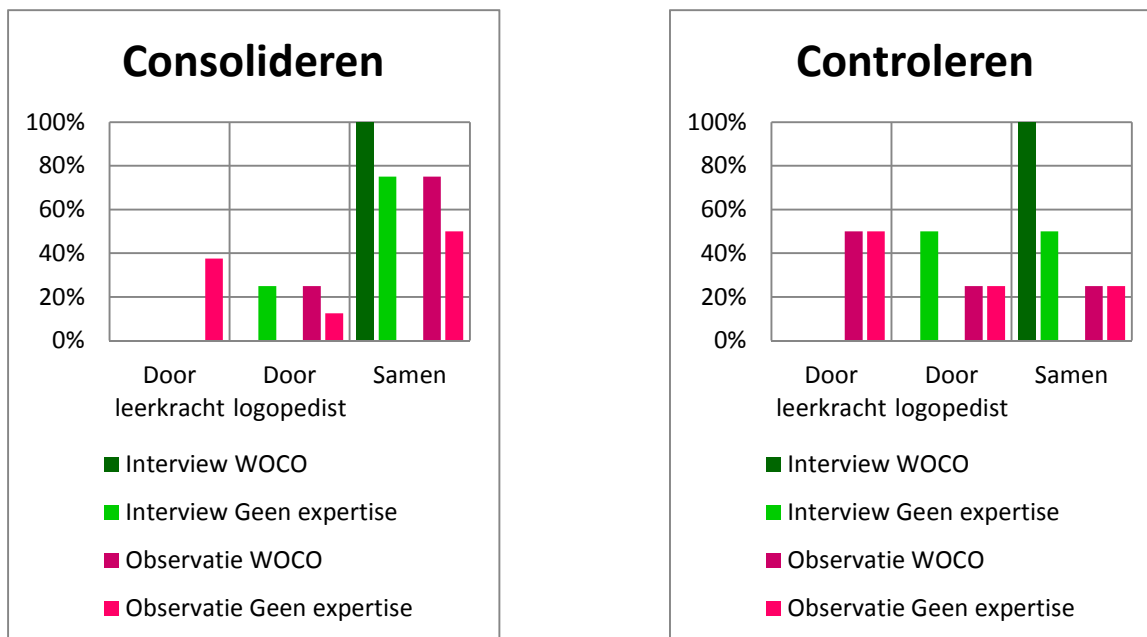
leerkracht deze fase uit en in 25% van de lessen voerde de logopedist deze fase uit. Bij de leerkrachten en logopeden zonder expertise bleek in geen van de geobserveerde lessen de voorbereidingfase gezamenlijk uitgevoerd te worden. In 63% van de lessen voerde de leerkracht deze fase uit en in de overige 37% van de lessen voerde de logopedist deze fase uit.

Ook bij de semantiseerfase geven beide WOT-coördinatoren aan deze gezamenlijk uit te voeren. In 75% van de observaties bleek dit het geval en in 25% van de observaties werd deze fase door de logopedist uitgevoerd. 75% van de leerkrachten en logopedisten zonder expertise geven in de interviews aan de semantiseerfase gezamenlijk uit te voeren. Dit gebeurde in 50% van de geobserveerde lessen. In 38% van de lessen werd deze fase door de leerkracht uitgevoerd en in 13% van de lessen gebeurde dit door de logopedist.

De beide WOT-coördinatoren geven aan de consolideerfase ook gezamenlijk uit te voeren. Weer bleek in 75% van de observaties dit het geval en werd in 25% van de observaties deze fase door de logopedist uitgevoerd. 75% van de leerkrachten en logopedisten zonder expertise geven in de interviews aan ook de consolideerfase gezamenlijk uit te voeren. Dit gebeurde wederom in 50% van de geobserveerde lessen. In 25% van de lessen werd deze fase door de leerkracht uitgevoerd en in de overige 25% van de lessen gebeurde dit door de logopedist.

De beide WOT-coördinatoren geven aan de controleerfase wederom gezamenlijk uit te voeren, terwijl 50% van de geïnterviewde leerkrachten en logopedisten zonder expertise aangeeft deze fase gezamenlijk uit te voeren. Bij zowel de lessen gegeven door de WOT-coördinatoren als bij de lessen gegeven door de leerkrachten en logopedisten zonder expertise werd in 25% van deze lessen de controleerfase gezamenlijk uitgevoerd, in 50% van de lessen werd dit door de leerkracht gedaan en door 25% van de lessen werd dit door de logopedist gedaan.





Figuur 25: Resultaten uit interview en observatie over de taakverdeling tussen leerkracht en logopedist m.b.t. uitvoeren van de fasen van het Viertaktmodel in de WOT-les in percentages met onderscheid tussen WOT-coördinatoren (WOCO's) en leerkrachten en logopedisten zonder expertise

Taken leerkracht

Volgens 33% van de geïnterviewden ligt de taak van het verzamelen van het lesmateriaal bij de leerkracht (zie bijlage 5: Interview leerkracht C en logopedist C, antwoord vraag 49). Daarnaast geven enkele geïnterviewden bij de taken van de leerkracht het voorlezen van boekjes en opvoeren van toneelstukjes aan (zie bijlage 5: Interview leerkracht A en leerkracht B, antwoord vraag 47). Tevens wordt genoemd dat de leerkracht de lessen uitvoert waarbij de logopedist afwezig is en dat de leerkracht extra consolideert en semantiseert buiten de WOT-kringen om.

Taken logopedist

Bij de taken van de logopedist wordt door 67% van de geïnterviewde logopedisten het extra aandacht besteden aan het selecteren van woorden genoemd. Eén leerkracht geeft aan dat de taak van het selecteren van woorden bij de logopedist ligt (zie bijlage 5: Interview leerkracht A, antwoord vraag 49). Daarnaast geeft één leerkracht aan dat logopedist zich meer bezig houdt met het semantiseren. De taak van het controleren ligt volgens 33% van de geïnterviewde leerkrachten en logopedisten bij de logopedist.

Aansluiting logopedische behandelingen op de WOT-lessen

Uit de afgenomen interviews bleek dat er sprake is van aansluiting van de logopedische woordenschatbehandelingen op de WOT-lessen. In de logopedische behandelingen wordt aan preteaching gedaan en de WOT-lessen worden herhaald of aangevuld (zie bijlage 5: Interview leerkracht C, antwoord vraag 45 en 52). Een leerkracht vertelt dat 's maandags bij het preteachen de woorden die geselecteerd zijn voor die week erg contextrijk worden aangeboden (zie bijlage 5: Interview leerkracht C, antwoord vraag 45). In de interviews wordt genoemd dat in de logopedische behandelingen hetzelfde thema, dezelfde materialen en dezelfde woorden worden gebruikt (zie bijlage 5: Interview leerkracht A, antwoord vraag 53).

Aanpassingen en tevredenheid bij de taakverdeling leerkracht en logopedist

83% van de geïnterviewde leerkrachten en logopedisten zijn (zeer) tevreden over de rol van de leerkracht bij de toepassing van het Viertaktmodel. De andere leerkracht is ontevreden over haar rol.

Alle geïnterviewde leerkrachten en logopedisten zijn (zeer) tevreden over de rol van de logopedist bij de toepassing van het Viertaktmodel. Over de samenwerking tussen de leerkracht en de logopedist zijn alle geïnterviewden ook (zeer) tevreden. Het wordt als prettig ervaren dat de leerkracht en de logopedist samen verantwoordelijk zijn voor de groep en dat de klassikale lessen en de logopedische behandelingen goed op elkaar afgestemd zijn (zie bijlage 5: Interview leerkracht A, antwoord vraag 58 en Interview logopedist C, antwoord vraag 57). Er is meer samenwerking tussen de leerkrachten en logopedisten nu zij dezelfde taal spreken en dezelfde methode gebruiken (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord vraag 54). De logopedist vult de leerkracht goed aan, dankzij haar vakkennis en het zicht op de logopedische problemen van de individuele leerlingen (zie bijlage 5: Interview leerkracht A, antwoord vraag 58 en Interview logopedist A, antwoord vraag 50). Als suggestie wordt nog gegeven dat de logopedist misschien ook buiten de WOT-lessen meer met de leerkracht mee kan kijken (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord vraag 53). Ook geeft een logopedist aan dat zij ervoor moet waken haar taaldoelen niet uit het oog te verliezen door het Viertaktmodel (zie bijlage 5: Interview logopedist C, antwoord vraag 58).

6.7 Algehele tevredenheid en verbeteruggesties

De leerkrachten en logopedisten geven in de interviews aan dat zij (zeer) tevreden zijn over het Viertaktmodel in het algemeen. Over het werken met het Viertaktmodel op hun cluster-2 school zijn de meningen verdeeld. 67% van de geïnterviewden geeft aan hier tevreden over te zijn, 17% is niet ontevreden/niet tevreden en de overige 17% is ontevreden over het werken met het Viertaktmodel op de Taalkring. Ook de tevredenheid van de leerkrachten over het werken met het Viertaktmodel in hun woordenschatlessen is verdeeld. Eén leerkracht is ontevreden en twee leerkrachten zijn (zeer) tevreden. Alle logopedisten geven aan tevreden te zijn over het Viertaktmodel in hun woordenschatlessen.

In de interviews wordt genoemd dat het Viertaktmodel houvast geeft en zorgt voor meer bewustzijn van het handelen tijdens de WOT-lessen (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord vraag 54; Interview logopedist B, antwoord vraag 56 en Interview leerkracht A, antwoord vraag 55). Een leerkracht geeft aan dat de medewerkers op de Taalkring erg flexibel en bereidzaam zijn (zie bijlage 5: Interview leerkracht C, antwoord vraag 53). Het werken met het model is nog wel in ontwikkeling en er worden nog veel gaten ervaren. Nu wordt alleen woordenschat betrokken in de WOT-lessen, terwijl volgens een logopedist de andere taaldoelen ook aan bod moeten komen. Het zou volgens haar ook goed zijn om de toepassing van het Viertaktmodel ook in de bovenbouw te onderzoeken en dit onderzoek over een aantal jaar nog eens uit te voeren. Daarnaast lijkt het haar verstandig om opfriscursussen aan te bieden voor nieuwe werknemers van de Taalkring (zie bijlage 5: Interview logopedist A, antwoord vraag 58).

7. Conclusie

In het onderzoek is geprobeerd een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag: “Hoe wordt het Viertaktmodel voor woordenschatverwerving door leerkrachten en logopedisten in het cluster-2 onderwijs toegepast in taallessen in groep 1/2 van de Taalkring, vergeleken met de literatuur?”. In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven door iedere deelvraag afzonderlijk te beantwoorden. De conclusie is een samenvatting van de onderzoeksgegevens die het beste aansluiten bij de onderzoeksvraag.

7.1 Woorden selecteren

Hoe wordt het selecteren van woorden doorlopen vergeleken met de literatuur en wat is de tevredenheid van de leerkracht en logopedist bij doorlopen van deze fase?

Uit het onderzoek blijkt dat er voorafgaand aan de WOT-les gemiddeld meer dan 12 woorden worden aangeboden, terwijl de leerkrachten en logopedisten aangeven minder dan 12 woorden te selecteren en aan te bieden per les. Biemiller en Slonim (2011) geven als richtlijn voor het reguliere onderwijs 12 woorden per week aan. Verhallen (2009) baseert zich op Stahl (1999), die aantoonde dat per week 8 tot 10 woorden intentioneel door directe instructie worden aangeleerd. Leonard (1998) stelt dat kinderen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden moeite hebben met het aanleren van woorden, waardoor een aantal van 12 woorden per week al te hoog gegrepen kan zijn. De leerkrachten en logopedisten van de Taalkring geven aan al minder en eenvoudigere woorden te selecteren voor deze doelgroep.

In de WOT-lessen komen nauwelijks functiewoorden aan bod. De leerkrachten en logopedisten laten functiewoorden meer in de individuele logopedie behandelingen en in andere contexten en lessen aan bod laten komen. Van de inhoudswoorden die zij in de WOT-les aanbieden zijn 69% zelfstandig naamwoorden, 24% werkwoorden en 6% bijvoeglijk naamwoorden. De leerkrachten logopedisten zeggen dat zij het accent op de zelfstandig naamwoorden leggen, aangezien dit goed past bij de verbeelding en het dagelijks leven van de leerlingen. Manders en Zink (2002) ondersteunen dit door te zeggen dat kinderen aanvankelijk behoefte hebben aan inhoudswoorden die de belangrijkste betekenisdragers zijn in de taal. Echter geven Manders en Zink (2002) ook aan dat functiewoorden noodzakelijk zijn voor de zinsbouw. Kinderen met ESM hebben hardnekkige problemen in de taalvorm en laten vaak functiewoorden weg in hun zinsbouw. Stuart e.a. (2003) geven aan dat alle jonge kinderen behoefte hebben aan een balans in hun woordenschat, met inbegrip van zelfstandig naamwoorden, werkwoorden, voornaamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden en voorzetsel. Dit zorgt voor een versterking van concepten en netwerken van associaties in het geheugen (Leonard, 1998). Het is voor kinderen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden dus zinvol om meer variatie aan te brengen in de woorden die worden aangeboden. De logopedisten van de Taalkring geven aan meer aan de slag te willen met de verschillende woordgroepen.

Samengevat

Leerkrachten en logopedisten bieden gemiddeld 12 nieuwe woorden aan per les, terwijl zij zelf aangeven dat dit aantal lager ligt. Verhallen (2009) gaat uit van onderzoek van Stahl (1999) die aantoonde dat per week 8 tot 10 nieuwe woorden intentioneel door directe instructie aangeleerd kunnen worden. Leonard (1998) stelt daarnaast dat kinderen met ESM moeite hebben met het aanleren van woorden, waardoor 12 woorden per week aanbieden al te hoog gegrepen kan zijn. In de WOT-lessen komen voornamelijk inhoudswoorden aan bod, waarvan meer dan de helft zelfstandige naamwoorden zijn. Er komen nauwelijks functiewoorden aan bod. Stuart e.a. (2003) en Manders en Zink (2002) tonen aan dat kinderen behoefte hebben aan een balans in hun

woordenschat en dat dit nog meer geldt voor kinderen met ESM, aangezien zij veel problemen hebben met de taalvorm en vaak functiewoorden weglaten in een zin.

7.2 Fase 1: Voorbewerken

Hoe wordt de voorbereidingfase doorlopen vergeleken met de literatuur en wat is de tevredenheid van de leerkracht en logopedist bij doorlopen van deze fase?

67% van de leerkrachten en logopedisten besteedt gemiddeld maximaal 3 minuten aan het voorbereiden van een woord tijdens de WOT-les. De overige 33% doet hier 4 tot 6 minuten over. Van den Nulft en Verhallen (2009) stellen dat de voorbereiding kort moet zijn. Het is een krachtige impuls, die hooguit enkele minuten duurt. De leerkrachten en logopedisten sluiten hier goed bij aan en geven als reden dit te doen vanwege de korte aandachtsboog van de leerlingen.

Samengevat

De leerkrachten en logopedisten besteden gemiddeld maximaal 3 minuten aan voorbereiden. Dit sluit aan bij de visie van Van den Nulft en Verhallen (2009) die aangeven dat het voorbereiden kort moet zijn.

7.3 Fase 2: Semantiseren

Hoe wordt de semantiseerfase doorlopen vergeleken met de literatuur en wat is de tevredenheid van de leerkracht en logopedist bij doorlopen van deze fase?

Alle leerkrachten en logopedisten besteden maximaal 5 minuten aan het semantiseren van een woord. Volgens van den Nulft & Verhallen (2009) is de semantisering kort (maximaal 5 minuten), gefocust en helder.

Van den Nulft & Verhallen (2010) beschrijven hoe bij het leren nieuwe woorden kinderen in eerste instantie een woord koppelen aan een ding of gebeurtenis uit het dagelijkse leven. Hierdoor leren kinderen steeds een woord bij. Voor het labelen van woorden zeggen alle leerkrachten en logopedisten gebruik te maken van voorwerpen, afbeeldingen en uitbeelden. Een enkeling geeft aan dit met filmpjes te doen. Voor kinderen met ernstige spraak en taalmoeilijkheden is het belangrijk dat gesproken taal visueel gemaakt wordt. Dit kan met behulp van plaatjes, foto's en videobeelden en gebaren (Stuart e.a., 2003; Manders & Zink, 2002). In de literatuur bestaat geen eenduidigheid over wat jonge kinderen aan materiaal het meeste aanspreekt. Stuart e.a. (2003) stellen dat bij het aanleren van woorden van concreet naar abstract gewerkt moet worden. Inzetten van objecten komt in deze opbouw eerder voor dan het inzetten van afbeeldingen.

De drie uitjes worden door alle leerkrachten en logopedisten ingezet tijdens de WOT-lessen. Met deze uitjes wordt een diepe semantisering gecreëerd (Van den Nulft & Verhallen, 2009). Het uitje van uitbeelden wordt met veel visuele middelen uitgebeeld. Voor kinderen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden is het van belang dat de mondelinge taal te visualiseren. Visuele ondersteuning, door middel van ondersteunende gebaren, plaatjes, foto's of videobeelden helpt kinderen de wereld om zich heen beter te begrijpen en het sluit goed aan bij de beleving de kinderen (Stuart e.a., 2003; Manders & Zink, 2002). Binnen het uitje van uitbeelden wordt door alle leerkrachten en logopedisten gebruikt gemaakt van graphic organizers om betekenisrelaties uit te beelden. Zij maken het meest gebruik van de woordspin, aangezien deze het meest handzaam is, zo blijkt uit de interviews. Het is voor kinderen met ESM echter belangrijk om ook veel in aanraking te komen met de andere graphic organizers. Zo helpt de woordparachute kinderen om hiërarchische betekenisrelaties duidelijk te krijgen. Met behulp van hiërarchische relaties worden zowel belangrijke schoolse betekenisverbindingen geoefend en wordt er structuur aangebracht in de opslag van woorden en in

het netwerk van de woordenschat en in het denken in het algemeen (van den Nulft & Verhallen, 2009; Leonard, 1998). De woordkast en de woordtrap helpen, net als de andere graphic organizers, bij het versterken van het netwerk van associaties. Deze associaties worden beter versterkt wanneer een woord in verschillende contexten wordt aangeboden (Leonard, 1998). Om een concept op te bouwen heeft een kind namelijk veel ervaring nodig in verschillende contexten, voordat het de essentiële kenmerken kent die aanwezig moeten zijn en die een bepaald concept voor een woord vormen (Stuart e.a., 2003). Het is daarmee zinvol een woord niet alleen te visualiseren in een woordspin, maar ook in een woordparachute, woordkast of woordtrap.

Samengevat

Het semantiseren van woorden duurt maximaal 5 minuten volgens de leerkrachten en logopedisten. Dit sluit aan bij de visie van Van den Nulft en Verhallen (2009) die aangeven dat semantiseren maximaal 5 minuten mag duren, gefocust en helder moet zijn. In het onderzoek komt naar voren dat bij het labelen van woorden gebruik wordt gemaakt van zowel voorwerpen als afbeeldingen en videomateriaal. Kinderen met ernstige spraak- en taalmoelijkheden hebben er veel baat bij wanneer gesproken taal gevisualiseerd wordt (Stuart e.a., 2003; Manders & Zink, 2002).

Alle uitjes van het Viertaktmodel worden ingezet door de leerkrachten en logopedisten. Bij het uitje van uitbeelden maken zij gebruik van de graphic organizer, waarbij de woordspin wordt het meest ingezet tijdens de WOT-lessen. Voor kinderen met ESM is het echter belangrijk nieuwe woorden in veel verschillende contexten aan te leren, om een concept bij een woord op te bouwen en daarom ook veel in aanraking te komen met de andere graphic organizers. Het is daarmee zinvol een woord niet alleen te visualiseren in een woordspin, maar ook in een woordparachute, woordkast of woordtrap.

7.4 Fase 3: Consolideren

Hoe wordt de consolideerfase doorlopen vergeleken met de literatuur en wat is de tevredenheid van de leerkracht en logopedist bij doorlopen van deze fase?

In de kleuterklassen worden de woorden in verschillende situaties in het onderwijs en met verschillende werkvormen herhaald. De helft van de leerkrachten en logopedisten zegt dat zij de aangeboden woorden vier tot zeven keer herhaalt in de les. De andere helft zegt de woorden acht tot vijftien of twintig tot drieëntwintig keer te herhalen. Volgens Stuart e.a. (2003) hebben kinderen veel ervaringen en herhaling nodig in verschillende contexten om een concept op te bouwen. De woorden moeten in het reguliere onderwijs minimaal zeven keer herhaald worden en verschillende manieren aangeboden worden (Van den Nulft & Verhallen, 2009). Bij kinderen met ESM ligt dit aantal hoger en moet een woord soms wel vijfhonderd of honderd keer aangeboden zijn voordat het woord min of meer in het geheugen is ingeslepen (Manders & Zink, 2002). De leerkrachten en logopedisten herhalen de woorden voldoende tijdens de WOT-les, aangezien uit het onderzoek blijkt de woorden die zij als doelwoorden aangeven, meer dan zeven keer herhalen.

Samengevat

De helft van leerkrachten en logopedisten herhaalt de aangeboden woorden vier tot zeven keer in de les, waar de andere helft de woorden acht tot vijftien of twintig tot drieëntwintig keer herhaalt. Kinderen met ESM hebben meer herhaling nodig dan kinderen met een normale woordenschatverwerving en moeten een woord soms wel vijftig tot honderd keer horen voordat het in het geheugen bekijft (Manders & Zink, 2002). Alle leerkrachten en logopedisten herhalen de woorden dus voldoende, omdat het aantal herhalingen hoger ligt dan het minimum van zeven keer.

7.5 Fase 4: Controleren

Hoe wordt de controleerfase doorlopen vergeleken met de literatuur en wat is de tevredenheid van de leerkracht en logopedist bij doorlopen van deze fase?

Van den Nulft en Verhallen (2009) schrijven dat het belangrijk is om te weten of woorden in verschillende contexten worden gekend. Daarom is, net als bij het consolideren, variatie bij het controleren belangrijk.

De leerkrachten en logopedisten controleren passief en actief woordbegrip zowel contextrijk als contextarm. Ook het controleren van het actieve woordbegrip wordt contextrijk en contextarm gedaan, waar uit het onderzoek blijkt dat de meerderheid kiest voor contextarm. De passieve en actieve woordenschat wordt vaker gecontroleerd dan de achterliggende betekenis. Het is belangrijk om op deze manier te controleren, omdat uit onderzoek blijkt dat kinderen met ESM moeite hebben met het benoemen van plaatjes Sininger, Klatsky en Kircher (1989) (In: Leonard, 1998). Er wordt in verhouding minder gecontroleerd op de verdieping van de woordkennis en daarmee op netwerkuitbreiding. Het controleren van de achterliggende betekenis van een woord is belangrijk om na te gaan of kinderen met ESM netwerken leert opbouwen, omdat dit invloed heeft op de woordvindingsproblemen bij deze doelgroep. Zodra een woord beter is vertegenwoordigd in het geheugen door middel van een rijk netwerk van associaties, is het kind beter in staat dit woord op te roepen (Leonard, 1998). Het trainen en controleren van de achterliggende woordbetekenis heeft dus een positieve invloed op zowel het passief als actief ophalen van een woord.

Controleren vindt plaats of zowel de korte, middellange als lange termijn. Het is belangrijk alert te zijn op vooruitgang bij de leerlingen om te zien of er nog meer uitleg en herhaling nodig is. Leerkrachten en logopedisten noemen ouders hierbij als een belangrijke informatiebron, aangezien zij kunnen vertellen of de woorden buiten school zijn blijven hangen. De helft van de leerkrachten en logopedisten controleert aan het einde van het aangeboden thema en de andere helft controleert daarnaast aan het einde van de week. Van den Nulft en Verhallen (2009) geven aan dat zowel aan het einde van een thema als aan het einde van een week vallen onder controleren op middellange termijn en dat er zowel op korte termijn, als middellange, als lange termijn geëvalueerd moet worden. De lange termijn controle gebeurt door observaties in andere lessen en door middel van de curriculum onafhankelijke woordenschattoetsen bij de logopedie. Eén of twee keer per jaar worden de curriculum onafhankelijk toetsen zoals de Peabody en de Reynell afgenomen, wat past bij het idee van Van den Nulft en Verhallen (2009) dat er genormeerde curriculum onafhankelijke toetsen moeten voorgelegd om te kijken of de leerlingen de woorden voldoende kennen in vergelijking tot andere kinderen. Het curriculum afhankelijk toetsen, met WoordenSTART, wordt niet door alle leerkrachten en logopedisten gedaan.

Alle leerkrachten en logopedisten zijn het erover eens dat het controleren een goede zaak is en dat het vooral wordt ingezet om te testen of de leerlingen individueel de aangeboden woorden en betekenissen kennen. De meeste leerkrachten en logopedisten controleren op de tweede plaats om vast te stellen of de leerdoelen behaald zijn en de toetsresultaten hebben volgens de meeste geïnterviewden consequenties voor het (taal)onderwijs. Kienstra (2003) zegt over evalueren dat het onderdeel is van goed woordenschatonderwijs. De evaluatie op korte termijn geeft inzicht in welke woorden wel en niet beklijven bij de kinderen en welke gevolgen dit heeft voor de woordenschatlessen.

Samengevat

De leerkrachten en logopedisten controleren passief en actief woordbegrip zowel contextrijk als contextarm. Ook het controleren van het actieve woordbegrip wordt contextrijk en contextarm gedaan. Kinderen met ESM hebben baat bij het leren van woorden in contextrijke situaties die aansluiten bij hun belevingswereld. Van den Nulft en Verhallen (2009) beschrijven echter ook dat

variatie bij controleren belangrijk is, net zoals variatie bij consolideren belangrijk is. Ook voor kinderen met ESM is het daarom van belang niet alleen passief te controleren, maar ook na te gaan of de woorden actief en op het gebied van de betekenis zijn aangeleerd. Van den Nulft en Verhallen stellen dat zowel bij het aanleren van woorden, als het controleren, rekening moet worden gehouden met een toenemende moeilijkheidsgraad: van mondeling naar schriftelijk, van passief naar actief gebruik, van oppervlakkige naar diepere woordkennis en van contextrijk naar contextarm taalaanbod. Uit het onderzoek blijkt dat de leerkrachten en logopedisten van de Taalkring hier goed op inspelen door zowel passieve en actieve woordkennis als de achterliggende betekenis te controleren. Daarnaast controleren zij zowel contextrijk als contextarm en doen dit zowel mondeling als met gebruik van afbeeldingen.

7.6 Taakverdeling leerkracht en logopedist

Wat is de rol van de logopedist bij de toepassing van het Viertaktmodel en wat is de tevredenheid van de leerkracht en de logopedist bij deze rol en de samenwerking tussen leerkracht en logopedist?

Bijna alle taken behorend bij de WOT-lessen worden door de leerkracht en de logopedist samen uitgevoerd. De leerkracht voert de lessen uit waarbij de logopedist afwezig is en consolideert en semantiseert extra buiten de WOT-kringen om. Het selecteren van woorden en het controleren worden geregeld als extra taken van de logopedist genoemd. De logopedische behandelingen sluiten aan op de WOT-lessen door de pre-teaching voorafgaand aan de WOT-lessen en het herhalen en aanvullen van de WOT-lessen na afloop.

Alle leerkrachten en logopedisten zijn (zeer) tevreden over de rol van de logopedist en de samenwerking tussen de leerkracht en logopedist bij het werken met het Viertaktmodel. Het wordt als prettig ervaren dat de leerkracht en de logopedist samen verantwoordelijk zijn voor de groep en dat de klassikale lessen en de logopedische behandelingen goed op elkaar afgestemd zijn. Er is meer samenwerking tussen de leerkrachten en logopedisten nu zij dezelfde taal spreken en dezelfde methode gebruiken. De logopedist vult de leerkracht goed aan, dankzij de logopedische vakkennis en het zicht op de logopedische problemen van de individuele leerlingen.

Samengevat

De leerkrachten en logopedisten werken nauw samen in het werken met het Viertaktmodel in de WOT-lessen. De logopedische behandelingen sluiten goed aan op de WOT-lessen, mede vanwege de pre-teaching door de logopedist voorafgaand aan de les. De leerkrachten geven aan tevreden te zijn over de rol van de logopedist en beiden geven aan tevreden te zijn met de onderlinge samenwerking.

7.7 Overige aanpassingen, algehele tevredenheid en verbeter suggesties

Wat is de tevredenheid van de leerkracht en de logopedist bij de gehele toepassing van het Viertaktmodel?

De overige aanpassingen op het Viertaktmodel, buiten de fasen om, gaan over de visuele ondersteuning, het nemen van tijd en de herhaling van vorige WOT-lessen. Er wordt door de leerkrachten en logopedisten aandacht gevestigd op het tempo en de structuur van de les om de aandacht van de leerlingen te behouden. De leerkrachten en logopedisten werken veelvuldig met visuele ondersteuning in de vorm van afbeeldingen (zie bijlage 12), voorwerpen (zie bijlage 10), drama-activiteiten, prentenboeken (zie bijlage 11) en videobeelden. Daar komt bij dat tijdens de lessen actief gebruik wordt gemaakt van het Digibord en dat alle mondelinge informatie wordt ondersteund door gebaren. Voor kinderen met ESM is het essentieel gebruik te maken van visuele ondersteuning, omdat informatie beter blijft hangen wanneer dit op verschillende manieren wordt aangeboden. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat beschreven wordt door Kouwenberg, van

Weerdenburg & Slofstra-Bremer (2007) dat kinderen met ESM beter in staat zijn een gesproken woord te onthouden dan met een gebaar wordt aangeboden en dat het voor de productie van functiewoorden door communicatiegestoorde kinderen beter is als zij die functiewoorden aangeboden krijgen in zowel spraak als gebaren.

Alle leerkrachten en logopedisten geven aan dat zij (zeer) tevreden zijn over het Viertaktmodel in het algemeen. Zij zijn allen ook tevreden over het Viertaktmodel in hun eigen woordenschatlessen, met uitzondering van één leerkracht die hier ontevreden over is, maar hier geen reden voor geeft. Het Viertaktmodel geeft houvast en zorgt voor meer bewustzijn van het handelen. Het werken met het model is nog wel in ontwikkeling en er worden nog veel gaten ervaren, zoals het betrekken van andere taaldoelen in de WOT-lessen.

Samengevat

De meerderheid van de leerkrachten en logopedisten geeft aan tevreden te zijn over het gebruik van het Viertaktmodel in het cluster-2 onderwijs. Een aanpassing die zij aangeven te maken is het veelvuldig inzetten van visuele ondersteuning, zoals afbeeldingen, voorwerpen, drama-activiteiten, prentenboeken, videobeelden en gebaren. Door het inzetten van deze middelen is voor kinderen met ESM belangrijk, omdat informatie beter blijft hangen wanneer dit niet alleen mondeling, maar ook visueel ondersteund wordt. De leerkrachten en logopedisten geven aan dat het Viertaktmodel houvast biedt en hen meer bewustmaakt van hun handelen. Zij geven daarnaast aan dat het werken met het Viertaktmodel nog in ontwikkeling is en dat er nog vragen zijn ten aanzien van het betrekken van andere taaldoelen in de WOT-lessen.

7.8 WOT-coördinatoren versus leerkrachten en logopedisten zonder expertise

Hoe wordt het Viertaktmodel toegepast door de WOT-coördinatoren vergeleken met de leerkrachten en logopedisten zonder expertise in het werken met het Viertaktmodel?

Woorden selecteren

Uit de interviews blijkt dat de leerkrachten en logopedisten zonder expertise meer woorden selecteren voor een WOT-les dan dat de WOT-coördinatoren doen. Ook in de observaties bleken de WOT-coördinatoren minder woorden aan te bieden per les. Uit de interviews blijkt tevens dat de woorden die de WOT-coördinatoren selecteren over het algemeen meer functiewoorden bevatten dan de woorden die geselecteerd worden door de leerkrachten en logopedisten zonder expertise. Bij die laatste genoemde groep worden daarentegen wel bijvoeglijke naamwoorden geselecteerd en in de observaties bleek dat de verhoudingen tussen de woordgroepen van de inhoudswoorden bij deze groep meer verdeeld waren dan bij de WOT-coördinatoren.

Labelen

Er is geen verschil tussen de WOT-coördinatoren en de leerkrachten en logopedisten zonder expertise wat betreft de middelen die ingezet worden tijdens het labelen, zo blijkt uit de interviews. Bij de observaties bleken beide groepen afbeeldingen te gebruiken en bleken de leerkrachten en logopedisten zonder expertise zelfs meer voorwerpen te gebruiken en woorden uit te beelden.

Betekenenissen uitbreiden

Uit de interviews en observaties blijkt dat zowel de WOT-coördinatoren als de leerkrachten en logopedisten zonder expertise betekenisaspecten aanleren bij het uitbreiden van betekenissen. Uit deze interviews en observaties bleek ook dat de WOT-coördinatoren meer aandacht besteden aan het aanleren van extra betekenisaspecten en dat de leerkrachten en logopedisten zonder expertise juist weer meer aandacht besteden aan het aanleren van nuanceringsaspecten.

De drie uitjes en de graphic organizers

In de geobserveerde lessen gegeven door de WOT-coördinatoren waren graphic organizers te zien, waarbij de woordspin en woordtrap het meest gebruikt werden. Daarentegen zijn er geen graphic organizers gezien in de lessen gegeven door de leerkrachten en logopedisten zonder expertise. In de interviews geven allebei de WOT-coördinatoren aan alle graphic organizers te gebruiken. Ook bij de interviews bleek dat de leerkrachten en logopedisten zonder expertise minder gebruik maken van de verschillende graphic organizers, uitgezonderd de woordspin, die zij ook allemaal zeggen te gebruiken.

Frequentie herhalen woord

Uit de interviews bleek dat de ene WOCO een woord 4 tot 7 keer herhaalt in een les. Bij 50% van de geïnterviewde leerkrachten en logopedisten was dit ook het geval. De andere WOCO herhaalt een woord 12 tot 15 keer en de andere leerkrachten en logopedisten zonder expertise zeggen dit 8 tot 11 of 20 tot 23 keer te doen. Hieruit blijkt dat een deel van de leerkrachten en logopedisten zonder expertise denken een woord meer herhalen dan dat de WOT-coördinatoren denken te doen.

Samengevat

Uit de gekozen speerpunten blijkt dat de WOT-coördinatoren meer functiewoorden aanleren bij de kinderen dan de leerkrachten en logopedisten zonder expertise. Echter, maken laatstgenoemden meer gebruik van bijvoeglijk naamwoorden en werkwoorden, waar de WOT-coördinatoren overwegend meer zelfstandige naamwoorden selecteren. Beide groepen zetten afbeeldingen en voorwerpen in bij het voorbereiden, waar de groep zonder expertise zelfs meer voorwerpen inzetten dan de WOT-coördinatoren aangeven te doen. Bij het uitbreiden van betekenissen is opvallend dat de WOT-coördinatoren meer aandacht besteden aan het aanleren van extra betekenissen en de leerkrachten en logopedisten zonder expertise juist weer meer aandacht besteden aan het aanleren van nuancerings.

In de geobserveerde lessen gegeven door de WOT-coördinatoren waren graphic organizers te zien, waarbij de woordspin en woordtrap het meest gebruikt werden. In de lessen gegeven door de leerkrachten en logopedisten zonder expertise zijn geen graphic organizers gezien. Beide groepen geven aan de woordspin in te zetten tijdens de WOT-lessen. De WOT-coördinatoren maken tevens gebruik van de andere graphic organizers, waar de leerkrachten en logopedisten zonder expertise in de interviews bevestigen de overige graphic organizers niet allemaal in te zetten.

8. Discussie en aanbevelingen

In de discussie worden enkele knelpunten besproken die naar voren zijn gekomen tijdens het uitvoeren van het onderzoek. Deze discussiepunten hebben mogelijk invloed gehad op de resultaten van het inventariserende praktijkonderzoek en worden daarom in dit hoofdstuk behandeld.

8.1 Bereik onderzoek

Het inventariserende praktijkonderzoek heeft plaatsgevonden op de Taalkring van de Koninklijke Auris Groep. Binnen deze onderwijsinstelling werden steeds drie leerkrachten en drie logopedisten geobserveerd en geïnterviewd. De gegevens die hieruit zijn verzameld, hebben dus ook enkel betrekking op de leerkrachten en logopedisten uit groep 1/2 die op de Taalkring werkzaam zijn. Er kan op basis van de resultaten uit het onderzoek niets gezegd worden over de toepassing van het Viertaktmodel op de andere onderwijslocaties van Auris.

8.2 Stoornissen leerlingen

Momenteel worden op de Taalkring, betreffende het toepassen van het Viertaktmodel, aanpassingen gemaakt door de leerkrachten en logopedisten die aan dit onderzoek hebben meegewerkt. Met deze aanpassingen wordt ingespeeld op de stoornissen van de leerlingen van deze Auris onderwijslocatie. De meeste Auris onderwijs- en zorglocaties bevatten namelijk heterogene groepen waar leerlingen met ESM, leerlingen met ASS, leerlingen met auditieve beperkingen en NT2-leerlingen in zitten.

In de vergelijking tussen de toepassing van het Viertaktmodel in cluster-2 onderwijs en de toepassing van het model volgens de literatuur, gericht op het reguliere onderwijs, is rekening gehouden met de kenmerken van de spraak- en taalontwikkeling van de cluster-2 leerlingen, maar niet met de specifieke kenmerken die bij de verschillende stoornissen van de leerlingen horen.

8.3 Beperkingen praktijkonderzoek

Beperkingen observaties

Het observeren, laten invullen van vragenlijsten en het afnemen van interviews bleek de praktijk een aantal beperkingen met zich mee te brengen. Tijdens het observeren van de WOT-lessen bleken een aantal factoren mee te wegen ten aanzien van het verloop van de les. Zo is er tijdens het observeren geen rekening gehouden met het dagprogramma van de leerlingen. Hiermee wordt bedoeld op zowel de les die de leerlingen voorafgaand aan de WOT-les hebben gevolgd (na een gymles zijn kinderen over het algemeen meer uitgelaten) als spannende gebeurtenissen op de betreffende dag, zoals het vieren van een verjaardag, een feestdag of een andere gebeurtenis. Wanneer dit soort activiteiten zich voor doen, kan dit van invloed zijn op de concentratie van de leerlingen en de manier waarop de leerkracht en logopedist invulling geven aan de WOT-les. Daarnaast werd geobserveerd met de intentie vast te stellen welke woorden in welke frequentie door de leerkrachten en logopedisten werden aangeboden. Het blijkt in de praktijk echter moeilijk vast te stellen wanneer een woord nu precies is aangeboden. Die grens wordt bij kinderen in het cluster-2 onderwijs niet specifiek aangegeven in de literatuur. Op basis van de literatuur, die aangeeft dat bij zich normaal ontwikkelende kinderen een woord minstens zeven keer moet worden aangeboden wil een woord verankerd zijn in het woordennetwerk (Van den Nulft & Verhallen, 2009), is de grens besloten de grens bij zeven keer te stellen.

Knelpunten blijken ook te zitten in de woordsoorten die worden geobserveerd. Waar het binnen een WOT-les vrij duidelijk naar voren komt welke zelfstandig naamwoorden en werkwoorden worden aangeboden, is dit moeilijker vast te stellen voor de voorzetsels. Immers worden voorzetsels relatie

vaak aangeboden in combinatie met zelfstandig naamwoorden, waardoor het moeilijk vast te stellen is of het de intentie van de leerkracht en/of logopedist is geweest om, naast het zelfstandig naamwoord, het voorzetsel expliciet aan te bieden.

Bij het vaststellen van de te observeren punten tijdens de WOT-les is uitvoerig gekeken naar de mogelijkheid de werkactiviteiten die plaatsvinden na de WOT-kring te verwerken in de observatielijst. In veel gevallen gingen de kinderen uit de klas na de WOT-kring in groepjes uiteen om verschillende werkactiviteiten uit te voeren. Dit verschilde van een teken- of knutselactiviteit tot het spelen van memory of zelfs vrij spelen. Doordat de klas in groepjes werd gesplitst en werkactiviteiten uitvoerden onder leiding van de leerkracht, de logopedist of de klassenassistent, ontstond er verschil in het aantal woorden dat werd aangeboden en de manier waarop de woorden werden aangeboden. Om die reden is er gekozen om de werkactiviteiten niet mee te nemen in de observatie. In het interview wordt echter gevraagd naar alle manieren van consolideren, ook buiten de WOT-les om. Aangezien dit wel is gevraagd, maar niet is geobserveerd, valt er op dit punt geen vergelijking te trekken tussen beide meetinstrumenten.

Beperkingen interview

Om een concreet interview samen te stellen dat vergelijkbaar is met de literatuur, is bij een aantal vragen in het interview er voor gekozen de respondent in het antwoord te laten kiezen uit een aantal mogelijkheden. In veel gevallen waren bij die meerkeuzevragen meerdere antwoorden mogelijk. Wanneer deze mogelijkheden aan de leerkracht en logopedist worden voorgelegd, in plaats van hen zelf een antwoord te laten verzinnen, is het mogelijk dat zij een wenselijk antwoord geven. Het is voor de interviewer niet na te gaan of dit ook daadwerkelijk het geval is. Het is bij een aantal vragen uit het interview dus maar de vraag of de leerkracht of logopedist naar eerlijkheid antwoord of een wenselijk antwoord geeft.

Sommige vragen in het interview zorgden voor verwarring bij de leerkrachten en logopedisten. Zo werd bij vraag 20, over het aantal keer dat het 'uitje' uitbreiden wordt ingezet in de WOT-les, wisselend begrepen of dit aantal gebaseerd moest zijn op het aantal keer per les of bij hoeveel woorden wordt uitgebreid. Ondanks de gegeven toelichting werd na het transcriberen van de interviews duidelijk uit de reacties de leerkrachten en logopedisten dat ze niet goed begrijpen wat precies met de vraag bedoeld wordt. Het uitbreiden is volgens Van den Nulft & Verhallen gericht op het aanbieden van woorden in samenhang in een logische betekenisstructuur. Er wordt niet één woord maar meerdere woorden, als een nieuw stukje netwerk, aangeboden. In de gebundelde Kwaliteitskaarten Woordenschat *de 4-Takt* (Van den Nulft & Verhallen, 2009) wordt duidelijk dat al sprake is van uitbreiden wanneer woorden in relatie tot elkaar aangeboden. Uit voorbeelden blijkt dat dit al heel snel het geval is tijdens het semantiseren. De antwoorden van de logopedisten en leerkrachten op deze vraag in het interview, sluiten niet aan bij het beeld dat wordt geschetst van uitbreiden in de Kwaliteitskaarten. Wanneer hun reacties in het interview naast de antwoorden worden gelegd die zij hebben gegeven, kan worden vastgesteld dat de vraag niet volledig juist begrepen is door de respondenten. Dit kan invloed hebben op de betrouwbaarheid van de antwoorden op deze vraag.

Waardeverschil observaties en interviews

Een ander discussiepunt ligt in het waardeverschil tussen de observaties en interviews. De observaties leveren resultaten voor vier lessen per klas, in totaal twaalf verschillende WOT-lessen. De informatie die hieruit verzameld wordt weegt minder zwaar dan de informatie verzameld uit de interviews. In de interviews worden namelijk vragen gesteld met betrekking tot een periode van een week, een maand, een heel thema of langer. Daarnaast bestaat de kans dat in de geobserveerde lessen dingen niet te zien waren, waarvan de leerkrachten en logopedisten in de interviews aangeven dit wel te doen. Het feit dat de observant dit niet tijdens één van de WOT-lessen heeft

gezien, wil dus nog niet zeggen dat hier nooit mee gewerkt wordt in de praktijk. Het is belangrijk hier rekening mee te houden bij het stellen van conclusies.

8.4 Aanbevelingen vervolgonderzoek

Om een betere uitspraak te kunnen doen over de implementatie van het Viertaktmodel in het cluster-2 onderwijs, is het interessant om te inventariseren hoe het model op andere cluster-2 locaties wordt toegepast. Op deze manier kan onderzocht worden welke overeenkomsten en verschillen er zijn in de toepassing van het Viertaktmodel volgens de literatuur, gericht op het reguliere onderwijs, maar ook welke overeenkomsten en verschillen er zijn tussen verschillende cluster-2 scholen. Onderzoek hiernaar geeft meer informatie over de eventuele aanpassingen die worden gemaakt t.a.v. het werken met het Viertaktmodel in cluster-2 onderwijs en geeft mogelijk een duidelijker beeld van de aanpassingen die gedaan worden met betrekking tot de stoornissen van de verschillende leerlingen in het cluster-2 onderwijs.

Daarnaast is er onderzoek nodig naar invulling van de controleerfase van het Viertaktmodel in het cluster-2 onderwijs. Dit onderzoek geeft een beeld van de manier waarop de fase wordt doorlopen op de Taalkring, maar uit de resultaten blijkt dat in de fase nog veel onduidelijk is voor de leerkrachten en logopedisten. Van den Nulft en Verhallen (2009) geven aan dat er op veel manieren en op veel momenten in het schooljaar gecontroleerd kan worden. Op de Taalkring is dit nog erg in ontwikkeling, wat de leerkrachten en logopedisten over het algemeen ook aangeven. Controleren is belangrijk om te testen of de leerlingen of de leerlingen individueel de aangeboden woorden en betekenissen kennen, om vast te stellen of de leerdoelen behaald zijn en het effect van het woordenschatonderwijs te bepalen. Het is dus belangrijk om deze fase zo optimaal en efficiënt mogelijk in te zetten. Belangrijke aandachtspunten voor vervolgonderzoek naar de controleerfase, zo blijkt uit de resultaten, zijn de materialen die worden gebruikt bij het controleren, de context waarin dit gebeurt en de invulling die kan worden gegeven aan het controleren op de lange termijn. Deze laatste vooral omdat niet alle toetsten aansluiten bij de woorden die de kinderen leren, aangezien er uit verschillende bronnen woorden worden geselecteerd.

Tevens zou een vervolgonderzoek plaats kunnen vinden naar de implementatie van het Viertaktmodel in cluster-2 onderwijs, betreffende het effect van dit model op de woordenschatontwikkeling van kinderen binnen het cluster-2 onderwijs. Naast het onderzoeken of het Viertaktmodel effectief is voor kinderen in het cluster-2 onderwijs is het interessant om te onderzoeken welke mogelijkheden het Viertaktmodel kan bieden met betrekking tot de stoornissen van de verschillende leerlingen in het cluster-2 onderwijs.

9. Samenvatting

Het onderwerp van dit onderzoek is de implementatie van het Viertaktmodel in het cluster-2 onderwijs, waarbij er antwoord is gezocht op de vraag: “Op welke manier wordt het Viertaktmodel voor woordenschatverwerving door leerkrachten en logopedisten toegepast in woordenschatlessen voor ESM-kinderen in groep 1/2 van een cluster-2 school van de Koninklijke Auris Groep?”. Het onderzoek heeft als doel de logopedisten en leerkrachten van de Koninklijke Auris Groep inzicht te geven in de toepassing van het Viertaktmodel in groep 1/2 van de Taalkring. Na het verzamelen van literatuur over het Viertaktmodel zijn er drie producten ontwikkeld om informatie te verzamelen, namelijk een observatielijst, vragenlijst en een interview. Door middel van observatielijsten, vragenlijsten en interviews is er onderzoek gedaan naar de implementatie van het Viertaktmodel in woordenschatlessen en naar de rol van de logopedist in dit proces. Daarnaast is er door middel van interviews de beleving van de leerkrachten en logopedisten over de fasen en de gehele toepassing van het Viertaktmodel in kaart gebracht. Tevens is er onderzocht hoe het Viertaktmodel wordt toegepast door WOT-coördinatoren en door leerkrachten en logopedisten die geen expertise hebben in het werken met het Viertaktmodel.

Nadat op alle vragen uit de observatielijsten, vragenlijsten en interviews antwoord was verkregen, zijn alle antwoorden per vraag in een resultatentabel gezet. De antwoorden zijn bij elke vraag per subcategorie bij elkaar opgeteld in getallen. Deze getallen zijn omgezet in percentages van het totaal aantal gegeven antwoorden per vraag. Vervolgens zijn bij elke vraag de antwoorden uit de subcategorieën bij elkaar opgeteld tot een totaal. Deze getallen zijn omgezet in percentages van het totaal aantal gegeven antwoorden per vraag, waarna er meerdere vergelijking zijn gemaakt.

Door de grote hoeveelheid verzamelde gegevens en resultaten, is er voor gekozen om in de conclusie de resultaten naar voren te laten komen die zowel uit interviews als observaties kwamen. Iedere deelvraag wordt afzonderlijk beantwoord. De conclusie is een samenvatting van de onderzoeksgegevens die het beste aansluiten bij de onderzoeksvraag. De belangrijkste conclusies die uit het onderzoek komen zijn gericht op het aantal woorden dat aangeboden wordt tijdens de les, de verhouding tussen aangeboden inhoudswoorden en functiewoorden, de tijd die wordt besteedt aan het voorbereiden en semantiseren van woorden, de middelen die worden ingezet bij het labelen van woorden, de verschillende manieren waarop betekenissen worden uitgebreid, het inzetten van de drie uitjes en de graphic organizers, het aantal keer dat woorden herhaald worden en de wijze waarop de woorden gecontroleerd worden.

In de discussie wordt beschreven hoe het onderzoek beïnvloedt werd door verschillende factoren, namelijk het bereik van het onderzoek, de stoornissen van de leerlingen in het cluster-2 onderwijs en de beperkingen van het praktijkonderzoek. Tot slot worden er aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek.

Summary

The subject of this research is the implementation of the Viertaktmodel in special education, where an answer is sought to the question: “How is the Viertaktmodel for vocabulary acquisition by teachers and speech therapists used in vocabulary lessons for children with SLI in kindergarten in special education of de Koninklijke Auris Groep?” The research aims to insight teachers and speech therapists of de Koninklijke Auris Groep into the implementation of the Viertaktmodel in kindergarten in one of their schools, de Taalkring. After collecting literature on the Viertaktmodel, three products were developed to identify the application of the Viertaktmodel, namely an observation list, questionnaire and an interview study. Through an observation list/questionnaire and an interview study was investigated how the Viertaktmodel was implemented in vocabulary lessons and the role of the speech therapist in implementing the Viertaktmodel. The experiences of teachers and speech therapists regarding the phases and the entire application of the Viertaktmodel where gathered by interviewing. Also, a comparison was made between the coordinators of the

implementation of the Viertaktmodel and the teachers and speech therapists who have no expertise in working with the Viertaktmodel.

After all the information from the observation lists, questionnaires and interviews was obtained, all the questions and answers were put in a results table. The answers to each question were divided into subcategories and then they were added together. These answers were converted into percentages of the total number of answers per question. Then for each question the answers from the subcategories are added to a total. These numbers are converted into percentages of the total number of answers per question, after which multiple comparisons were made. Due to the large amount of data collected and results, it was decided in the conclusion to highlight the results which both came from observations and interviews. Each sub-question was answered individually. The conclusion is a summary of the research that best suited the research question.

The main conclusions from the study are related to the number of words presented during the lesson, the ratio between content words and function words, the time spent on drawing the attention for learning of the children to learn new words and clarifying words and meanings, the materials used to label words, the various ways in which meaning of words is extended, the use of the three 'uitjes' and graphic organizers, the number of times words are repeated and how the words are checked. The discussion describes how the research was influenced by several factors, namely the scope of the investigation, the disorders of the students in special education and the limitations of the practical. Finally, recommendations are made for future research.

10. Literatuur

Boeken

Bishop, D.V.M. & Leonard, L.B. (2000). *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. USA and Canada: Taylor & Francis Inc.

Brenner, M., Brown, J. & Canter, D. (1985). *The Research Interview: Uses and Approaches*. London: Academic Press.

Daems, F., Van den Branden, K. & Verschaffel, L. (2004). *Taal verwerven op school: Taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair*. Leuven/Voorburg: Acco.

Duerings, van der Linden e.a. (2011). *Op woordenjacht*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Van den Dungen, L. (2008). *Taaltherapie voor kinderen met taalontwikkelingsstoornissen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Van den Dungen, L. & Verboog, M. (1993). *Kinderen met taalontwikkelingsstoornissen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Emans, B. (2009). *Interviewen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Gilles, S. & Schaerlaekens A. (2000) *Kindertaalverwerving: Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.

Goorhuis, S.M. & Schaerlaekens, A.M. (2000). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom.

Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling: Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Van der Lugt, D. (2009). *Interviewen in de praktijk: interviewers, geïnterviewden en het interview*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Van den Nulft, D. & Verhallen, M. (2010). *Met woorden in de weer*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Manders, E. & Zink, I. (2002) *Taaltherapie bij kinderen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Schaerlaekens, A. (2008) *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Schaerlaekens, A., Kohnstamm, D. & Lajaegere M. (1999). *Streeflijst Woordenschat voor zesjarigen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Schlichting, L. (2005). *TARSP Taalontwikkelingsschaal van Nederlandse kinderen van 1-4 jaar*. Amsterdam: Pearson.

Stuart, L., Wright, F, Grigor, S. e.a. (2003) *Spoken language difficulties*. Practical strategies and activities for teachers and other professionals. London: David Fulton Publishers.

Verhallen, M., Verhallen, S. (1994) *Woorden leren woorden onderwijzen, handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Hoevelaken: CPS.

Wagenaar, E. (1998) *Kinderen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden op school*. Utrecht: Seminarium voor Orthopedagogiek.

Artikelen en scripties

Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, p. 498-520

Bolier, W. (2008). Communicatie in Nederlands met Gebaren in het speciaal onderwijs aan dove, slechthorende en ESM-kinderen. Opleiding Taalwetenschap traject Nederlandse Gebarentaal, Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd op 01 juni 2012, via:
http://www.gebarencentrum.nl/publicaties/upload/99_file1.pdf

Bulter, I. & Vermeer, A. (2007). Leerkrachtvaardigheden en woordenschatonderwijs: het effect van training op leerkrachtgedrag en leerlingprestaties. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 77, 9-21

Gerrits, E. (2011). Evidence-based werken aan woordenschat bij kinderen. Lector Logopedie Auris, Kenniscentrum/innovatie van zorgverlening. Geraadpleegd op 27 februari 2012, via:
<https://webmail.hvu.nl/exchange/1546811/Postvak%20IN/FW:%20Afstudeerproject:%20Het%20Viertakt%20model.EML/Gerrits%20Auris%20evidence%20woordenschat%202011.pdf/C58EA28C-18C0-4a97-9AF2-036E93DDAFB3/Gerrits%20Auris%20evidence%20woordenschat%202011.pdf?attach=1>

Gray, S. (2003). Word-Learning by Preschoolers with Specific Language Impairment: What Predicts Success? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46, 56-67

Van Hartingsveldt, W. & Verhallen, M. (2006). Met woorden in de weer in het speciaal basisonderwijs. *Logopedie en foniatrie*, 1, 10-16

Hewlett (2004). Exit Interview. Packard Intelligent Scanning Technology. Geraadpleegd op 18 april 2012, via:
<http://cahsi.cs.utep.edu/Portals/0/ARG/ExitInterview.pdf>

Kranenburg, M.L. (2010). *Het Viertaktmodel in cluster 2-onderwijs. Een inventariserend onderzoek naar de implementatie van het Viertaktmodel voor woordenschatonderwijs op vier Auris onderwijs- en zorglocaties*. Master Taal, Mens en Maatschappij, Universiteit Utrecht Opleiding Taalwetenschap. Geraadpleegd op 27 februari 2012, via:
<http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2011-0124-200241/Marijke%20Kranenburg%20-%20Het%20Viertaktmodel%20in%20cluster%202-onderwijs.pdf>

Kouwenberg, M., Van Weerdenburg, M. & Slofstra-Bremer, C. (2007). Het gebruik van gestures en gebaren bij ernstige spraak- en taalmoeilijkheden (ESM): een review. *Stem-, Spraak- en Taalpathologie*, 16, 2008, p. 69-87

Langer, J., Mollink, H., Peeneman-van Werven, H. & Reppien M. (2002). *Woordenschat, hoe leer je dat? Het onderdeel woordenschat van de Trampoline nader bekeken*. Afstudeerproject Hogeschool Windesheim Opleiding Logopedie. Geraadpleegd op 27 februari 2012, via:
<http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/chw/show.cgi?fid=284>

Mulder, F., Timman, Y. & Verhallen, S. (2009). Handreiking bij de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters (BAK). ITTA – Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen, Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd op 27 februari 2012, via:

<http://www.taalschat.com/Amsterdamselijst.pdf>

Van den Nulft, d. & Verhallen, M. (2009). De gebundelde Kwaliteitskaarten Woordenschat *de 4-Takt, Voorbewerken, Semantiseren, Consolideren, Controleren*. Geraadpleegd op 27 februari, via: http://www.rezulto.nl/pdf/Kwaliteitsk_wschat_de4takt.pdf

Terpstra, A. & Schermer, G.M. (2006). Wat is NmG en waarom gebruik je het? Is er een norm voor 'goed' NmG-gebruik? *Van Horen Zeggen*, 47, februari 2006, p. 10-17

Verhallen, M. & van der Zalm, E. (2005). Verbetering van woordenschatopbouw bij jonge kinderen. Mogelijkheden in de voor- en vroegschoolse educatie. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 74, jaargang 2005, nr.2. p. 33-45.

Websites

Ambrasoft, (z.d.). *Didactiek achter woordenSTART*. Geraadpleegd op 26 mei 2012
http://www.woordenstart.nl/site/media/4_DidactiekWS.pdf

Van den Broek, C. (2003), *Pre-teachen bij het stimuleren van taalontwikkeling*, Geraadpleegd op 29 mei 2012, via: <http://www.marant.nl/frappant.php?q=36>

De Taalkring, (2011), *Schoolgids de Taalkring 2010-2012*, Geraadpleegd op 27 mei 2012, via: <http://www.auris.nl/Home/Aurisonderwijs/Scholen/detaalkring/home/schoolgids/Documents/Schoolgids%20deTaalkring.pdf>

Digidact Digitaal Handboek voor docenten Nederlands als vreemde taal. Woorden semantiseren: Een theorie. Geraadpleegd op 12 mei 2012, via:

http://taaluniecentrum-nvt.org/materialenbank/newPackage/woorden_semantiseren_theorie.html

Een wetenschappelijk artikel schrijven: *Methode*. Geraadpleegd op 23 april 2012, via:

http://www.leerwiki.nl/Een_wetenschappelijk_artikel_schrijven:_Methode

Expertisecentrum Nederlands, (2010). *Doorlopende leerlijnen taal basisonderwijs*. Nijmegen: Campus Radboud Universiteit Nijmegen. Geraadpleegd op 28 mei 2012, via: <http://www.leerlijnentaal.nl/page/295/woordenschat.html>

Foobie Artikelen. *Algemene aspecten van observeren*. Geraadpleegd op 08 mei 2012, via: <http://artikelen.foobie.nl/verslagen-scripties/algemene-aspecten-van-observeren/>

Fortgens, C. (2009), *Auris Taalbeleid Brochure*, Geraadpleegd op 27 mei 2012, via: http://www.auris.nl/Home/DeKoninklijkeAurisGroep/Documents/09_Au_Taalbeleid_Brochure_A5_05.pdf

Genootschap Onze Taal. *De Nederlandse vereniging van taalliefhebbers*. Geraadpleegd op 12 mei 2012, via: <http://www.onzetaal.nl/>

Hogeschool Gent, HABE. *Survey-onderzoek: keuze van interview*. Geraadpleegd op 20 april 2012, via: <http://habe.hogent.be/stat/survey/methode.html>

InfoNu: *Interviewvaardigheden*. Geraadpleegd op 20 april 2012, via:

<http://educatie-en-school.infonu.nl/diversen/57674-interviewvaardigheden.html>

InfoNu: Hoe maak ik een goede vragenlijst of enquête. Geraadpleegd op 08 mei 2012, via:

<http://educatie-en-school.infonu.nl/methodiek/38809-hoe-maak-ik-een-goede-vragenlijst-of-enquete.html>

Koninklijke Auris Groep, (2010), *Auris Brochure*, Geraadpleegd op 27 mei 2012, via:
www.auris.nl/Home/Documents/10_Au_Brochure_Corporate_LR_02.pdf

Koninklijke Auris Groep, (2010), *Bestuursverslag van de Koninklijke Auris Groep over 2010*, Geraadpleegd op 30 mei 2012, via:
<http://www.auris.nl/Home/Jaarverslag2010/bestuursverslag/Documents/Bestuursverslag%20plus%20geconsolideerde%20balns%20en%20rr.pdf>

Koninklijke Auris Groep, (2011), *Schoolplan Auris Algemeen Deel 2011-2015*, Geraadpleegd op 27 mei 2012, via:
http://www.auris.nl/Home/Aurisonderwijs/Scholen/detaalkring/home/schoolplan/Documents/Schoolplan%20Auris%20Algemeen%20Deel%202011_2015.pdf

Koninklijke Auris Groep (z.d.), *Auris Taalkring*, Geraadpleegd op 27 mei 2012, via:
<http://www.auris.nl/Home/Aurisonderwijs/Scholen/detaalkring/Pages/default.aspx>

Koninklijke Auris Groep, (z.d.), *Organogram Auris*, Geraadpleegd op 27 mei 2012, via:
[www.auris.nl/Home/DeKoninklijkeAurisGroep/organisatie/Documents/organisatieschema zonder namen 01052012.pdf](http://www.auris.nl/Home/DeKoninklijkeAurisGroep/organisatie/Documents/organisatieschema%20zonder%20namen%2001052012.pdf)

Koninklijke Auris Groep Speciaal voor gehoor, (z.d), spraak en taal. Geraadpleegd op 27 februari 2012, via: <http://www.auris.nl/Pages/default.aspx>

Kragten, R. (z.d.) *Interview en interviewen*. Geraadpleegd op 30 mei 2012. Via:
<http://www.qualiteit.nl/interview.htm>

Mijs, D. & Veneklaas, L. (2009), *Kwaliteitskaart Woordenschat WoordenSTART*. Geraadpleegd op 29 mei 2012 via:
[http://www.taalpilot.nl/attachments/session=cloud_mmbase+2088023/Kwaliteitskaart_Woordenschat_WoordenSTART_\(070110\).pdf](http://www.taalpilot.nl/attachments/session=cloud_mmbase+2088023/Kwaliteitskaart_Woordenschat_WoordenSTART_(070110).pdf)

Van den Nulft, D. & Verhallen, M, (2009). *De gebundelde Kwaliteitskaarten Woordenschat de 4-Takt, Voorbewerken, Semantiseren, Consolideren, Controleren*. Geraadpleegd op 27 februari, via
http://www.rezulto.nl/pdf/Kwaliteitsk_wschat_de4takt.pdf

Rezulto, (z.d), *Onderwijsadvies*. Geraadpleegd op 23 maart 2012, via:
<http://www.rezulto.nl/index.php>

Overige literatuur

Koninklijke Auris Groep (2010) *Schoolgids 2010-2012 De Taalkring*. Geraadpleegd op 22 maart 2012.

De Taalkring (2003), *WOT; de werkwijze*, Geraadpleegd op 29 mei 2012.

De Taalkring (z.d.), *Samenwerking logopedist en leerkracht*, Geraadpleegd op 29 mei 2012
Van Weerdenburg, M.(2009). Ernstige Spraak- en/of taalMoeilijkheden (ESM): Speerpunten in de diagnostiek en maatschappelijke participatie. Geraadpleegd op 01 juni 2012.