

Het Viertaktmodel

in cluster 2-onderwijs

Een inventariserend onderzoek naar de implementatie
van het Viertaktmodel voor woordenschatonderwijs
op vier Auris onderwijs- en zorglocaties

Masterscriptie

M.L. Kranenburg

Studentnr. 3036952

30 augustus 2010

Begeleiders: Mw. drs. A.J. Calis (Koninklijke Auris Groep)
Mw. dr. C. Fortgens (Koninklijke Auris Groep)
Mw. dr. E.H. de Bree (Universiteit Utrecht)

Tweede lezer: Dhr. prof. dr. F.N.K. Wijnen (Universiteit Utrecht)

Inhoudsopgave

Dankwoord	7
1. Inleiding	8
1.1 Auris.....	8
1.2 Vraagstelling	9
1.2.1 Waarom dit onderzoek?.....	10
1.2.2 Doelgroep	10
1.2.3 Opzet	10
2. Woordenschatverwerving	12
2.1 Woordenschat binnen taalverwervingstheorieën	12
2.2 Normale kinderen.....	12
2.2.1 Ontwikkelingsfasen	12
2.2.2 De invloed van woordkennis op grammaticale ontwikkeling	14
2.3 Kinderen met ESM.....	15
2.3.1 Definitie	15
2.3.2 Taalverwerving in ESM	15
2.3.3 Woordenschatverwerving in ESM.....	16
2.3.4 Wijze van woordaanbod.....	16
2.4 Kinderen met ASS.....	21
2.4.1 Definitie	21
2.4.2 Taalverwerving in ASS	21
2.4.3 Woordenschatverwerving in ASS	22
2.4.4 Wijze van woordaanbod.....	23

2.5 Samenvatting: woordaanbod	25
3. Het Viertaktmodel	26
3.1 Achtergrond.....	26
3.1.1 'Klassiek' woordenschatonderwijs	26
3.1.2 Het mentale lexicon volgens Verhallen & Verhallen.....	27
3.1.3 Woordenschatopbouw volgens Van den Nulft & Verhallen	28
3.2 Het model.....	28
3.2.1 Voorbewerken.....	29
3.2.2 Semantiseren.....	29
3.2.3 Consolideren.....	30
3.2.4 Controleren	31
3.3 Effect in regulier en speciaal onderwijs	31
3.3.1 Regulier onderwijs.....	31
3.3.2 Speciaal onderwijs.....	35
3.3.3 Te verwachten effect in cluster 2-onderwijs.....	36
3.3.4 Doelgericht werken	38
4. Methoden voor woordenschatonderwijs.....	39
4.1 Cluster 2-onderwijs	39
4.1.1 Leerlijnen	40
4.2 Trends in taalonderwijs	41
4.3 Veelgebruikte taalmethodes.....	42
4.3.1 Veelgebruikte taalmethodes	43
4.3.2 Aanwezigheid Viertaktmodel	45
4.3.3 Effectiviteit en vergelijking	46

5. Methodologie	47
5.1 Beschrijving	47
5.1.1 Locaties.....	47
5.1.2 Inhoud vraaggesprekken	47
5.1.3 Verwerking vraaggesprekken	48
5.1.4 Inhoud vragenlijsten.....	49
5.1.5 Verwerking vragenlijsten.....	49
5.2 Motivatie	51
5.2.1 Waarom vraaggesprekken?.....	51
5.2.2 Waarom ook vragenlijsten?	52
5.2.3 Waarom geen effectstudie?	52
6. Resultaten.....	54
6.1 Vraaggesprekken	54
6.1.1 Zorglocatie Utrecht.....	55
6.1.2 Bertha Muller School.....	56
6.1.3 Auris Taalplein	59
6.1.4 De Taalkring.....	61
6.1.5 Verschillen en overeenkomsten.....	64
6.2 Vragenlijsten.....	66
6.2.1 Patronen en opmerkelijkheden.....	67
6.2.2 Aanvullingen leerkrachten	69
6.2.3 Stappenplan.....	69
7. Conclusie	73

7.1 Onderzoeksvraag 1.....	73
7.1.1 Organisatie	73
7.1.2 Werkwijze	73
7.1.3 Ervaring.....	75
7.2 Onderzoeksvraag 2.....	76
7.2.1 ESM.....	76
7.2.2 ASS.....	77
7.3 Onderzoeksvraag 3.....	77
7.3.1 Succesfactoren	77
7.3.2 Problemen	78
7.3.3 Aanbevelingen.....	79
8. Discussie	80
8.1 Bereik.....	80
8.2 Besproken literatuur	80
8.3 Grenzen praktijkonderzoek.....	81
8.4 Praktijkinformatie.....	81
9. Samenvatting met aanbevelingen.....	83
10. Referenties	85
11. Bijlagen	88
Bijlage 1	89
Bijlage 2	91
Bijlage 3	96
Bijlage 4	98
Bijlage 5	101

Dankwoord

Deze scriptie is tot stand gekomen met de hulp van mijn begeleiders bij de Koninklijke Auris Groep en de Universiteit Utrecht. Bij Auris werden ik en mijn plannen hartelijk ontvangen en bleken zowel Lidy Calis als Connie Fortgens bereid hun tijd en expertise te delen om die plannen met mij om te zetten in een concreet onderzoek. Bij het theoretische gedeelte en de verwerking van mijn onderzoeksgegevens kon ik rekenen op de immer enthousiaste sturing en de goede suggesties van Elise de Bree. Dank jullie wel!

Hierbij wil ik ook de vier logopedisten, die door hun openheid tijdens de vraaggesprekken hebben gefungeerd als belangrijkste bron van praktijkinformatie, hartelijk bedanken voor hun tijd en medewerking. Tot slot bedank ik de leerkrachten die de verspreide vragenlijsten hebben ingevuld en mij zo voorzagen van een tweede set gegevens over de onderwijspraktijk van het Viertaktmodel.

1. Inleiding

Als er één taalaspect is waar jonge ouders vurig een glimp van hopen op te vangen, waarin kinderen geen zichtbare maar een hoorbare groeispurt doormaken, en waar volwassenen op studeren alvorens op vakantie *deux pains* te bestellen, is dat woordenschat. Woorden zijn onmiskenbaar de meest 'gewilde' elementen die geleerd worden tijdens de taalverwerving. Anders dan taalaspecten als fonologie en grammatica, die na een bepaald aantal jaren als verworven worden beschouwd, blijft de woordenschat zich in principe een leven lang uitbreiden en zoals in het eerste hoofdstuk besproken zal worden, wordt het gemak waarmee deze uitbreiding plaatsvindt sterk bepaald door de hoeveelheid reeds aanwezige woordkennis.

Het belang van woordenschat voor zowel de algemene, schoolse als maatschappelijke ontwikkeling van kinderen is nauwelijks te onderschatten. Net zoals in de maatschappij nagenoeg alle informatie beschikbaar is via het medium taal, geldt ook binnen het onderwijs dat de leerstof van alle vakken alleen toegankelijk is wanneer de taal waarin het gedoceerd wordt, kan worden doorgrond. Van woorden, als betekenisdragende elementen bij uitstek, wordt wel gezegd dat ze fungeren als de 'sleutel' tot talige informatie. In de laatste jaren heeft woordenschatverwerving dan ook terecht een grotere plaats verworven in het taalonderwijs (zie 4.2).

1.1 Auris

De Koninklijke Auris Groep is de professionele partner van mensen die ondersteuning nodig hebben bij horen, spreken of taal¹. Naast ambulante begeleiding, zorg en onderzoek wordt er onderwijs geboden op negen basisscholen voor speciaal onderwijs (so) en drie scholen voor speciaal voortgezet onderwijs (vso) in de regio Midden-Zuidwest-Nederland. Dit onderwijs is gericht op leerlingen in de leeftijd van 3 tot 21 met een cluster 2-indicatie (zie ook 4.1). Deze leerlingen zijn onder te verdelen in leerlingen met ernstige spraak/taalmoelijkheden (ESM), leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum die specifiek leidt tot een communicatieve beperking (ASS) en leerlingen met een auditieve beperking. De laatste groep bestaat uit dove en slechthorende (SH) leerlingen, die al dan niet ook een verstandelijke beperking hebben (Fortgens 2009, p. 10). Naast het speciaal onderwijs, is er een viertal zorglocaties voor dagbehandeling voor "kinderen van 1 tot en met 5 jaar met een ernstige auditieve en/of communicatieve beperking"². De kinderen in de zorggroepen hebben geen cluster 2-

¹ <http://www.auris.nl/Home/Pages/default.aspx>

² <http://www.auris.nl/Home/Zorg/Peuterdagbehandeling.Pages/default.aspx>

indicatie, maar een zorgindicatie van het CiZ³. Ook voor hen geldt echter bovengenoemde onderverdeling.

Het type leerlingen op Auris onderwijs- en zorglocaties vereist uiteraard een gespecialiseerde aanpak op het gebied van taalaanbod en -onderwijs. Op de onderwijslocaties wordt dan ook door onder andere leerkrachten, intern begeleiders en logopedisten samengewerkt om bij de leerlingen een optimaal niveau van taalvaardigheid te bereiken. De op zowel wetenschap als ervaring gebaseerde richtlijnen en adviezen die hierbij gehanteerd kunnen worden zijn samengebracht in de uitgave *Auris-taalbeleid* (Fortgens 2009).

Woordenschat

Eén van de taalaspecten die in beleid en praktijk echter nog meer aandacht behoeven, is woordenschat. Een bekend didactisch model voor woordenschatverwerving is het Viertaktmodel van Verhallen & Verhallen (1994). Dit model, voorgesteld als een docentvaardigheid die leerkrachten zich eigen kunnen maken, draait om de vier componenten *voorbewerken*, *semantiseren*, *consolideren* en *controleren* waaraan elke woordenschatles in het basis- en middelbaar onderwijs kan worden vormgegeven (Verhallen & Verhallen 1994; zie 3.2). Sinds 2009 streeft Auris naar de toepassing van dit model op al haar onderwijs- en zorglocaties (Fortgens 2009, p.33). Op dit moment wordt er op één zorglocatie en drie so-scholen ook daadwerkelijk met het Viertaktmodel gewerkt, te weten *Auris Zorglocatie Utrecht*, de *Bertha Muller School* en *De Taalkring* te Utrecht en *Auris Taalplein* te Gouda.

1.2 Vraagstelling

In deze scriptie zal ik de volgende vragen trachten te beantwoorden.

1. Hoe wordt het Viertaktmodel voor woordenschatonderwijs in praktijk gebracht op de vier hiermee werkende Auris onderwijs- en zorglocaties en welke ervaringen levert dit op?
2. Wat zegt het wetenschappelijke fundament van het Viertaktmodel over de compatibiliteit met het cluster 2-onderwijs aan leerlingen tot en met 12 jaar⁴?
3. Is het Viertaktmodel Auris-breed aan te bevelen op basis van praktijkervaringen en theorie?

3 Centrum indicatiestelling Zorg

4 Voor de zorggroep geldt de leeftijd van 1 – 5 jaar, voor de so-scholen is dit 3 – 12 jaar.

1.2.1 Waarom dit onderzoek?

Aangezien het Viertaktmodel is ontworpen voor het basis- en middelbaar onderwijs, maar niet in het bijzonder voor het speciaal onderwijs, is het belangrijk om na te gaan of dit model ook geschikt is voor gebruik binnen het cluster 2-onderwijs dat Auris biedt. Deze vraag hoop ik te kunnen beantwoorden vanuit zowel de ervaringen vanuit de praktijk als de theoretische compatibiliteit van het Viertaktmodel en de verschillende cluster 2-doelgroepen. Het evalueren van het gebruik van het Viertaktmodel op die onderwijs- en zorglocaties waar het expliciet gebruikt wordt, zou waardevol kunnen zijn voor de overige scholen. Enerzijds zullen een groter inzicht in de praktijk van het Viertaktmodel en anderzijds een graadmeter van de tevredenheid onder de uitvoerders een indicatie vormen voor de wenselijkheid van een eventuele Auris-brede implementatie van het Viertaktmodel.

1.2.2 Doelgroep

In dit onderzoek richt ik me op twee grote groepen leerlingen op de Auris onderwijs- en zorglocaties: kinderen met ESM en kinderen met ASS. Hoewel ook kinderen met een auditieve beperking een belangrijke doelgroep vormen van deze locaties, bespreek ik noch de theorie rondom de taal- en woordenschatverwerving van deze groepen, noch de aansluiting van het Viertaktmodel op de woordleerbehoeften van deze leerlingen. Vanwege de vele verschillen binnen de slechthorende groep (mate en type van gehoorverlies, wel/niet in combinatie met een verstandelijke beperking, wel/geen cochleair implantaat) en verschillende woordleerprocessen die hiermee gepaard gaan, en vanwege het feit dat de kinderen met ESM en kinderen met ASS breder vertegenwoordigd waren op de vier onderwijs- en zorglocaties die ik zou bezoeken, heb ik ervoor gekozen me te beperken tot deze laatste twee groepen.

Ook laat ik de woordenschatverwerving en de aansluiting van het Viertaktmodel van NT2-leerlingen (leerlingen die Nederlands als tweede taal leren) buiten beschouwing. De bespreking van theorieën over eerste- en tweedetaalleren en dubbele lexicale representaties die hieraan vooraf zou moeten gaan, ligt buiten het bereik van deze scriptie. Het zou bovendien gaan om NT2-leerlingen met ESM en ASS – anders zouden ze geen cluster 2-onderwijs volgen – hetgeen de zaak verder compliceert. Een uitgebreider hoofdstuk over woordenschatverwerving zou mijns inziens beginnen af te leiden van de hoofdzaak: de manier van woordenschat*onderwijs*.

1.2.3 Opzet

Deze scriptie is opgebouwd uit een theoretisch gedeelte en een praktijkgedeelte. In het theoretische gedeelte bespreek ik achtereenvolgens de verschillende theorieën over woordenschatverwerving bij

normaal ontwikkelende kinderen, kinderen met ESM en kinderen met ASS. Ik licht verschillende methoden voor woordenschatonderwijs uit het regulier en speciaal onderwijs toe, en geef een uitgebreide analyse van Verhallen & Verhallen's (1994) Viertaktmodel.

In het praktijkgedeelte beschrijf en motiveer ik de methodologie van mijn inventarisatie van het gebruik van het Viertaktmodel op de vier bovengenoemde onderwijs- en zorglocaties (zie 1.1), die bestaat uit een serie vraagg gesprekken en vragenlijsten. Vervolgens presenteer ik de resultaten van dit praktijkonderzoek.

In de conclusie probeer ik een antwoord op elk van de bovenstaande vragen te formuleren aan de hand van zowel mijn praktijkonderzoek als de besproken theorieën. Aan Auris doe ik een aanbeveling met betrekking tot de implementatie van het Viertaktmodel op deze en andere Auris onderwijs- en zorglocaties.

In de discussie behandel ik enkele overige implicaties van dit onderzoek en de nieuwe vragen die het eventueel oproept. Daarnaast bespreek ik de noodzakelijke grenzen aan mijn (type) onderzoek en enkele aspecten van de besproken literatuur die kritisch beschouwd moeten worden.

Tot slot is een samenvatting van dit onderzoek opgenomen met speciale aandacht voor de genoemde aanbevelingen aan Auris, zodat geïnteresseerden van Auris na een korte opzet van het onderzoek direct de voor hen belangrijkste uitkomsten kunnen lezen.

Voor de volledigheid zal ik in deze scriptie gebruik blijven maken van de term 'onderwijs- en zorglocaties', tenzij ik expliciet een school of een specifieke zorggroep wil aanduiden.

2. Woordenschatverwerving

Dit hoofdstuk biedt inzicht in de positie van woordenschatverwerving in het taalverwervingsproces en dient tevens als theoretische achtergrond voor de interpretatie van het praktijkonderzoek.

2.1 Woordenschat binnen taalverwervingstheorieën

Hoewel de voornaamste tweedeling binnen de theoretische taalkunde, die tussen de generatieve en cognitief-functionalistische visie heeft geleid tot twee zeer verschillende modellen voor taalverwerving, speelt woordenschatverwerving in beiden een belangrijke rol.

In een generatief model voor taalverwerving, waarbij jonge leeders beschikken over een aangeboren taalvermogen met universele basisregels en taalafhankelijke parameters, behoort woordenschat bij uitstek tot de 'content', hetgeen dat geleerd moet worden uit de input. Binnen de sensitieve periode moet er bovendien taal- en dus woordaanbod zijn; hierin ligt de informatie die nodig is om alle parameters voor grammaticale, morfologische en fonologische kenmerken af te stemmen op de moedertaal.

In een usage-based model voor taalverwerving, voortgekomen uit de cognitief-functionalistische taalkundige visie, worden alle taaleigenschappen ontdekt door toepassing van algemene cognitieve leermechanismen. Hierbij is de rol van woordenschatverwerving al minstens zo groot. In feite lijkt de hoeveelheid, frequentie en rijkheid van elk soort input hier waardevoller te zijn, omdat de leerder bij aanvang van het taalverwervingsproces over geen enkele regel beschikt en de omgevingstaal volledig moet construeren vanuit het taalaanbod. In dit proces komen verschillende afhankelijkheidsrelaties voor, zoals die tussen woordenschat en grammatica (zie 2.2.2).

Hieronder bespreek ik de bestaande literatuur over woordenschatverwerving bij normale kinderen, de individuele variatie die hierin voorkomt en de samenhang tussen woordenschat en andere taalgebieden. Tot slot behandel ik de voor dit onderzoek meest relevante thema's rondom de woordenschatverwerving van kinderen met ESM en kinderen met ASS. In sectie 1.2.2 werd de keuze voor alleen deze twee doelgroepen toegelicht.

2.2 Normale kinderen

2.2.1 Ontwikkelingsfasen

Aan de verwerving van woordenschat bij normaal ontwikkelende kinderen wordt uitgebreid aandacht besteed in het naslagwerk voor taalverwerving van Gillis & Schaerlaekens (red.; 2000)

Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands. Met de focus op de lexicale semantiek, ofwel het gebied van woordbetekenissen en hun mentale organisatie, worden de verschillende fasen in de ontwikkeling van het mentale lexicon besproken. Met de term 'mentale lexicon' wordt de verzameling opgeslagen woorden in het menselijk geheugen aangeduid. Woordkennis omvat vorm-, betekenis- en gebruikaspecten. De betekenisrelaties tussen woorden maken dat het mentale lexicon vaak wordt voorgesteld als een netwerk.

De drie belangrijkste aspecten van woordbetekenis, die corresponderen met de genoemde ontwikkelingsfasen, zijn het zaak-aspect, het concept-aspect en het netwerk-aspect (Nelson 1991). Bij het zaak-aspect gaat het om de relatie tussen een woordvorm en een specifieke referent ('papa' voor één aanwijsbare persoon) en correspondeert met de zogenaamde referentiële periode. Het concept-aspect betreft de bredere relatie tussen een woordvorm en een concept ('huis' voor elk exemplaar in de klasse van alle mogelijke huizen), die in de denotationele periode aan de orde komt. Het netwerk-aspect betreft de onder andere functionele en hiërarchische relaties van woordbetekenissen ('huis'-'wonen'; 'fruit'-'druif'-'witte druif') die worden ontplooid in de 'sense'-periode. In de referentiële periode vormen kinderen vorm-betekenisrelaties op basis van terugkerende gebeurtenissen. Vanaf het tweede levensjaar leidt de ervaring van meerdere verschillende verschijningen met hetzelfde klankpatroon tot *decontextualisatie* van het concept en worden woordvormen niet meer verbonden aan één referent maar aan de verzamelklasse ervan: de denotationele periode. In deze periode moeten de grenzen van woordbetekenissen en de precieze inhoud van de klassen nog ontdekt worden, waarvan verschijnselen als overgeneralisatie het gevolg zijn (alle middelgrote aabare beesten 'hond' noemen; alle vierwielige motorvoertuigen 'bus'). Intussen groeit het aantal bekende concepten en woordbetekenissen, en vanaf de leeftijd van 3 á 4 jaar leggen kinderen ook verbanden tussen voorheen onafhankelijke concepten. Hiermee begint de sense-periode, waarin de aanvankelijke ervaringsgeoriënteerde kennis wordt losgelaten en betekenisrelaties ontstaan die alleen op basis van taalgebruik kunnen worden geleerd, zoals de onderschikkende relatie tussen 'melk' en 'drank' (Schaerlaekens 2000 p.189). Omdat kinderen alsmear betekenisaspecten en –relaties van dezelfde woorden bijleren, kent deze fase in principe geen voltooiingsmoment.

Het feit dat kinderen vanaf deze leeftijd – 3 á 4 jaar – naar school gaan en de daar geboden informatie via taal moeten ontcijferen, maakt dit continue woordleren noodzakelijk. Om alle schoolse activiteiten en de lesstof van alle vakken bij te kunnen benen is een goede woordenschatverwerving nodig, hetgeen het belang van woordenschatonderwijs voor het algemene leersucces onderstreept.

Woordenschat heeft weliswaar als meest voor de hand liggende functie het vermogen tot taalbegrip en productie (de zogenoemde 'sleutel' tot informatie), maar kent ook een subtielere rol in het taalverwervingsproces. Zoals hieronder wordt besproken speelt woordenschat bijvoorbeeld een belangrijke rol in de grammaticale ontwikkeling, die zich typisch later manifesteert dan de woordenschat.

2.2.2 De invloed van woordkennis op grammaticale ontwikkeling

Volgens het neurolinguïstisch model van Locke (1997) gaat de eerste grote uitbreiding van het lexicon (tussen het tweede en derde levensjaar) gepaard met een nieuwe 'grammaticale oriëntatie', welke op haar beurt de verdere toename van het lexicon faciliteert. Door het onvermogen de grote hoeveelheid nieuwe woorden denotatieel (zie 2.2.1) te organiseren, wordt het kind gedwongen voortaan te letten op grammaticale in plaats van slechts semantische cues in de input, waardoor nieuwe woorden gemakkelijker worden 'geplaatst' in het lexicon. Wanneer deze lexicale spurt uitblijft en de woordenschat slechts langzaam toeneemt, zal deze grammaticale strategie voor woordleren niet op tijd gaan overheersen om de grammaticale ontwikkeling volledig te ontplooiën. Locke vergelijkt deze "higher-order cognitive deprivation" door lexicale stagnatie zelfs met "sensory deprivation" tengevolge van gehoorverlies (Locke 1997, p.283) omdat beide kunnen resulteren in blijvende problemen in de verwerving van gesproken taal.

Van Kampen (2008) onderschrijft de nauwe samenhang tussen lexicon en grammatica in haar studie naar de morfo-syntactische ontwikkeling van een normaal horend kind en een kind met een geschiedenis van middenoorontstekingen. Weliswaar worden kinderen met een auditieve beperking in deze scriptie buiten beschouwing gelaten, en kan vanuit een case study als deze niet gegeneraliseerd worden naar hele groepen, maar Van Kampen illustreert hier wel de rol van grammaticale ontwikkeling in de woordenschatverwerving. In lijn met Locke's (1997) theorie over het faciliteren van lexicale groei, stelt zij dat tijdelijk gehoorverlies tijdens de sensitieve periode voor taalverwerving de lexicale groei negatief beïnvloed doordat het de "identificatie en verwerving van lexicale items" (Van Kampen 2008, p.5) bemoeilijkt. Die moeilijkheid lijkt tegelijk de eerste tekenen van grammaticale ontwikkeling uit te stellen bij het kind met gehoorverlies: terwijl het normaal horende kind vanaf het tweede levensjaar een exponentiële groei laat zien in het gebruik van twee vroege grammaticale kenmerken (finietheid en lidwoordgebruik), vertoont het kind met gehoorverlies hier een stagnatieperiode van zo'n dertig weken (Van Kampen 2008, p.4+7). Bij dit kind, dat geen blijvende auditieve beperking overhield aan de middenoorontstekingen, bereikte het gebruik van de betreffende grammaticale markers uiteindelijk een normaal niveau. De vertraging die

hierin optrad leidde echter tot verschillende woordenschatgerelateerde problemen, zoals een tijdelijk overmatig gebruik van aanwijsbare voornaamwoorden en blijvende woordvindingsproblemen.

Hieronder wordt besproken welke factoren van belang zijn in de taal- en woordenschatverwerving van kinderen met ESM en kinderen met ASS, om zo een beeld te krijgen van de woordleerbehoeften van deze groepen.

2.3 Kinderen met ESM

Kinderen met ernstige spraak-taalmoeilijkheden (ESM) vormen de grootste groep binnen de Auris onderwijs- en zorglocaties. Ik bespreek hier de aard, eigenschappen en woordleerkenmerken van (kinderen met) ESM als basis voor de latere vergelijking van doelgroepen en onderwijsbehoeften.

2.3.1 Definitie

De taalstoornis die zowel door Auris als in deze scriptie heen ESM wordt genoemd, heeft in de internationale literatuur de benaming Specific Language Impairment (SLI).⁵ Uit de variëteit aan toelichtingen, definities en verschillende diagnostische criteria van deze nog altijd volop onderzochte stoornis, geeft ik de relatief compacte definitie van Leonard (1998). Kinderen met SLI vertonen volgens hem een

“significante beperking in taalvaardigheid, waarbij de factoren die gewoonlijk gepaard gaan met taalleerproblemen – zoals gehoorproblemen, lage non-verbale intelligentie scores, en neurologisch letsel – niet evident zijn” (Leonard 1998, p. 3).

Tot de diagnostische criteria die Leonard behandelt, behoren bovendien: geen structurele afwijkingen van de mond, een normale mondmotoriek en geen terugkerende moeilijkheden in de sociale interactie (Leonard 1998, p. 10).

2.3.2 Taalverwerving in ESM

Bishop (1997) benadrukt de grote variabiliteit in taalverwerving tussen kinderen met ESM en wijst hierbij op de diverse subtypen van ESM (naar Rapin & Allen 1987) die vooral verschillen in de mate waarin enerzijds spraak en anderzijds taalbegrip zijn aangetast. Zo kan spraakniveau variëren van vloeiend maar onbegrijpelijk tot gebrekkig en in telegramstijl, en van blijk gevend van

⁵ De termen SLI en ESM zijn volgens de literatuur niet geheel uitwisselbaar, maar over het precieze verschil zijn de meningen verdeeld. Er wordt genoemd dat ESM betrekking zou hebben op zowel taal als spraak en SLI slechts op taal (Kouwenberg et al 2007, p.2), maar mede door de grote variatie in SLI-/ESM-beelden blijft deze spraak-taal grens vaag. In deze scriptie spreek ik van ESM, maar haal ik evengoed literatuur over SLI aan.

woordvindingsproblemen tot zelfs zeer beperkt aanwezig. Taalbegrip kan relatief intact zijn, gekenmerkt door te letterlijke interpretatie, of alleen problematisch voor informatie buiten het 'hier en nu'. Mede door de genoemde interacties tussen talige vaardigheden (zie 2.1.2) kan het patroon van intacte en aangetaste taalgieden in één persoon verschuiven bij het ouder worden, wat de classificatie in subtypen van ESM moeilijker, zo niet onmogelijk maakt. Ook in woordkennis en –gebruik bestaan grote verschillen tussen kinderen met ESM. Hieronder wordt besproken hoe de afwijkende woordenschatverwerving van kinderen met ESM kan worden verklaard en welke manier van woordaanbod bij hen het woordleren zou kunnen faciliteren.

2.3.3 Woordenschatverwerving in ESM

De woordenschatverwerving van kinderen met ESM laat vaak afwijkingen zien in zowel het leren van nieuwe woorden als het terugvinden van reeds geleerde woorden. Een mogelijke verklaring voor deze problemen is een defect in de fonologische perceptie en/of het fonologisch geheugen, welke het vormen van permanente fonologische representaties in het mentale lexicon in de weg zouden staan. In deze kwestie is de experimentele taak *nonword repetition* (NWR) zeer bruikbaar gebleken. Bishop et al. (1996) bijvoorbeeld vergeleken de NWR-prestaties van kinderen met ESM en normaal ontwikkelende kinderen, en vonden dat kinderen met ESM vooral op langere, complexere non-woorden aanzienlijk lager scoorden. Hoewel het onduidelijk is of deze uitkomst wijst op een verminderde capaciteit van het fonologisch werkgeheugen of op een probleem in het coderen van gehoorde fonologische sequenties, blijken de woordleerproblemen van kinderen met ESM sterk samen te hangen met het verwerken en/of onthouden van fonologische informatie.

2.3.4 Wijze van woordaanbod

Voor dit onderzoek, dat focust op het woordenschatonderwijs aan onder andere kinderen met ESM, is het interessant om te kijken naar een aantal studies waarin wordt besproken welke manier van woordaanbod en welke mate van blootstelling een positief effect kunnen hebben op het woordleersucces van kinderen met ESM.

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. Onder 30 kinderen met ESM en 30 leeftijdsmatches zonder ESM, allen in de leeftijd tussen 4 en 6, onderzocht zij de prestaties op een *fast mapping* taak en woordleertaak en de relatie tussen begrip en productie van de geleerde

woorden. Fast mapping is een mentaal proces waarbij na één blootstelling aan een nieuw woord al informatie opgeslagen wordt die in een volgende instantie kan worden opgehaald. Binnen de taalkunde wordt succesvol 'fast mappen' vaak gezien als voorspeller van woordleervaardigheid bij kinderen, waardoor fast mapping taken regelmatig gebruikt worden in woordenschatgerelateerde onderzoeken.

In de fast mapping taak in het onderzoek van Gray (2003) werden vier bekende en vier onbekende objecten aan kinderen aangeboden onder de mondelinge toelichting "Dit is een ...". Vervolgens werd het begrip van dit woord gecontroleerd door de opdracht "Geef me de ..." en productie uitgelokt door vragen als "Wat is dit?", waarbij geen feedback werd gegeven op de respons van het kind (Gray 2003, p.60). In totaal werd elk woord 6 keer aangeboden. Het gemiddeld aantal correcte antwoorden verschilde niet significant voor de twee groepen. Het aantal correcte antwoorden op de begripsvraag lag, zowel voor de kinderen met ESM als voor de controlegroep, significant hoger dan het aantal correcte antwoorden op de productievraag. De woordleertaak had dezelfde opzet als de fast mapping taak in de zin dat er nieuwe objecten werden geïntroduceerd en mondeling toegelicht. Bij deze taak speelden correctie en feedback echter een belangrijke rol. Er werd meermaals directe imitatie en productie uitgelokt en ook begrip werd meermaals gecontroleerd voorafgaand aan de uiteindelijke begrips- en productieopdrachten. In totaal werd elk woord 24 keer aangeboden. Evenals de fast mapping resultaten, gaven de resultaten van de woordleertaak geen significante groepsverschillen in het aantal correcte antwoorden. Wel bleek het succes op de fast mapping taak voor beide groepen een deel van het woordleersucces in de tweede taak te kunnen voorspellen: voor de kinderen met ESM gold met name dat de mate van productie tijdens fast mapping de mate van productie tijdens het woordleren voorspelde.

Dit laatste werpt de mogelijkheid op dat het niet per se het woordbegrip is dat leidt tot woordproductieproblemen, maar juist het onvermogen om een woord te produceren na een – voor kinderen met ESM – te beperkt aantal blootstellingen en 'oefeningen'. Wellicht hebben kinderen met ESM dus meer gelegenheid nodig om een woord te oefenen om tot productie te komen, hetgeen zou moeten worden onderzocht in een soortgelijk woordleer-experiment waarin meer verschillende maten van blootstelling als variabele dienen. De uitkomst van dit onderzoek wijst erop dat bij expliciet woordleren sprake zou moeten zijn van herhaalde blootstelling, en dat er aandacht zou moeten zijn voor zowel begrip als productie.

Oefening

De bovengenoemde behoefte van kinderen om woorden actief te oefenen, sluit aan op een recent onderzoek van Keren-Portnoy et al (in druk). Hierin wordt bij normaal ontwikkelende peuters onderzocht welke invloed de oefening van productie van bepaalde klanken heeft op het fonologisch werkgeheugen, dat behalve bij taalverwerking ook actief is bij taalproductie, en of productie de constructie van het fonologisch werkgeheugen faciliteert. 12 kinderen waren opgenomen in een longitudinale studie. Vanaf de leeftijd van 11 maanden werden bij hen maandelijks, en later tweewekelijks, opnames gemaakt van een half uur spontane interactie met een ouder. De opnames duurden voort totdat minstens 25 verschillende woorden per sessie werden geuit; dit punt werd na gemiddeld 23 maanden bereikt. In de transcripties van de sessies werd geteld hoe vaak een kind bepaalde consonanten gebruikte en van elke consonant werd de leeftijd vastgesteld waarop deze minstens vijftig keer in drie sessies of minstens tien keer per sessie in drie sessies op rij werd gebruikt.

Op de leeftijd van 26 maanden namen dezelfde kinderen deel aan individueel samengestelde NWR tests met zowel bestaande (en de kinderen bekende) woorden, non-woorden met alleen consonanten die frequent gebruikt worden door het specifieke kind en non-woorden met alleen consonanten die niet frequent gebruikt worden door dit kind. Uit de resultaten bleek dat hoe vroeger in de ontwikkeling een kind de verschillende consonant frequent gebruikte, hoe beter het overall resultaat van de NWR test een jaar later. Kinderen bleken bij deze test beter te presteren voor non-woorden met alleen consonanten die zij zelf frequent gebruiken, dan voor non-woorden met consonanten die zij zelf niet frequent gebruiken. Dit wijst erop dat de frequent geproduceerde ('geoefende') consonanten gemakkelijker zijn op te slaan in het fonologisch werkgeheugen minder geoefende consonanten. Kinderen presteerden het best in het herhalen van de bestaande woorden, of deze nu hoog- of laagfrequente consonanten bevatten.

De onderzoekers concluderen uit deze resultaten dat het fonologisch werkgeheugen wordt opgebouwd door ervaring, en dat het onthouden van specifieke klankpatronen gepaard gaat met het uiten van correcte consonant producties. Er wordt aangegeven dat de beschreven resultaten mede kunnen bepaald zijn door de algemene ontwikkeling van articulatorische vaardigheden die de kinderen hebben doorgemaakt in de tussenliggende tijd van de onderzoeken. Omdat er geen beroep werd gedaan op het langetermijngeheugen van de proefpersonen, geven de uitkomsten bovendien geen informatie geven over de mentale representaties van de woorden. Desondanks impliceert ook dit onderzoek dat jonge kinderen ervaring nodig hebben met de productie van bepaalde klanken (en

wellicht is dit door te voeren op woorden) om woorden met die klanken erin gemakkelijker te kunnen verwerken én produceren. Gezien bovenstaand onderzoek van Gray (2003) zou deze uitkomst wellicht ook, en misschien wel *juist*, van toepassing kunnen zijn op kinderen met ESM. De oefening van bepaalde spraakklanken, door middel van woorden waarin deze voorkomen, zou ook hen kunnen helpen bij tot productie van nieuwe woorden te komen.

Syntactische context

Dat het woordleersucces beïnvloed en zelfs ondersteund kan worden door de syntactische context van aangeboden woorden, wordt getoond door Oetting (1999). Zij onderzocht het gebruik van argumentstructuur bij het leren van werkwoorden door 20 zesjarige kinderen met ESM en een groep van 40 normaal ontwikkelende kinderen, gematched voor ofwel leeftijd ofwel taalvaardigheid. Deze 60 kinderen namen deel aan een *syntactic bootstrapping* taak waarbij syntactische context (in dit geval argumentstructuur) kan helpen bij het afleiden van woordbetekenis. Binnen de taalwetenschap duidt de term *bootstrapping* op een (onbewuste) verwervingsstrategie waarbij de ene vorm van informatie wordt gebruikt om een ander te construeren.

Kinderen kregen een reeks filmpjes te zien waarop twee figuren te zien waren en zowel een transitieve als een intransitieve handeling aan de gang was, zoals 'rennen' tegelijk met 'achtervolgen' en 'voeren' met 'eten'.⁶ Een pratende pop gaf tijdens de filmpjes commentaar met gebruik van non-woorden voor de zichtbare handelingen, waarna kinderen werd gevraagd wat die woorden zouden betekenden. De handeling die kinderen met een non-woord associeerde, bleek samen te hangen met de syntactische structuur van het commentaar. Bood die structuur plaats aan één argument ("Look, *the monkey* is ...-ing!"), dan werd eerder gekozen voor de intransitieve interpretatie. Bij een structuur met twee argumenten ("Look, *the bear* is ...-ing *the monkey*!") kozen kinderen vaker voor de transitieve interpretatie. Kinderen met ESM bleken net zo vaak als de controlegroepen het syntactisch correcte antwoord te geven, en leken dus even goed in staat deze syntactische cues te gebruiken voor het afleiden van woordbetekenis. Een tweede taak, voor het testen van *quick incidental learning* (QUIL), bestond uit een filmpje waarbij de verteller andere non-woorden gebruikte voor dezelfde handelingen als in de eerste taak. De helft van de non-woorden was in een transitieve zin te horen, de andere helft in een intransitieve zin, en in één van de twee versies van het filmpje was de argumentstructuur van deze zinnen omgekeerd. Tijdens de introductie van een non-woord waren steeds twee verschillende acties te zien. De kinderen keken de video vier keer,

⁶ Een transitief werkwoord, zoals 'achtervolgen', heeft per definitie twee argumenten. Een intransitief werkwoord, zoals 'slapen', heeft één argument.

waarbij eenmaal werkwoordinterpretatie en driemaal het onthouden van het nieuwe woord werd gecontroleerd. Net als bij de *syntactic bootstrapping* taak bleek dat kinderen met ESM even vaak de juiste interpretatie van de non-woorden gaven als de kinderen in de controlegroepen en dus net zo goed gebruik maakten van de syntactische cues. De kinderen met ESM scoorden echter significant lager op het onthouden van de non-woorden, dat na afloop van alle sessies getest werd door kinderen te vragen "Wijs ... aan". Terwijl kinderen in beide controlegroepen al vanaf de eerste video een groeiend aantal non-woordbetekenissen hadden onthouden, haalden de kinderen met ESM bij geen van de videosessies een score boven gokniveau.

De hoge scores op werkwoordinterpretatie in de eerste taak, suggereren dat de oorzaak van deze lage scores niet ligt bij de waarneming of 'lezing' van cues. Omdat kinderen met ESM niet bleken te profiteren van het herhaaldelijk aanbieden van de video en ook de verschillende vertelversies (met omgekeerde argumentstructuur) geen verschil maakten, geeft de onderzoeker als één van de mogelijke verklaringen voor deze uitkomst een "algemene beperking in het werkgeheugen of de verwerkingscapaciteit" (Oetting 1999, p.1271) bij kinderen met ESM. Hoe dan ook is het voor dit onderzoek interessant om te zien dat kinderen met ESM in principe in staat zijn om de woordbetekenis van werkwoorden af te leiden uit de syntactische informatie.

Gebaren

Månsson (2003) deed een studie naar de relaties tussen gebaren en semantische processen onder normaal ontwikkelende kinderen en kinderen met ESM. Hoewel het belang van gebaren in het taalaanbod voor deze groep geen hoofdzaak is in Månssons studie, kan de manier waarop kinderen productief gebaren gebruiken wel enigszins aangeven hoe groot de rol van gebaren voor hen is. Månsson maakt onderscheid tussen ESM gekenmerkt door begripsproblemen en een lexicaal-semanticke beperking in de productie, en ESM zonder grote begripsproblemen en het accent op fonologie- en grammaticaproblematiek in de productie. Voor beide groepen geldt dat wanneer kinderen betekenisvolle iconische gebaren gebruiken, ze dit niet alleen simultaan met gesproken taal doen (zoals normaal ontwikkelende kinderen) maar ook voor en na het betreffende woord. In experimentele settings bleek het typisch voor de lexicaal-semanticke groep om veel gebaren te herhalen, al dan niet tegelijk met het woord. In spontane spraak gebruikten beide groepen het verlengen van gebaren om te vragen om hulp of bevestiging, maar kinderen in de fonologisch-grammaticale groep gebruikten dit ook daadwerkelijk om een woord te vervangen door een gebaar.

In een review over het gebruik van gebaren bij ESM stellen Kouwenberg et al (2007) dat gebaren vaker gebruikt worden door zowel kinderen als volwassenen "die zich in gesproken taal moeilijk

kunnen uiten” en dat zowel kinderen met ESM als normaal ontwikkelende kinderen gesproken verhalen beter opnemen wanneer deze begeleid worden met gebaren (Kouwenberg et al 2007, p.12). Voor deze scriptie is met name de invloed van gebaargebruik op het woordleren bij kinderen met ESM van belang. Hierover schrijft Bode (2002) dat het gebruik van NmG leerlingen met ESM kan helpen bij het leren van nieuwe woorden. Dit bleek uit een experiment waarin kinderen 36 nieuwe woorden aangeboden kregen: de helft gesproken met begeleidend gebaar, de helft alleen gesproken. Een woordbenoemingstest wees vervolgens uit dat kinderen de woorden die met begeleidend gebaar aangeboden waren, het best hadden onthouden.

De woordleerproblemen van kinderen met ESM, hoewel zeer variabel, hebben dus waarschijnlijk hun oorsprong in een afwijkende fonologische verwerking. De verschillende studie rondom woordaanbod aan kinderen met ESM wezen erop dat deze kinderen baat hebben bij een syntactische context, veel (herhaalde) blootstelling, begeleidende gebaren en bovenal ruimte voor productie en oefening. Hieronder wordt besproken hoe taal- en woordenschatverwerving kan verlopen bij kinderen met ASS, en bij welke vorm van taalaanbod deze kinderen baat zouden kunnen hebben. Gezien de veelal gemengde groepen met kinderen met ESM en kinderen met ASS op de Auris onderwijs- en zorglocaties zal het bovendien interessant zijn of beide groepen dezelfde vorm van taalaanbod nodig hebben.

2.4 Kinderen met ASS

Een andere grote doelgroep van de Auris onderwijs- en zorglocaties bestaat uit kinderen met een autisme spectrum stoornis (ASS), bij wie communicatieve problemen de voornaamste beperking vormen. Net als bij de groep kinderen met ESM bestaat ook hierin een enorme heterogeniteit, doordat de verschillende kenmerken van de stoornis zich per kind meer, minder of anders kunnen manifesteren.

2.4.1 Definitie

Autisme wordt in het diagnostisch handboek DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2001) gedefinieerd als een ernstige ontwikkelingsstoornis die substantiële sociale, communicatieve en gedragsmatige problemen kent. De term ASS omvat de vele verschijningsvormen van autisme, waarbij de elk van drie genoemde beperkingen in verschillende mate tot uiting kan komen.

2.4.2 Taalverwerving in ASS

Over de taalverwerving en met taalverwerving geassocieerde kenmerken (zoals brabbelen) in het eerste levensjaar van autistische kinderen is weinig bekend, omdat er zo vroeg voor de diagnose van

een kind vaak geen speciale aandacht aan wordt besteed. Ouders rapporteren achteraf wel moeilijkheden met oogcontact vasthouden en het interpreteren van gehuil. Ook werd gesproken van een al vroeg verhoogde voorkeur van het kind om alleen te zijn. Dit verschijnsel kan indirect geleid hebben tot minder sociale interactie, terwijl juist die vroege sociale interactie met verzorgers baby's laat kennismaken met taal als sociaal en communicatief fenomeen (Dawson 1989). Verder tonen autistische baby's minder interesse in één van de eerste vormen van intentionele communicatie: die van ouder-kind spelletjes als 'kiekeboe'. Een onderzoek van Mundy et al. (1987) toont zowel een correlatie tussen de (spontane en functionele) speelvaardigheden en het taalvermogen als een correlatie tussen de aanwezigheid van non-verbale communicatie en taalverwerving bij deze groep. De onderzoekers stellen dan ook dat veel van de individuele variatie in taalvaardigheid verklaard kan worden vanuit enerzijds het (met representatieve denken geassocieerde) speelgedrag en anderzijds de (sociaal-cognitieve inspanning vergende) non-verbale communicatievaardigheden.

Terwijl de taalproblemen van kinderen met ESM grotendeels van linguïstische aard zijn (de precieze oorsprong wordt nog altijd betwist), wordt de taalvaardigheid van kinderen met ASS veelal geassocieerd met niet-linguïstische factoren zoals gedrag en non-verbale communicatie. Dit verschil in oorsprong impliceert een verschillende manier van taal- en woordenschatverwerving en een verschillende behoefte wat betreft taal- en woordenschatonderwijs.

2.4.3 Woordenschatverwerving in ASS

In tegenstelling tot veel kinderen met ESM hebben autistische kinderen meestal geen problemen met de benaming van objecten, hetgeen zou demonstreren dat bij autisme geen "afwijking in conceptuele of semantische representatie" betrokken is (Dawson 1989, p.99). Volgens Menyuk en Quill (1985) kan de aard van woorden echter een rol spelen in het succes van verwerving en productie bij autistische kinderen. Dezelfde kinderen die probleemloos concrete objecten en handelingen benoemen, kunnen dezelfde kinderen wel moeite hebben met uiteenlopende woorden die intrinsiek te maken hebben met relaties, zoals wederkerige werkwoorden, voorzetsels en relationele adjectieven (Dawson 1989).

Net zoals de woordleerproblemen de kinderen met ESM zouden de woordleerproblemen van kinderen met ASS dus geen oorsprong hebben in de semantische representatie. Uit de volgende sectie zal blijken of deze twee groepen ook baat hebben bij dezelfde wijze van woordaanbod.

2.4.4 Wijze van woordaanbod

Voor het woordenschatonderwijs aan autistische kinderen is het belangrijk te weten bij welke wijze van woordaanbod zij baat hebben, hetgeen in de volgende studies onderzocht werd.

Computerinstructie

Moore en Calvert (2000) schrijven dat door het gebruik van educatieve computerprogramma's bij autistische kinderen niet alleen de vaak intensieve en kostbare leerkracht-leerling interactie omzeild kan worden; ook zou zo een effectievere leeromgeving gecreëerd worden. De aandacht van autistische kinderen blijkt beter vastgehouden te worden door een interessante 'leeromgeving' met opvallende karakteristieken als geluidseffecten, waarmee niet de ruimtelijke omgeving (het klaslokaal) wordt bedoeld, maar de omgeving die het leermiddel (het boek of computerprogramma) biedt. De onderzoekers vergeleken de relatieve impact van docent- en computerinstructie op de woordenschatverwerving van 14 autistische kinderen in de leeftijd van 3 tot 6 jaar, waarvan de helft in een "behavioral condition" en de helft in een "computer condition" werd onderwezen (Moore & Calvert 2000, p.360). In beide condities werden objectnamen geleerd volgens grofweg dezelfde aanpak van 'vraagstelling – antwoord/actie - beloning/extra hint', maar in de computerconditie werd de beloningsfase versterkt door interessante zintuiglijke impulsen op het computerscherm.

Zowel de aandacht tijdens de sessie (naar de totale duur van visuele attentie) als het leerresultaat weeks na de sessie (naar reproductie van de doelwoorden n.a.v. woordkaarten) was significant hoger bij de kinderen in de computerconditie. Ook trad een groot verschil op in motivatie voor de woordleertaak: 57% van de kinderen in de computerconditie antwoordden na afloop te willen blijven werken in plaats van te gaan spelen tegenover geen van de kinderen in de leerkrachtconditie. Volgens de onderzoekers wijst deze uitkomst op een veelbelovende toekomst van "computertechnologie als supplement voor traditionele behavioristische technieken in woordenschatonderwijs aan kinderen met autisme" (Moore & Calvert 2000, p.361). Wel erkennen zij het feit dat er sprake is van een kleine testgroep en de nog onbekende langetermijneffecten van computerinstructie, evenals de mogelijkheid dat een *novelty preference* (de neiging van kinderen om meer aandacht besteden aan onbekende of ongewone zaken) is opgetreden.

Als het verschil in motivatie en leerresultaat bij deze autistische kinderen inderdaad verklaard kan worden vanuit een *novelty preference* in plaats van de specifieke aansluiting op de leerbehoeften van autistische kinderen, zou hetzelfde positieve effect kunnen optreden bij normaal ontwikkelende kinderen en kinderen met ESM. Hoe de impact van computerinstructie op autistische kinderen zich verhoudt tot de impact deze twee groepen, wordt echter niet bekend.

Gebaren

Over het integreren van iconische gebaren in het taalaanbod aan autistische kinderen verscheen dit jaar een onderzoek onder 19 hoogfunctionerende autistische tieners tussen 12 en 18 jaar oud en een controlegroep van 20 op o.a. intelligentie en leeftijd gematchte tieners (Silverman et al. 2010). Hoewel autistische kinderen vaak beperkt zijn in het gebruik van non-verbale communicatiemiddelen is er weinig bekend over hun begrip van deze middelen. In het betreffende onderzoek gaat het om de klasse van *iconic gestures*, betekenisvolle “hand- of lichaamsbewegingen gericht naar anderen, die natuurlijkerwijs samenvallen met spraak” (Silverman et al. 2010, p.380) die cruciale informatie kunnen bevatten voor de boodschap van de spreker.

Proefpersonen keken naar video's waarop een persoon een complex (dus onbekend) figuur omschreef mét, danwel zonder gebruik van iconische gebaren en werden gevraagd steeds het bedoelde figuur aanklikken uit vier opties op hun scherm. Hun visuele fixatie op de gebaren werd vastgelegd door middel van eye-tracking. Voor mensen zonder autisme geldt dat bij simultaan aanbod van spraak en gebaren, de gebaren iets eerder worden verwerkt dan de spraak, vooral bij minder bekende woorden of concepten. Bij hen stimuleert het gebruik van gebaren het begrip en daarmee de communicatie. De autistische tieners in dit experiment toonden een omgekeerd beeld. Hoewel ze in de spraakconditie zelfs sneller het targetfiguur wisten te identificeren dan hun leeftijdsgenoten in de controlegroep, bleken ze juist gehinderd te worden door de combinatie van spraak en gebaren in de spraak-gebaarconditie: hierbij focusten ze aanzienlijk later na de omschrijving op het targetfiguur dan de tieners in de controlegroep. Voor tieners in de controlegroep gold dat de aanwezigheid van iconische gebaren het begrip inderdaad vergemakkelijkte; zij focusten in de spraak-gebaarconditie namelijk sneller op het targetfiguur dan in de spraakconditie.

De onderzoekers concluderen dat autistische tieners niet profiteerden van de simultaan aangeboden iconische gebaren en dat het “ontvangen van informatie via twee modaliteiten” het begrip bij autistische tieners juist zou vertragen (Silverman et al. 2010, p. 390). Factoren die op de genoemde uitkomsten van invloed kunnen zijn geweest zijn de sterk eenzijdige setting waarin het begrip misschien anders is dan in een interactieve setting, en het relatieve belang van de betreffende gebaren, die bij deze figuuromschrijvingen niet essentieel waren om de boodschap te begrijpen.

2.5 Samenvatting: woordaanbod

In dit hoofdstuk werden de kenmerken van taal- en woordenschatverwerving bij kinderen met ESM en kinderen met ASS beschreven, en werd geprobeerd vast te stellen bij welke wijze van woordaanbod elk van deze groepen baat zou kunnen hebben.

Kinderen met ESM bleken baat te hebben bij de het herhaaldelijk aanbieden van woorden, oefening met de productie van woorden, het aanbod van nieuwe woorden in syntactische context en het gebruik van ondersteunende gebaren. Kinderen met ASS bleken vooral belang te hebben bij een aansprekende leeromgeving waarmee hun aandacht vastgehouden wordt. Tieners met ASS bleken bepaald geen baat te hebben bij gebaren die simultaan met gesproken taal worden aangeboden.

Deze verschillen in behoeften tussen kinderen met ESM en kinderen met ASS zijn relatief, omdat bij deze twee groepen niet precies dezelfde thema's werden behandeld. In het volgende hoofdstuk bespreek ik het Viertaktmodel voor woordenschatonderwijs en komen ook de hierbij behorende manieren van woordaanbod naar voren. Aangezien de meeste Auris onderwijs- en zorglocaties heterogene groepen hebben met zowel leerlingen met ESM als leerlingen met ASS, zal het zal interessant zijn om te zien of het Viertaktmodel mogelijkheden biedt om op deze verschillen in te spelen (hoofdstuk 3) en of de leerkrachten en logopedisten zelf dit verschil bemerken in hun woordenschatlessen (hoofdstuk 6).

3. Het Viertaktmodel

Het Viertaktmodel van Verhallen & Verhallen (1994) is een didactisch model voor woordenschatonderwijs dat methode-overstijgend gebruikt kan worden. In dit hoofdstuk beschrijf ik achtereenvolgens de achtergrond, opbouw en onderwijseffecten van dit model. Tot slot wordt de verwachte aansluiting van het Viertaktmodel op kinderen met ESM en kinderen met ASS besproken.

3.1 Achtergrond

De opzet van het model en de aanwijzingen voor het toepassen in de onderwijspraktijk worden uitvoerig beschreven in het boek *Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs* door bedenkers Marianne Verhallen en Simon Verhallen (1994). Het hierop volgende *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs* door Dirkje van den Nulft & Marianne Verhallen (2009) is specifiek bedoeld voor de 'professionalisering van leerkrachten' in het basisonderwijs. Dit boek, dat secties met opdrachten en oefeningen bevat, leert hen op een vrij persoonlijke manier (met behulp van werkbladen en voortgangsvragen) om met het Viertaktmodel te werken en fungeert zodoende nog duidelijker als handleiding voor het woordenschatonderwijs. In beide boeken wordt het Viertaktmodel gekarakteriseerd als een methode-overstijgende onderwijsvaardigheid die leerkrachten zich eigen kunnen maken om hun woordenschatonderwijs te innoveren.

3.1.1 'Klassiek' woordenschatonderwijs

Er wordt een beschrijving gegeven van de (op moment van schrijven) gebruikelijke werkwijze voor woordenschatonderwijs en de plaats die woordenschatonderwijs (op dat moment) typisch inneemt binnen het taalonderwijs. Volgens Verhallen & Verhallen (1994) worden nieuwe woorden in de taalles heel vaak alleen op een toetsende manier behandeld, bijvoorbeeld door klassikaal te vragen: "Wie weet wat dit is?" onder het tonen van een afbeelding of het geven van een omschrijving. Ook taalmethodes zouden veel woordenschatoefeningen bieden die alleen gemaakt kunnen worden "als de woorden al bekend zijn" (Verhallen & Verhallen 1994 p.14); in plaats van nieuwe woorden aan te leren wordt in die methodes slechts de veronderstelde woordkennis van leerlingen getoetst. De prioriteit van woordenschatonderwijs zou vaak liggen in het aanleren van de uitspraak- en schrijfwijze, terwijl voor de beheersing van een woord de verschillende betekenisaspecten en toepassingen het belangrijkste zijn. Verhallen & Verhallen menen tot slot dat "de bestaande schoolboeken weinig mogelijkheden geven voor een systematische woordenschatuitbreiding" (Verhallen & Verhallen 1994, p.17). Volgens Van den Nulft & Verhallen (2009) heeft woordenschat

vaak een ondergeschikte plaats ten opzichte van andere taalgebieden en moeten gerichte woordenschat‘oefeningen’ vaak worden gemaakt met woorden die niet eerder aangeboden zijn en die zonder enige context of logisch verband in opdrachten verschijnen. Wanneer nieuwe woorden wel klassikaal besproken worden krijgt de les regelmatig het karakter van een “afvalrace” (Van den Nulft & Verhallen 2009, p.23), waarbij de leerkracht een begrip net zo lang omschrijft en uitbeeldt tot een volhardende leerling het antwoord ‘raadt’. De overige leerlingen zijn na een paar foute antwoorden afgedropen of durfden al niet mee te doen aan het raadspel.

Het bovenstaande bevat typering van het (op moment van schrijven) gebruikelijke woordenschatonderwijs die respectievelijk Verhallen & Verhallen (1994) en Van den Nulft & Verhallen (2009) geven ter inleiding van hun pleidooi voor het Viertaktmodel. Specifieke taalmethoden of onderwijsstrategieën waarop dit beeld gebaseerd is, worden niet genoemd. Via een introductie over de aard van woordkennis en het natuurlijke proces van woordenschatopbouw wordt naar het eigenlijke model toegewerkt. Ik zal dan ook eerst deze theoretische visie, en daarna het daadwerkelijke onderwijsmodel bespreken.

3.1.2 Het mentale lexicon volgens Verhallen & Verhallen

In *Woorden leren, woorden onderwijzen* wordt het mentale lexicon behandeld aan de hand van veel metaforen en zonder psycholinguïstische wetenswaardigheden zoals de hersenfuncties die bij woordopslag actief zijn. Gezien de doelgroep van het boek, leerkrachten van het basis- en middelbaar onderwijs, zal de bedoeling hiervan zijn de aard van woordenschat(-opslag) op een inzichtelijke manier over te brengen, met als voornaamste doel het verhelderen van de behoeften van woordlerende kinderen.

Het mentale lexicon wordt voorgesteld als een netwerk, waarin de knooppunten de woorden zijn en de verbindingen de betekenisrelaties tussen die woorden. Elk woord draagt bovendien een “uitgebreide hoeveelheid kennis over klank, betekenis, grammaticale eigenschappen en gebruiksmogelijkheden” (p.93), grofweg onderverdeeld in kennis van woordvorm en woordbetekenis. Tot kennis van *woordvorm* behoort bijvoorbeeld het klankpatroon, dat zo precies opgeslagen is dat mensen hun mentale lexicon zelfs kunnen afzoeken op woorden met een bepaalde eindklank: rijmen. De kennis van *woordbetekenis* omvat “alle mogelijke systematische, maar ook persoonlijke” (p.95) betekenisverbindingen. Waar van toepassing zijn begrippen hiërarchisch geordend, zoals de hoofdklasse ‘dier’, diens subklasse ‘vogel’, die weer de subklassen ‘loopvogel, watervogel, zangvogel’ heeft.

3.1.3 Woordenschatopbouw volgens Van den Nulft & Verhallen

Volgens Van den Nulft en Verhallen (2009) verloopt de verwerving van woordenschat bij kinderen volgens drie principes, die elkaar min of meer (voor elk nieuw woord) opvolgen. In eerste instantie wordt een klankvorm gekoppeld aan een object, gebeurtenis of handeling: het zogenaamde 'labelen' van een concept met een woord. Vervolgens leert een kind meerdere betekenisaspecten en toepassingen van het woord: door middel van categoriseren wordt de betekenis van het gelabelde concept uitgebreid. Tot slot worden allerlei verbindingen (betekenisrelaties) aangelegd tussen nieuwe en bekende woorden: de netwerkopbouw. Bij het labelen van nieuwe woorden spreken we van *verbreding* van de woordenschat; elk nieuw betekenisaspect van een reeds geleerd woord draagt bij aan de *verdieping* van woordenschat. Het terugvinden van geleerde woorden in het mentale lexicon wordt vergemakkelijkt door de opbouw met betekenisvolle verbindingen waardoor woorden niet los, maar in clusters worden geactiveerd. Ook frequentie van aanbod en gebruik vergroot deze 'vindsnelheid'. Terwijl het woordennetwerk bij kinderen aanvankelijk eenvoudig is en slechts betekenisassociaties weergeeft, wordt dit netwerk gaandeweg uitgebreid met abstractere relaties als hiërarchische ordening en hoofd- en subcategorieën.

Gekeken naar de positie binnen de theoretische taalkunde, past deze visie op het mentale lexicon en de opbouw van woordenschat eerder bij een usage-based benadering van taalverwerving dan bij een generatieve benadering (zie 2.1), omdat er wordt uitgegaan van een graduele uitbreiding van het lexicon en de informatie over elk woord. Dat het proces van linken, uitbreiden en categoriseren alsmear blijft plaatsvinden, is in lijn met het gebruik van een cognitief leermechanisme. Dit leermechanisme verstart niet drastisch na een bepaalde periode, in het geval van woordleren zal deze op den duur juist sneller gaan verlopen door de hoeveelheid reeds aanwezige woorden en verbindingen.

3.2 Het model

Het Viertaktmodel is opgebouwd uit de volgende vier fasen.

1. Voorbewerken
2. Semantiseren
3. Consolideren
4. Controleren

Hieronder zal ik elk van de vier fasen toelichten, waarbij steeds het specifieke doel en enkele voorbeelden worden gegeven. Om de link naar de lespraktijk nog meer te verduidelijken, komt de behandeling van het doelwoord 'vaas' – zoals mogelijk in een onderbouwgroep – bij elke fase terug.

3.2.1 Voorbewerken

De eerste stap, het voorbereiden, dient drie doelen. Ten eerste helpt het om de leerlingen op een aansprekende manier te betrekken bij de les of activiteit. Wanneer leerlingen geprikkeld raken om bepaalde woordbetekenissen te achterhalen – het ontstaan van een zogenaamde leerbehoefte – zouden zij gemotiveerder en succesvoller zijn in het leren van de woorden. Het tweede doel is het oproepen van voorkennis over het thema, waarmee de nieuwe informatie verbonden moet worden. Tot slot zorgt voorbereiden ervoor juist die plekken in het mentale lexicon te activeren, waar nieuwe woorden en betekenissen kunnen worden ingebed en nieuwe verbindingen kunnen aangaan met reeds bekende gerelateerde woorden. Voorbereiden kan bijvoorbeeld worden gedaan door een tekst over het onderwerp te lezen en hier onbekende woorden uit te halen, een plaat met themagerelateerde afbeeldingen te bespreken, een klassikaal gesprek te voeren, of een door middel van een spel of activiteit in het thema.

> De leerkracht of logopedist komt binnen met een bos bloemen, of de groep gaat erop uit om zelf bloemen te plukken. Er wordt gesproken over mooie bloemen, wie er thuis wel eens bloemen heeft, waar je bloemen neerzet, hoe ze mooi blijven, etc. Elke leerling houdt een bloem vast.

3.2.2 Semantiseren

Het semantiseren bestaat uit het presenteren van de te leren woorden en het overdragen van de betekenis(sen), of beter “het verduidelijken van voldoende en relevante betekenisaspecten” (Verhallen & Verhallen 1994, p.187). Hierbij worden de woorden het liefst aangeboden in betekenisvolle clusters van drie á vier woorden. Het overdragen van woordbetekenissen kan op verschillende manieren. Behalve het geven van een omschrijving, kunnen leerkrachten ook een afbeelding laten zien, iets uitbeelden, het [object] laten zien of [de handeling] uitvoeren. Zorgvuldigheid is echter geboden bij deze non-verbale middelen van betekenisoverdracht, omdat ze gemakkelijk kunnen leiden tot incorrecte of onvolledige interpretatie. Wanneer een concept te specifiek is afgebeeld of uitgebeeld, wordt bij bekende concepten soms het algemenere concept niet herkend. Bij nieuwe concepten kan het overheersen van irrelevante kenmerken ervoor zorgen dat een te specifieke woordbetekenis wordt opgebouwd. Onder verbale middelen om een woord te semantiseren vallen het geven van een analytische definitie, het geven van verbale contexten of voorbeelden, en in geval van tweede taalonderwijs ook het vertalen in de moedertaal. Analytische definities kunnen gegoten worden in vormen als “als je ..., dan ...” en “een ... is iemand die ...” en zouden altijd gevolgd moeten worden door een verbale context of voorbeeld. In het boek *Met woorden in de weer* komt het principe van ‘de drie uitjes’ aan bod als vuistregel voor een rijke

semantisering. Dit principe stelt dat semantiseren moet bestaan uit *uitbeelden*, *uitleggen* en *uitbreiden*. Uitbeelden omvat acties als gebaren, een afbeelding of object laten zien en een handeling voordoen; uitleggen is de verbale omschrijving van de betekenis; uitbreiden wil zeggen dat het nieuwe woord wordt gekoppeld aan (al dan niet bekende) betekenisgerelateerde woorden. Uitbreiden kan worden gedaan door woorden onder te brengen in zogenaamde *graphic organizers*. Dit zijn instrumenten als woordparaplu's en woordtrappen waarmee hiërarchische, antonieme of sequentiële relaties van woorden kunnen worden gevisualiseerd.

> *De leerkracht laat een vaas zien (uitbeelden) en legt uit dat dit een vaas is en dat geplukte bloemen in een vaas met water moeten om mooi te blijven (uitleggen). De leerkracht pakt er een waterglas en een bloempot bij en vertelt: "Een glas lijkt op een vaas, maar is veel kleiner. Je zet er geen bloemen in, maar je drinkt eruit. Dit is een bloempot. Daar kunnen ook bloemen in zitten, maar ook planten, en er zit geen water maar aarde in." (uitbreiden).*

3.2.3 Consolideren

De fase consolideren is bedoeld om de woorden en hun diverse betekenissen 'in te slijpen' in het geheugen, waarbij alles draait om variatie en herhaling. Na het semantiseren van een woord is in het mentale lexicon een aantal verbindingen tot stand gekomen tussen het woord en zijn belangrijkste betekenisaspecten. Terwijl het herhaaldelijk aanbieden van hetzelfde woord deze verbindingen *versterkt*, zorgt het aanbieden ervan in verschillende contexten voor een groter aantal verbindingen, hetgeen het woord *verankert* in het bestaande woordennetwerk. Doordat in feite steeds nieuwe betekenisaspecten aan het woord worden toegevoegd, kan tijdens deze stap worden gesproken van verdere semantisering. Volgens Verhallen & Verhallen (1994) moet een nieuw woord gemiddeld zeven keer herhaald worden voor het voldoende is opgeslagen. In hoofdstuk 2 over woordenschatverwerving werd besproken hoe het benodigd aantal herhalingen en het soort aanbod in principe per kind, maar zeker ook per cluster 2-doelgroep, verschilt. Voorbeelden van consolideeroefeningen zijn voor de onderbouw het (speels) categoriseren van begrippen, het noemen van eigenschappen van een begrip en het beantwoorden van vragen als: "Wat is *groter*, een brood of een boterham?". In de bovenbouwgroepen, waar ook de schrijfwijze van woorden wordt geoefend en vooral zelfstandig werken vaak een schriftelijke taak inhoudt, kunnen consolideeroefeningen bestaan uit het verbinden van synoniemen of antoniemen, het rangschikken van begrippen en het invullen van woorden in tekstjes.

> *De leerkracht vult de vaas met water en beschrijft deze handeling. Hij/zij vraagt de leerlingen hun bloem in de vaas te zetten. De leerlingen moeten plaatjes die met een vaas te maken hebben bij*

elkaar leggen. De eigenschappen van een vaas worden besproken: “Is een vaas zwaar of licht?”, “Is een vaas voor planten of bloemen?”.

3.2.4 Controleren

Tijdens de laatste stap, het controleren, wordt nagegaan of de te leren woorden en hun betekenissen inderdaad verworven zijn. Tijdens de laatste consolideeroefeningen zouden leerkrachten al moeten letten op het ‘blijven hangen’ van de woorden, maar controle op langere termijn is minstens zo belangrijk. Vooral woorden die moeilijk ingebed (door bijvoorbeeld het kennen van weinig gerelateerde woorden) worden en woorden die in productie gemakkelijk vermeden kunnen worden, behoeven een uitvoerige controle. Het begrip van woorden kan het best worden gecontroleerd door middel van verschillende, steeds moeilijker worden oefeningen. Net zoals verder semantiseren kan voorkomen tijdens de consolidatie, kan er ook in de stap controleren plaats zijn voor het herhalen van een consolideeroefening.

> In de laatste themales(sen): de themawoorden waaronder ‘vaas’ moeten worden benoemd naar aanleiding van woordkaarten (afbeeldingen) of door ‘de vaas’ te laten aanwijzen uit meerdere afbeeldingen. Op langere termijn: de leerkracht vraagt een leerling de vaas bij te vullen.

3.3 Effect in regulier en speciaal onderwijs

Met woorden in de weer is behalve het besproken boek van Van den Nulft en Verhallen (2009) ook de naam van een op het Viertaktmodel gebaseerde cursus voor leerkrachten die wordt aangeboden door Resulto Onderwijsadvies⁷. In deze cursus wordt gesproken van de *Met woorden in de weer*-aanpak en ook in enkele van de hieronder besproken effectstudies wordt deze term gebruikt voor het toepassen van het Viertaktmodel in het woordenschatonderwijs. Voor de eenduidigheid, en om te benadrukken dat het Viertaktmodel een methode-overstijgende aanpak is, zal hier echter worden gesproken van de Viertaktaanpak.

3.3.1 Regulier onderwijs

Kleutergroepen

In een effectstudie van Verhallen en Van der Zalm (2005) naar de woordleerresultaten van kleuters werd de Viertaktaanpak verbonden aan de taalactiviteiten van *Piramide*, veelgebruikt in de vroeg- en

⁷ <http://www.resulto.nl/index.php?id=3>. NB. Resulto Onderwijsadvies is het bedrijf van Marianne Verhallen, Dirkje van den Nulft en Juana Kibbelaar.

voorschoolse educatie⁸. *Piramide* is een totaalprogramma met acht ontwikkelingsgebieden waaronder “Taalontwikkeling en ontwikkeling van lezen en schrijven”⁹. Er wordt gewerkt in projecten van twee á drie weken waarin steeds één ontwikkelingsgebied centraal staat. Voor woordenschat biedt de methode woordclusters bij de start van elk thema, en waar mogelijk vindt de verduidelijking van nieuwe woorden plaats door uitbeelden en uitleggen aan de hand van concrete materialen. Er wordt gebruik gemaakt van verschillende (voorlees-)verhalen om de woorden in verschillende contexten aan te bieden en van een zogenaamde themahoek in de klas om actief gebruik van de woorden uit te lokken¹⁰. Bij deze woordenschatactiviteiten wordt normaal gesproken geen gebruik gemaakt van het Viertaktmodel.

Aan de betreffende studie deden vier scholen mee (geen Auris onderwijslocaties). Op elke school waren vier leerkrachten betrokken en alle groep 1-leerlingen. Alle leerkrachten werden door middel van vragenlijsten en interviews gevraagd naar “kenmerken van woordenschatverwerving en van woordenschatdidactiek” (Verhallen & Van der Zalm 2005, p.39). Op twee scholen (de controlegroep), met een totaal van 44 groep 1’ers, hadden de leerkrachten de reguliere *Piramide*-training gevolgd en werd het *Piramide*-thema *Mijn lichaam* geheel volgens de docenthandleiding doorlopen. Op de twee andere scholen (de experimentele groep), met een totaal van 50 groep 1’ers, hadden de leerkrachten naast deze *Piramide*-training een tweedaagse teamtraining *Met woorden in de weer* en twee á drie keer coaching in de klas gehad, en werd een aangepaste versie van hetzelfde thema doorlopen. Zoals gezegd wordt het Viertaktmodel, vooral in *Met woorden in de weer* (Van den Nulft & Verhallen 2009), duidelijk voorgesteld als een docentvaardigheid die bij elke methode in te passen zou moeten zijn, en het betreft hier dan ook een versie waarin de Viertaktaanpak systematisch in het betreffende *Piramide*-thema is geïntegreerd. Praktisch hield dit minstens in dat de te leren woorden in betekenisvolle clusters werden aangeboden (wat in principe al gebeurt in *Piramide*, zie boven), dat betekenisoverdracht geschiedde volgens het principe van ‘de drie uitjes’ en dat woorden in de bovengenoemde graphic organizers werden ondergebracht (zie 3.2.2). Alle leerlingen waren tussen 4 jaar en 4 jaar en 11 maanden oud. Hoe de leeftijdverdeling tussen de controle- en experimentele groep was wordt echter niet gezegd en ook geslacht werd schijnbaar buiten beschouwing gelaten bij de samenstelling van de groepen.

Om het begin- en eindniveau van de kinderen vast te stellen werden, met de thematoets uit *Piramide* als uitgangspunt, twee testen ontwikkeld: een plaatjestest voor passieve woordkennis en een

8 <http://www.cedgroep.nl/kinderopvang-en-vve/vve/vveprogrammas/piramide.aspx>

9 http://www.cito.nl/vve/piramide/methode/eind_fr.htm

10 <http://www.taalpilots.nl/>

categoriseertest voor diepte van woordkennis. Bij de eerste werden leerlingen bijvoorbeeld gevraagd 'de schouder' aan te wijzen uit dertig afbeeldingen; bij de tweede bekeken leerlingen sets van vier plaatjes en moesten dan vragen beantwoorden als "Het gaat hier over kort en lang (...). Eén plaatje is anders, dat hoort er niet bij. Zie jij welk plaatje er niet bij hoort?" (Verhallen & Van der Zalm 2005, p.40). Na het doorlopen van het drie weken durende thema bleek dat beide groepen vooruit waren gegaan op zowel woordkennis als diepte van woordkennis. Bij de experimentele groep was deze vooruitgang echter significant groter dan bij de controlegroep.

De onderzoekers concluderen dat het integreren van de Viertaktaanpak een positief effect heeft op zowel de verbreding als de verdieping van woordkennis bij leerlingen van deze leeftijd. Bovendien wordt uit een apart onderzoek onder de betrokken leerkrachten duidelijk dat deze aanpak goed is in te passen in een bestaande taalmethode als *Piramide*. In elk geval jonge leerlingen in het regulier basisonderwijs zouden dus profiteren van het gebruik van de Viertaktaanpak door de leerkracht. In het onderzoek lijkt echter niet te zijn gecontroleerd op precieze werkwijze (individueel, in groepjes, klassikaal) en precieze tijdsbesteding aan elk van de activiteiten of lesonderdelen. Ook kunnen de ervaring, vaardigheid, Viertakt-voorkennis en persoonlijke onderwijsstijl van de leerkrachten hebben meegespeeld in het succes van zowel de controle- als experimentele groep.

Leerkrachtvaardigheid

In de afgelopen jaren is de kwaliteit van onderwijs en het effect van vroeg- en voorschoolse educatie een veelbesproken thema geworden. Een onderzoek naar de vaardigheden van groepsleiders in de voorschoolse educatie en de invloed hiervan op de onderwijskwaliteit is bijvoorbeeld dat van de onderzoeksgroep Jepma et al. (2009) dat uitgevoerd werd voor educatief advies- en projectbureau Sardes¹¹. Voor zowel kinderopvanglocaties als peuterspeelzalen geldt dat een variëteit aan MBO- en HBO-opleidingen kwalificeren tot groepsleider, en dat er dus veel verschillende opleidingsniveaus in deze functie te vinden zijn. Tijdens observaties en gesprekken op 30 instellingen voor voorschoolse educatie werden zaken als dagritme, groepswerk, structuur, pedagogisch klimaat, groepsomvang en leidersgedrag beschreven en bevraagd. Groepsleiders waren onderverdeeld in opleidingsniveau laag, midden en hoog. De resultaten suggereerden een positief verband tussen opleidingsniveau en kwaliteit van onderwijs, met als uitzondering een instelling met groepsleiders in de categorie laag waar wel een methode voor Vroeg- en Voorschoolse Educatie (VVE) werd gebruikt. De onderzoekers benadrukken de indicatieve aard van de resultaten en het gebrek aan formele metingen. Het gebruik van VVE-methodes wordt wel omschreven, maar helaas niet vergeleken met de verdere

¹¹ www.sardes.nl

onderwijskwaliteit op de betreffende locaties. De onderzoekers pleiten tot slot voor de al dan niet methodegebonden scholingsopties voor de professionalisering van leidsters in de voorschoolse educatie.

Midden- en bovenbouw

Op basisschool 't Fort te Bergen op Zoom (geen Auris onderwijslocatie) werd in het schooljaar 2004/2005 gestart met het Eduxmodel Vernieuwend Leren, een “pragmatische, praktische en uitdagende” uitwerking van Het Nieuwe Leren door Edux Onderwijsadvies¹². Deze stap werd genomen nadat bleek dat een achterblijvende woordenschat veel leerlingen hinderde in hun onderwijsvoortgang, hetgeen zich uitte in een kelderende motivatie en lagere resultaten op CITO-woordenschattesten. Een belangrijk onderdeel van de onderwijsvernieuwing was de implementatie van de Viertaktaanpak, die het team in een serie werkbijeenkomsten werd bijgebracht. In de onderbouw wordt hier *Piramide* als taalmethode gebruikt, in de groepen 4 tot en met 8 wordt gewerkt met *Zin in Taal*. In deze methode is er – vooral door de relatief hoge tijdsreservering voor woordenschatlessen en het bijbehorende computerprogramma – veel aandacht voor woordenschat is, maar het Viertaktmodel is er niet in geïntegreerd. De Viertaktaanpak werd toegepast op de thema's en de woorden die in de gebruikte taalmethodes aan de orde kwamen, terwijl leerkrachten wel zelf woordselecties maakten uit de in de boeken aangeboden woorden. In het kader van interactief en betekenisvol onderwijs - twee van de speerpunten van het Eduxmodel Vernieuwend Leren - werd veel gebruik gemaakt van extra spelmateriaal en tentoonstellingen en werd elk thema afgesloten in groepsclusters waarbij leerkrachten de leerwoorden van een aantal klassen samenvoegden in groepsoverstijgende activiteiten. Binnen een jaar na het invoeren van deze manier van woordenschatonderwijs, waarin de Viertaktaanpak geïntegreerd werd, waren de resultaten van de CITO-woordenschattesten gestegen met 4,17%: volgens de teamleider van de school een bemoedigende eerste uitkomst. Op hoeveel leerlingen deze uitkomst gebaseerd is, en of allen vooruitgang boekten sinds de nieuwe aanpak (of dat deze stijging slechts door de 'betere' leerlingen veroorzaakt is) is echter onbekend.

Op verschillende reguliere basisscholen lijkt de invoering van de Viertaktaanpak dus een positief effect te hebben op de leerresultaten en motivatie van de leerlingen. Doordat in deze studies echter niet gecontroleerd werd op precieze werkwijze, lesindeling en tijdsreservering in de klas, kunnen deze als vertroebelende factor hebben gewerkt. Ook zaken als ervaring, onderwijsstijl en voorkennis over het model bij de docent kunnen op de resultaten van invloed zijn geweest (zie 8.2). Die invloed

12 Brochure Edux Model Vernieuwend Leren (http://www.edux.nl/site_files/uploads/A3%20brochure%20EVL.pdf)

van docentvaardigheid op onderwijskwaliteit blijkt immers ook uit het onderzoek op de VVE-locaties (Jepma et al. 2009).

3.3.2 Speciaal onderwijs

Een verslag van de vernieuwing van woordenschatonderwijs op de school voor Speciaal Basisonderwijs Beatrix de Burcht in Gorinchem (geen Auris onderwijslocatie), wijst erop dat het Viertaktmodel ook toepasbaar en effectief kan zijn binnen het sbo¹³ (Van Hartingsveldt & Verhallen, 2006). Op deze gefuseerde school met een so-leerlijn en een sbo-leerlijn, werd in het schooljaar 2003-2004 gestart met de implementatie van het Viertaktmodel in alle groepen (leerlingen van 4-14 jaar oud). Op de school wordt de taalmethode *Zin in Taal* (zie 4.3) gebruikt, en vindt woordenschatonderwijs plaats in individuele logopedische behandeling en in kleine groepjes onder leiding van een logopedist. Aanvankelijk werd in de handelingsplannen van de leerlingen ‘woordenschatuitbreiding binnen het klassikale thema’ opgenomen zonder concrete doelen te formuleren. Later maakten logopedisten een op leeftijd afgestemde selectie van leerwoorden, maar door het gebrek aan samenhang tussen deze woorden bleek het lastig om deze woorden herhaaldelijk te gebruiken in de klas. Doordat een duidelijke systematiek ontbrak en verdieping van woordkennis uitbleef, werd besloten de Viertaktaanpak te gaan gebruiken.

Alle leerkrachten en onderwijsondersteunende medewerkers van de school namen deel aan de tweedaagse cursus “*Met woorden in de weer*”. De logopedisten van de school werden bovendien opgeleid tot “*Met woorden in de weer-coach*”. Zij begonnen de implementatie door onder leiding van een trainer de leerkrachten te observeren en te adviseren en zouden dit (zelfstandig) jaarlijks herhalen. De groepsleerkrachten werkten in het vervolg samen aan woordselectie en uitwisseling van praktijkervaringen en kregen de gelegenheid voor aanvullende “*Met woorden in de weer*”-workshops. Volgens de logopedist en tevens taalcoördinator van de school was de implementatie zeer geslaagd door de goede aansluiting van de methodiek op het interactief onderwijs dat de school al nastreefde.

De snelst merkbare resultaten waren de vergrote betrokkenheid van de leerlingen en hun verbeterde gevoelens van competentie. Zij bleken de geleerde woorden zowel binnen als buiten de klas spontaner te gebruiken. Leerkrachten ervoeren dat de visuele ondersteuning van de graphic organizers (zie 3.2.3) de leerlingen hielp de betekenissen en samenhang van begrippen in te zien. Tot

13 Het speciaal onderwijs (so) onderscheidt zich van het speciaal basisonderwijs (sbo) door de onderverdeling in clusters; het sbo is bedoeld voor “moeilijk lerende kinderen, kinderen met opvoedmoeilijkheden en alle andere kinderen die speciale zorg en aandacht nodig hebben” maar hanteert dezelfde wettelijke kerndoelen als het regulier basisonderwijs.

slot zou het gebruik van woordmuren in de klas (waarop woorden en hun afbeeldingen, al dan niet in clusters, terug te vinden zijn) de beginnende geletterdheid van de jongste leerlingen stimuleren. Het team van deze school was direct zeer positief over het gebruik van de Viertaktaanpak; niet alleen door de ontwikkelingen die het bij de leerlingen teweeg bracht, maar ook omdat het leerkrachten en logopedisten enthousiast maakte om samen te werken aan beter woordenschatonderwijs. Dat de leerkrachten en logopedisten op deze school gemotiveerder kwamen te werken en dit overbrengen op de leerlingen, die bovendien meer en spontaner lijken te produceren, is uiteraard een prettige uitkomst van dit verslag.

Er lijkt hier echter niet voor factoren als leerkrachtvaardigheden, precieze werkwijze en frequentie van de activiteiten gecontroleerd te zijn, wat afdoet aan de betrouwbaarheid van de uitkomsten. Het hernieuwde vertrouwen en succes bij de kinderen kan nu ook veroorzaakt zijn door alleen de spannende klassenoverstijgende activiteiten, of door de aansprekende woordmuren.

3.3.3 Te verwachten effect in cluster 2-onderwijs

Voor dit onderzoek is het belangrijk, een indruk te krijgen van de aansluiting van het Viertaktmodel op de verschillende doelgroepen van de Auris onderwijs- en zorglocaties. In het vorige hoofdstuk werd de specifieke (woordleer-)problematiek van zowel kinderen met ESM als kinderen met ASS behandeld. Daarbij heb ik me vooral gericht op de wijze van woordaanbod waar elk van de groepen baat bij zou kunnen hebben. Hier bespreek ik mijn verwachtingen rondom de vraag of en op welke manier het Viertaktmodel inspeelt op die specifieke behoeften.

Viertakt bij ESM

Uit de theorie over kinderen met ESM bleek dat hun woordleerproblemen waarschijnlijk verklaard kunnen worden vanuit een bepaald defect in het verwerken en behouden van fonologische informatie en niet zozeer vanuit een semantisch-conceptueel probleem (Bishop et al. 1996). De vele herhaling bij het Viertaktmodel, die vooral tijdens de consolideerfase aan bod komt, is sterk gericht op het versterken van de plaats van het woord en zijn betekenisverbindingen in het mentale lexicon. Ervan uitgaand dat er inderdaad al zoveel herhaling nodig is voor deze semantisch georiënteerde verankering, verwacht ik dat kinderen met ESM bovenop dit aantal nóg meer herhaling nodig hebben, ditmaal voor de fonologische verankering. Wellicht kan ook het hardop nazeggen van het woord, bijvoorbeeld direct bij het semantiseren, daaraan bijdragen.

Die vergrote behoefte aan herhaling blijkt ook te gelden voor productie van kinderen met ESM. Als hun vaak achterblijvende productie van woorden inderdaad het gevolg is van te weinig

gelegenheden om ze actief te oefenen zoals Gray (2003) stelt, zou actief oefenen een standaardonderdeel moeten zijn van de consolideerfase. Het belang van deze oefening voor de verwerking en productie van nieuwe woorden wordt ook onderschreven door Keren-Portnoy et al (in druk). Waarschijnlijk is het zeer afhankelijk van de gekozen consolideeroefeningen, leerjaar en groepsgrootte of dit wel of niet (standaard) gebeurt.

Dat kinderen met ESM in staat zijn gebruik te maken van syntactische cues in de context om de betekenis van onbekende werkwoorden af te leiden, zoals werd vastgesteld door Oetting (1999), vraagt om het aanbieden en oefenen van doelwoorden (vooral werkwoorden) in syntactische context. Hoewel in het Viertaktmodel de nadruk ligt op het bieden van een semantische context, zal een syntactische context gemakkelijk, en waarschijnlijk al onbewust, geïntegreerd worden in bijvoorbeeld de analytische definities (zie 3.2.2).

Tot slot lijkt het me niets dan bevorderlijk voor de leerprestaties van kinderen met ESM als de taallessen en -activiteiten, die vermoedelijk niet favoriet zijn, aangeboden worden op de interessante en aansprekende manier van leren die het Viertaktmodel vooropstelt.

Het gebruik van het Viertaktmodel lijkt dus adequaat te zijn voor kinderen met ESM, zij het met toevoeging van extra passieve en actieve herhaling. Wanneer gekozen kan worden voor de combinatie van perceptie én productie tijdens het consolideren, verdient dat de voorkeur.

Viertakt bij ASS

Autistische kinderen lijken verschillende soorten woorden gemakkelijker op te slaan en/of te gebruiken dan andere (Menyuk & Quill 1985). Hierbij gaat het niet zozeer om syntactische categorieën als wel om bepaalde betekeniseigenschappen: zo zouden woorden (van welke categorie dan ook) die te maken hebben met relaties moeilijker te benoemen zijn. De beste manier om dit soort woorden te onderwijzen aan autistische leerlingen, zou nader onderzocht moeten worden.

Uit de studie over woordleren via een educatief computerprogramma (Moore & Calvert 2000), kon worden geconcludeerd dat het gebruik van een educatief computerprogramma voor woordleren zowel de aandacht als de motivatie van autistische kinderen bevorderde. Belangrijke factoren hierbij waren de aanwezigheid van opvallende zintuiglijke effecten in de beloningsfase van een woordleersessie. Deze bevinding uit de theorie heeft niet direct betrekking op de onderwijspraktijk van het Viertaktmodel, maar wellicht wel op de keuzes betreffende lesmateriaal, die op elke onderwijs- en zorglocatie gemaakt moeten worden.

Autistische leerlingen leken in plaats van te profiteren van de handgebaren van een spreker, juist vertraagd te worden in hun verwerking doordat ze te maken kregen met informatie via twee simultane modaliteiten (Silverman et al. 2010). In de semantiseerfase van het Viertaktmodel wordt gesteld dat nieuwe woorden het liefst op zoveel mogelijk manieren verhelderd moeten worden. Voor autistische kinderen lijkt te gelden dat ofwel de modaliteit 'gebaar' achterwege zou moeten blijven, ofwel dat vooral het *tegelijk* aanbieden van twee modaliteiten (welke dan ook) averechts kan werken. Verder onderzoek naar de invloed van gebaren op de verwerking van autistische kinderen is nodig om vast te stellen of ook de autistische leerlingen van Auris (die bovenal een communicatieve beperking hebben), gehinderd worden door simultane spraak en gebaren. In de onderwijs- en zorgpraktijk op de Auris locaties is hier voornamelijk sprake van bij het gebruik van Nederlands met Gebaren (NmG). NmG is een communicatiesysteem waarbij gesproken Nederlands (met name de inhoudswoorden) simultaan wordt ondersteund met gebaren.

Het Viertakt voorziet in de regelmaat en structuur waaraan autistische kinderen behoefte hebben en lijkt wat dat betreft geschikt voor deze doelgroep van cluster 2-onderwijs. De moeite die autistische kinderen hebben met wederkerige woorden suggereert echter dat die woorden, en wellicht meer 'aparte' woordsoorten een speciale behandeling nodig hebben bij autistische leerlingen. In het Viertaktmodel wordt niet gerept over de verschillende behandeling van syntactische of andere categorieën, maar laat in principe ruimte voor de aanpassing van frequentie en wijze van woordaanbod. Aangezien noch woordleren via computerprogramma's noch NmG direct betrekking heeft op het Viertaktmodel, kan over de verdere geschiktheid van het Viertakt voor de kinderen met ASS helaas weinig gezegd worden. Daarom zal uit het praktijkonderzoek blijken of de leerlingen met ASS baat lijken te hebben bij de toepassing van het Viertaktmodel.

3.3.4 Doelgericht werken

Binnen Auris wordt gestreefd naar doelgericht werken, een gestructureerde aanpak van taalonderwijs waarbij concrete leerdoelen, zoals die beschreven in 4.1.1, centraal staan (Fortgens 2009, p. 30). Van deze onderwijsaanpak toonde Anne Vermeer aan dat deze effectief is voor NT2-leerlingen en taalzwakke leerlingen (Vermeer 2006, p.16-17). Deze benadering sluit goed aan bij het gebruik van het Viertaktmodel, omdat het Viertaktmodel het stellen van concrete leerdoelen vereist, het onderwijs structuur geeft en de woordenschatlessen inricht op het halen van de leerdoelen. Het gebruik van het Viertaktmodel houdt in dat, in elk geval bij het woordenschatonderwijs, sprake is van doelgericht werken. Het werken met concrete doelen is een onmisbaar element en zee waarschijnlijk een succesfactor van het Viertaktmodel.

4. Methoden voor woordenschatonderwijs

Zoals gezegd zijn de Auris onderwijslocaties specifiek bedoeld voor cluster-2 onderwijs. In dit hoofdstuk behandel ik achtereenvolgens de kenmerken en doelstellingen van het cluster 2-onderwijs, de wettelijke richtlijnen die hiervoor vastgesteld zijn en enkele trends rondom woordenschatonderwijs. Daarna bespreek ik een aantal veelgebruikte taalmethodes voor vroeg- en voorschoolse educatie en basisonderwijs en de eventuele aanwezigheid van het Viertaktmodel in deze methodes.

4.1 Cluster 2-onderwijs

De definitie van de vier speciaal onderwijsclusters, de indicatiestelling van leerlingen en het coördineren van hun begeleiding is in handen van Regionale Expertisecentra (REC's). Dit zijn door de Rijksoverheid ingestelde samenwerkingsverbanden tussen speciale scholen binnen een regio. In elke regio bestaan REC-afdelingen voor elk van de volgende clusters:

Cluster 1: Scholen voor visueel gehandicapte kinderen of meervoudig gehandicapte kinderen met deze handicap

Cluster 2: Scholen voor dove kinderen, slechthorende kinderen en kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden of meervoudig gehandicapte kinderen met één van deze handicaps¹⁴

Cluster 3: Scholen voor lichamelijk gehandicapte kinderen, zeer moeilijk lerende kinderen en langdurig zieke kinderen met een lichamelijke handicap of meervoudig gehandicapte kinderen die zeer moeilijk leren in combinatie met een andere handicap

Cluster 4: Scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen en langdurig zieke kinderen (anders dan met een lichamelijke handicap), en onderwijs aan kinderen in scholen die verbonden zijn aan pedologische instituten¹⁵

Het REC Midden-/Zuidwest Nederland dat specialiseert in cluster 2-onderwijs scherpt de cluster 2-definitie als volgt aan.¹⁶

(Voortgezet) speciaal onderwijs voor dove of slechthorende kinderen, of voor kinderen met spraak- en/of taalproblemen, of voor kinderen met een stoornis in het autistisch spectrum¹⁷

¹⁴ Deze omschrijving is opmerkelijk, omdat de taal-spraak problematiek van meervoudig gehandicapte kinderen geen ESM genoemd kan worden (zie 2.3.1).

¹⁵ <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/vragen-en-antwoorden/welke-soorten-speciaal-onderwijs-so-zijn-er.html>

¹⁶ Hier worden meervoudig gehandicapte kinderen dus terecht weggelaten uit cluster 2.

¹⁷ <http://www.recmzw.nl/clients/recmzw/cms.nsf>

De toelating van kinderen met de genoemde 'stoornis in het autistisch spectrum' wordt als volgt verder toegespitst:

Autisme - een stoornis gekenmerkt door problemen in de sociale interactie - kent vele verschijningsvormen. Alleen leerlingen die als belangrijkste kenmerk van hun stoornis ernstige communicatieve problemen hebben, kunnen onder bepaalde voorwaarden tot cluster 2 worden toegelaten.¹⁸

In sectie 4.3 bespreek ik de verschillende methoden voor woordenschatonderwijs die gebruikt worden in het regulier onderwijs en het cluster 2-onderwijs, en indien van toepassing, de didactische modellen die hieraan gekoppeld zijn.

4.1.1 Leerlijnen

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. In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap werd voor elk van de leergebieden *Nederlands, Engels, (Fries,) rekenen en wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs* een serie kerndoelen geformuleerd¹⁹. Het leergebied *Nederlands* is onderverdeeld in *mondeling onderwijs, schriftelijk onderwijs en taalbeschouwing, waaronder strategieën*. Tot het laatste onderdeel behoort kerndoel 12 welke woordenschat betreft:

De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.²⁰

Om precies te zijn wordt ernaar gestreefd dat leerlingen

- een ruime receptieve en productieve woordkennis verwerven
- strategieën verwerven om de betekenis van woorden af te leiden uit de context
- strategieën verwerven om de betekenis van woorden te onthouden
- reflecteren op hun eigen woordenschatontwikkeling²¹

De Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) heeft voor elk kerndoel een leerlijn ontwikkeld, die de globale route van beginniveau naar kerndoel inzichtelijk maakt door middel van tussendoelen per

18 <http://www.recmzw.nl/clients/recmzw/cms.nsf/0/DCA5EBD3D0290B22C12574CF003094D0?OpenDocument>

19 <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/vragen-en-antwoorden/wat-zijn-kerndoelen-voor-het-basisonderwijs.html>

20 <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html>

21 Idem

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'²².

Deze leerlijnen zijn door de CED-Groep (voorheen Centrum Educatieve Dienstverlening) aangepast voor elke cluster van het speciaal onderwijs. De nieuwste versie van Leerlijnen Taal cluster 2, uit februari 2010, vermeldt over het soort aanpassingen dat gedaan is:

De leerlingen met ernstige spraaktaalmoeilijkheden hebben veel moeite met mondelinge taal. Dit uit zich in het spreken, juiste zinnen formuleren of het gebruik van de juiste woorden. Leerlingen ervaren problemen bij het uitbreiden van hun woordenschat. Veel leerlingen kunnen ook problemen ondervinden bij het begrijpen van taal van anderen. Voor het cluster 2 onderwijs staan deze onderwijsbelemmeringen centraal.²³

De kerndoelen in deze taalleerlijnen zijn onderverdeeld in acht tussendoelen, één voor elk leerjaar in plaats van één voor elke twee leerjaren zoals bij het regulier onderwijs. Het oorspronkelijke kerndoel 12 over woordenschat is in deze aangepaste leerlijn vertaald naar de noemer "Passieve en actieve woordenschat, woordleerstrategieën en semantische relaties" en bevat bijvoorbeeld onderstaande tussendoelen per leerjaar.

1. Benoemt welk voorwerp niet bij een bepaalde categorie hoort
2. Breidt zijn²⁴ uit woordenschat met begrippen voor beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid
3. Breidt zijn woordenschat uit met woorden voor een taalniveau van 6/7 jaar
4. Leidt de betekenis van eenvoudige samengestelde woorden af uit de woordbouw
5. Breidt zijn woordenschat uit met uitdrukkingen en gezegden die figuurlijk zijn
6. Maakt bij het afleiden van de betekenis gebruik van relaties tussen woorden
7. Past geleerde woordleerstrategieën zelfstandig toe
8. Breidt zijn woordenschat uit met spreekwoorden

4.2 Trends in taalonderwijs

Zoals hierboven te zien, worden in het hedendaagse taalonderwijs de domeinen mondelinge taalvaardigheid, schriftelijke taalvaardigheid en taalbeschouwing onderscheiden, waarbij woordenschatverwerving deel uitmaakt van taalbeschouwing. Het domein lezen is hier een apart kerndoel, dat door de jaren heen in wisselende mate aan taalonderwijs verbonden is geweest.

22 <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L12.html>

23 Leerlijnen Taal cluster 2 (februari 2010), p.70

24 Tekst Leerlijnen Taal cluster 2 (februari 2010), p. 11; naar ik hoop ook op vrouwelijke leerlingen van toepassing.

Het traditionele taalonderwijs van de jaren '50 en '60 stond voornamelijk in het teken van grammatica, spelling, interpunctie en stijl. Eind jaren '60 verschoof de aandacht binnen het taalonderwijs van vorm naar inhoud en veranderde de didactiek van programmatisch naar thematisch. In de jaren '80 stond de effectiviteit van die combinatie nog altijd centraal, maar onder invloed van het groeiend aantal NT2-leerlingen en de bijbehorende theorieën over tweedetaalonderwijs kwam er in de jaren '90 veel kritiek op het taalonderwijs en de gebruikte taalmethodes. Er zou teveel aandacht zijn voor vorm en te weinig voor betekenis en juist in het belang van de NT2-leerlingen moest de centrale rol van technisch lezen en spelling plaats maken voor woordenschatonderwijs. De geringe Nederlandse woordenschat waarmee NT2-leerlingen vaak het basisonderwijs binnenkomen, bleek een achterstand die de algehele leerprestaties benadeelt en alleen door expliciete en veelvuldige instructie kan worden ingelopen²⁵. In de 'nieuwe generatie' taalmethoden (waar ook de onderstaande exemplaren deel van uitmaken) is het taalonderwijs aan NT2-leerlingen vaak geïntegreerd in het NT1-onderwijs door te voorzien in differentiatiemateriaal; dit is nodig vanwege de vaak heterogene groepen van allochtone en autochtone kinderen. Tegelijk komt het *taakgericht taalonderwijs* op, waarbij taalvaardigheid in activiteiten geen doel is, maar een middel om een taak te volbrengen. Eind jaren '90 wordt onder andere door het Expertisecentrum Nederlands het *interactief leren* geïntroduceerd, waarbij taal leren wordt gezien als sociaal proces dat gedijt in een interactieve en voor de doelgroep passende context. Het belang van taalonderwijs voor het succes van leerlingen bij de zaakvakken dringt door en de kwaliteit van scholen wordt in hoge mate beoordeeld naar de kwaliteit van hun taalonderwijs.²⁶

4.3 Veelgebruikte taalmethodes

Schooldirecties kiezen zelf hoe ze ervoor zorgen dat hun leerlingen de kerndoelen behaald hebben bij de overgang naar het voortgezet onderwijs. Zij kiezen voor bepaalde lesboeken, een bepaald didactisch uitgangspunt, en zo ook een taalmethode die hen past. Enkele veelgebruikte taalmethodes voor basisonderwijs (BAO)²⁷ en vroeg- en voorschoolse educatie (VVE) worden hier beschreven in termen van precieze doelgroep en de rol en manier van woordenschatonderwijs. In de tekst is aangegeven of de informatie afkomstig is van de website van de taalmethode, of van de onafhankelijke vergelijkingssite Leermiddelenplein van Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). De hoofdpunten van de methodes zijn vervolgens opgenomen in tabel 1.

25 <http://www.taalsite.nl/bibliotheek/lexicon/00345/>

26 <http://www.taalsite.nl/bibliotheek/lexicon/00293/>

27 http://www.leermiddelenplein.nl/zoeken/#sector=13&vakcluster=44431&type=2&beschrijvingsmodellen=10&sortType=date&sortOrder=desc&numberOfResults=10&pageStart=1&edu_startRecord=1

4.3.1 Veelgebruikte taalmethodes

Puk & Ko is een totaalprogramma voor peuteropvang en voorschoolse educatie voor kinderen tot vier jaar waarin “de eerste stapjes op het gebied van taal, rekenen en sociale vaardigheden” aan bod komen. Samen met *Ik & Ko*, bedoeld voor groep 1 en 2 van het basisonderwijs, vormt het *Ko-Totaal*: een “doorgaande lijn voor (taal-)onderwijs tot groep 3”. De taalverwerving - specifiek spreken, luisteren en uitbreiding van de woordenschat – staat hierbij voorop. Deze ontwikkeling wordt gestimuleerd door betekenisvolle taal aan te bieden en uit te lokken in tien (een kwartier durende) activiteiten binnen één thema. Per activiteit staan vijf tot zeven woorden centraal, die de groepsmedewerker “expliciet, maar op een natuurlijke manier” kan behandelen en verduidelijken. In de methodebeschrijving wordt gesteld: “De kinderen kunnen daardoor de betekenis zelf uit de situatie afleiden”. Het programma is geschikt voor groepen met kinderen die nog nauwelijks Nederlands begrijpen, en elke activiteit kan ook worden uitgebreid voor de snellere kinderen (pukenko.nl).

Taalverhaal is een taalmethode voor BAO-groepen 1-8, bestaand uit *Taalverhaal Taal* en *Taalverhaal Spelling*. Twee van de uitgangspunten zijn “inzet van leerstrategieën” en “veel aandacht voor woordenschat” (leermiddelenplein.nl). Door de zogenaamde Maatschriften en Werkschriften is veel tempo- en niveaudifferentiatie mogelijk en de handleiding bevat speciale aanwijzingen voor het onderwijzen van NT2-leerlingen (taalverhaal.nl). Woordenschatlessen worden doorlopen volgens de stappen van het Viertaktmodel, maar deze stappen worden niet systematisch toegelicht in de handleiding²⁸.

Taal op Maat bestaat uit *Taal op Maat Taal* en *Taal op Maat Spelling* en is bedoeld voor BAO-groepen 1-8. Extra ondersteuning voor taalzwakke leerlingen en NT2-leerlingen is in de methode geïntegreerd. Zo geeft de zogenaamde Hulplijn per les de “eventuele knelpunten” aan. In de opbouw van elk thema komt woordenschatles als tweede les, na de onderdelen spreken en luisteren waarin het thema wordt geïntroduceerd. De woorden worden “besproken, verklaard en de opdrachten worden gemaakt”, waarbij veel gebruik wordt gemaakt van afbeeldingen en woordwebben (leermiddelenplein.nl). Van *Taal op Maat* bestaat ook een tweetalige versie voor taalonderwijs in gesproken Nederlands en Nederlandse Gebarentaal (NGT) aan leerlingen met een auditieve beperking; ik beperkt me in deze vergelijking echter tot reguliere methodes.

Taalfontein is ook een geïntegreerde taal-leesmethode voor BAO-groepen 1-8. Woordenschatlessen zijn thematisch georganiseerd “in contexten en activiteiten” (leermiddelenplein.nl). De methode

28 Informatie van de gesproken logopedisten op het Auris Taalplein, waar met *Taalverhaal* gewerkt wordt.

biedt “uitgebreide differentiatie voor zowel minder taalvaardige tot zeer taalvaardige leerlingen” (taalfontein.nl).

Taalleesland is een taalmethode voor BAO groepen 4-8, waarin taal en lezen geïntegreerd zijn. Voor onder andere de leerlijn woordenschat is extra materiaal beschikbaar voor zwakkere en snellere leerlingen. Het Viertaktmodel wordt niet genoemd, maar wel worden bij de woordenschatlessen “drie lesfasen onderscheiden: voorbereiden, semantiseren en verwerken” en worden woorden standaard in betekenisvolle clusters aangeboden (leermiddelenplein.nl).

Taal in Beeld vormt samen met *Spelling in Beeld* een complete taalmethode voor BAO groep 4-8; (exclusief de leerlijn lezen, waarvoor de methode *Veilig Leren Lezen* aanbevolen wordt). Voor alle onderdelen ligt de nadruk op het aanleren van strategieën als startpunt voor beheersing. “Woordenschatverwerving neemt een belangrijke plaats in” en wordt getypeerd als het “vierfasenmodel: introductie, semantisering (betekenis aanbrengen), consolideren (veelzijdig inoefenen) en evalueren”. Herhalingstaken, plustaken en didactische aanwijzingen maken de methode geschikt voor “het geven van gedifferentieerde instructie” (leermiddelenplein.nl).

Zin in Taal vormt samen met *Zin in Spelling* een complete taalmethode voor BAO groep 4-8 (exclusief de leerlijn lezen), waarin “woordenschatstimulering” een grote rol speelt (leermiddelenplein.nl). De methode bevat woordenschatboekjes met alle doelwoorden en er is een woordenschat-computerprogramma beschikbaar. Bovendien kan de leerkracht ervoor kiezen het zogenaamde ‘woordenschatmodel’ te doorlopen, waarbij vier extra woordenschatlessen per thema beschikbaar zijn. Hoe woordenschat precies onderwezen wordt, wordt echter niet genoemd (zinintaal.nl).

Taal actief is een methode voor taal, spelling en woordenschat bedoeld voor BAO groep 4-8 en voor zorgleerlingen binnen die doelgroep. De methode is geschikt voor het leren van Nederlands als tweede taal en vooral de aparte leerlijn *Taal actief Woordenschat* “biedt specifieke aandacht voor meertalige en taalzwakke leerlingen” (leermiddelenplein.nl). Zonder direct aan het Viertaktmodel te refereren, wordt hierin gesproken van voorbereiden, semantisering, consolidering en controle: er zijn materialen als woordklappers beschikbaar en de docenthandleiding vertelt zeer gedetailleerd wat de leerkracht bij elke stap kan vertellen en doen. De nadruk ligt echter op semantiseren en ‘oefenen’, welke beiden grofweg de helft van de les uitmaken (malmberg.nl).

Taaljournaal is bedoeld voor BAO groep 4-8 en zorgleerlingen daarin, en bestaat uit de deelleergangen *Taaljournaal Taal* (waarin lezen is geïntegreerd), *Taaljournaal Spelling* en *Taaljournaal Woordenschat*. De laatste, *Woordenschat*, is een optionele leergang in de vorm van een computerprogramma en is bedoeld om taalzwakke en/of NT2-leerlingen extra woorden aan te

bieden en zelfstandig te laten oefenen. De reguliere woordenschatlessen zijn opgebouwd volgens het “bieden van een anker”, semantiseren, zelfstandig werken en activiteiten kiezen (leermiddelenplein.nl).

Taaltrapeze is een methode voor “alle leerlingen in het SBO en SO behalve voor dove leerlingen en zeer moeilijk lerenden”, die naast basislesstof verschillende differentiatietrajecten biedt voor NT2-leerlingen, zwakke leerlingen en vlotte leerlingen. Elke taalles bestaat uit de fasen oriëntatie, instructie, verwerking en afsluiting. In de methode ligt de nadruk op begrijpend lezen en vergroting van de woordenschat. Aan woordenschat wordt dagelijks aandacht besteed door het opzoeken, groeperen en “associëren” van de themawoorden. Ook zou de integratie van taal en begrijpend lezen de woordenschatopbouw stimuleren (leermiddelenplein.nl).

In het volgende overzicht zijn de meest relevante kenmerken van elke methode weergegeven.

Taalmethode	Doelgroep	Differentiatie	Rol woordenschat	Expliciet gebruik Viertakt
<i>Puk & Ko</i>	Tot 4 jaar	Ja	Staat naast spreken en luisteren centraal	Nee
<i>Taalverhaal</i>	BAO 1-8	Ja	Neemt een belangrijke plaats in	Ja
<i>Taal op Maat</i>	BAO 1-8	Ja	Aanwezig	Nee
<i>Taalfontein</i>	BAO 1-8	Nee	Aanwezig	Nee
<i>Taalleesland</i>	BAO 4-8	Ja	Is extra differentiatie-materiaal voor	Nee, maar 3 van 4 stappen hetzelfde
<i>Taal in Beeld</i>	BAO 4-8	Ja	Neemt een belangrijke plaats in	Nee, wel ‘vierfasenmodel’
<i>Zin in Taal</i>	BAO 4-8	Nee	Neemt een belangrijke plaats in	Nee
<i>Taalactief</i>	BAO 4-8 en zorgleerlingen	Ja	Aparte leergang voor	
<i>Taaljournaal</i>	BAO 4-8 en zorgleerlingen	Ja	Aparte leergang voor	Nee
<i>Taaltrapeze</i>	sbo en so 1-8	Ja	Staat naast begrijpend lezen centraal	Nee

Tabel 1 – Overzicht veelgebruikte taalmethodes

4.3.2 Aanwezigheid Viertaktmodel

Zoals het overzicht laat zien, wordt in één van de tien bovenstaande taalmethodes, *Taalverhaal*, expliciet met het Viertaktmodel gehanteerd, en tonen twee van de tien taalmethodes een werkwijze waarin elementen van het Viertaktmodel te herkennen zijn. Van de zeven methodes zonder het Viertaktmodel wordt de vorm van de woordenschatlessen ofwel niet verduidelijkt op de website en in de beschikbare analyses, ofwel is deze niet onder te brengen bij een ander model (als bestaand; zie 4.3.2). Bij *Taalleesland* en *Taal in Beeld* valt op dat in de omschrijving van de woordenschatlijn

vaak allerlei elementen en termen van het Viertaktmodel opduiken, maar het model zelf niet expliciet wordt genoemd. In die gevallen is meestal ook niet het volledige model weergegeven. Aangezien alle besproken (versies van de) methodes pas zijn uitgegeven na de introductie van het Viertaktmodel in 1994, lijkt er door de makers van de taalmethode een selectie te zijn gemaakt uit de Viertaktstappen en –richtlijnen. Een enkele keer worden wel alle stappen (weliswaar met iets andere benamingen) doorlopen, maar wordt er gesproken van het ‘vierfasenmodel’, zoals bij de methode *Taal in Beeld*. Hoe merkwaardig dit ook klinkt naast het bekendere Viertaktmodel; een dergelijk verschijnsel kan wel gezien worden als teken van een hoge mate van ‘inburgering’ van het Viertakt in het Nederlandse taalonderwijs. Een andere verklaring voor het wijdverbreide gebruik van ‘Viertaktachtige modellen is dat sommige woordenschatmethodes vóór 1994 - hoewel in strijd met de typering van Verhallen & Verhallen (1994, p.17; zie 3.1.1) - al een soortgelijke systematiek hadden, en dat deze simpelweg is doorgevoerd.

4.3.3 Effectiviteit en vergelijking

De effectiviteit van het Viertaktmodel in verschillende onderwijsvormen werden besproken in het hoofdstuk 3 en uit de empirische studie op het regulier onderwijs bleek dat het woordleren volgens het Viertaktmodel de woordkennis bij groep 1-leerlingen positief beïnvloedde. De implementatie van het model in alle klassen van een andere reguliere basisschool pakte zichtbaar goed uit tijdens de CITO-woordenschattesten, en ook het leerklimaat op een sbo-school verbeterde na de invoering van het de Viertaktmodel. Om een gegronde mening te kunnen vormen over dit model zelf, had ik het echter graag vergeleken met andere didactische modellen voor woordenschatonderwijs en eventuele effectstudies daaromtrent. Alleen modellen die binnen het Nederlandse onderwijs worden gehanteerd zouden als correct vergelijkingsmateriaal kunnen dienen. Opmerkelijk genoeg bleek een soortgelijk didactisch model, dat specifiek gericht is op woordenschat en dat zoals het Viertakt methode-overstijgend wordt toegepast in het Nederlandse taalonderwijs, moeilijk te vinden. Dit zou kunnen komen doordat een dergelijk didactisch model niet expliciet wordt genoemd of niet zichtbaar wordt gemaakt in de taalmethode, terwijl scholen en/of leerkrachten de woordenschatles wel degelijk vormgeven naar een bepaald model. De literatuur over Nederlands taalonderwijs (los van de beschikbare lesmethodes), gaf echter ook weinig tot geen perspectief op een dergelijk model voor woordenschatonderwijs.

5. Methodologie

5.1 Beschrijving

5.1.1 Locaties

Om een antwoord te vinden op het eerste deel van de vraagstelling, hoe het Viertaktmodel voor woordenschatonderwijs in praktijk wordt gebracht op de vier hiermee werkende Auris onderwijs- en zorglocaties, heb ik me gericht op die vier onderwijs- en zorglocaties. In overleg met de Auris-begeleiders is er een selectie gemaakt van drie Auris basisscholen, te weten de *Bertha Muller School* te Utrecht, *De Taalkring* te Utrecht en *Auris Taalplein* te Gouda, en één Auris zorglocatie, namelijk *Auris Zorglocatie Utrecht*. Na via Auris toestemming te hebben verkregen van de directeur van elke locatie, heb ik contact opgenomen met (één van) de logopedist(-en) die het meest bij de implementatie van het Viertaktmodel betrokken is (geweest).

Er is voor gekozen om alleen de Auris onderwijs- en zorglocaties in het onderzoek op te nemen waarvan bekend is dat daar het Viertaktmodel wordt gebruikt, en dus een beschrijvend in plaats van een vergelijkend onderzoek te doen.

5.1.2 Inhoud vraaggelassen

Ik ontwikkelde een vragenlijst op basis van zowel de interesses vanuit Auris als de vragen die de theorie rondom woordenschatverwerving oproep (zie Bijlage 1). Er was vanuit Auris vooral belangstelling voor de precieze wijze waarop het model in praktijk wordt gebracht, zoals de precieze organisatie (planning, woordselectie, evaluatie) rondom de woordenschatlessen, de tijd en aandacht voor elk van de stappen en de eventuele aanpassingen die uitvoerders doen. Vanuit de theorieën over de onderlinge afhankelijkheid van woordleren en grammatica (Locke 1997, Van Kampen 2008) rees de vraag of de woorden behalve in semantische context ook in syntactische context worden aangeboden. Ik inventariseerde - ook in de vragenlijsten, zie 5.1.4 - naar de vermoede aansluiting van het model op de verschillende typen leerlingen in het betreffende onderwijs, omdat ik me afvroeg of en door welke factoren het Viertaktmodel eigenlijk wel of niet geschikt zou zijn voor cluster 2-onderwijs. Tot slot heb ik geprobeerd bij de logopedisten de mate van theoretische kennis over het Viertaktmodel te peilen zonder een al te grote theoretische zijsporing in het gesprek te veroorzaken of belerend over te komen. Het leek me namelijk interessant om te zien of uitgebreide achtergrondkennis het gebruik van het model vergemakkelijkt.

5.1.3 Verwerking vraaggesprekken

Om een indruk te krijgen van het onderwijs dat ik zou gaan beschrijven, heb ik op de *Auris Zorglocatie Utrecht*, *Auris Taalplein* en de *Bertha Muller School (BMS)* even kunnen meekijken in de klas. Ik had met elk van de logopedisten een vraaggesprek, dat gemiddeld 63 minuten duurde. Ik nam de gesprekken op met een Olympus WS-100 Digital Voice Recorder, zodat ik de geluidsbestanden naderhand kon afspelen van mijn computer.

Voor de feitelijke verwerking van de vier vraaggesprekken heb ik allereerst twee grids gemaakt waarin ik tijdens de eerste verwerking en beluistering van de gesprekken, de hoofdpunten in kwijt kon. Deze grids, één voor de uitvoerings- en één voor de ervaringskwesties, maakten het mogelijk in een oogopslag te zien op welke punten de scholen verschillen en overeenkomen. Tabel 2 en 3 geven die twee verwerkingsgrids weer. De ingevulde versies hebben vanwege hun functie in de verwerking geen leesvriendelijk karakter, maar zijn eventueel te vinden in Bijlage 2 en 3.

	Taalmethode	Planning	Woordselectie	Uitvoering	Evaluatie	Theoriekennis
Zorglocatie Utrecht						
BMS						
Auris Taalplein						
De Taalkring						

Tabel 2 – Verwerkingsgrid Uitvoering

	Taalmethode	Prettig	Minder prettig	Aanpassing	Voortgang leerlingen	Motivatie leerlingen
Zorglocatie Utrecht						
BMS						
Auris Taalplein						
De Taalkring						

Tabel 3 – Verwerkingsgrid Ervaring

De tweede stap in de verwerking, waarbij het resultaat idealiter ook al leesvriendelijk zou zijn, bestond uit het clusteren van interviewvragen in een aantal kopjes, waarbij ik per thema de informatie van elke locatie ordende. Deze beschrijvingen maakte ik aan de hand van de ingevulde grids en uiteraard weer de geluidsbestanden. Uiteindelijk besloot ik de informatie toch per school weer te geven, geordend in de onderdelen beleid, praktijk en ervaring. Ik leidde de weergave van de vraaggesprekken in door de gesprekspartners te introduceren en sloot het af door de voornaamste verschillen en overeenkomsten tussen de scholen te beschrijven.

5.1.4 Inhoud vragenlijsten

Na de eerste vraaggesprekken ontstond de wens om over twee zaken nog meer en concretere gegevens te verzamelen: het type blootstelling en de aansluiting van de manier van woordenschatonderwijs op elke doelgroep. Hierover wilde ik graag informatie van elk leerjaar verzamelen, dus ontwikkelde ik een vragenlijst (zie Bijlage 4) om te verspreiden onder leerkrachten en pedagogisch begeleiders van de vier besproken locaties. In de sectie ‘Praktische informatie’ vraag ik naar leerjaar, groepssamenstelling en gebruikte taalmethode. Onder ‘Werkwijze taalmethode’ vraag ik naar de frequentie en relatieve duur van het woordenschatonderwijs (in vier invulvragen), naar het aanpassen van richtlijnen aan verschillende leerlingen (in vier ja/nee-vragen) en het gebruik van schrift, gesproken Nederlands, NGT en NmG bij het woordaanbod (in zes 5-puntsschaalvragen). De acht 5-puntsschaalvragen bij ‘Ervaring taalmethode’ betreffen enerzijds de mate van aanpasbaarheid en gebruiksvriendelijkheid van de manier van woordenschatonderwijs, en anderzijds de geschiktheid ervan voor elk leerling-type. De inhoud van de vragenlijst heb ik voorgelegd aan alle begeleiders en aangepast aan de hand van hun suggesties. Bij de uiteindelijke ‘look’ van de vragenlijst en de allerlaatste spellingcheck had ik hulp van een medestudente. Ik verstuurde er acht naar elk van de drie scholen en vier naar de zorglocatie - elke lijst kant en klaar aan een gefrankeerde retourenvelop bevestigd - en richtte steeds een begeleidende brief aan de logopedist die ik op de betreffende locatie gesproken had met de vraag om de lijsten door te geven aan één groepsleerkracht of pedagogisch begeleider per leerjaar of groep.

5.1.5 Verwerking vragenlijsten

Van de 28 verstuurd vragenlijsten kwamen er 15 ingevuld terug, wat een respons van 52% betekent. De precieze reden voor deze relatief lage respons is niet duidelijk, al is wel bekend dat de maand juni, waarin de vragenlijsten ingevuld verstuurd en geretourneerd werden een bijzonder drukke periode is voor de medewerkers op de onderwijs- en zorglocaties. De motivatie voor wel of niet retourneren van de vragenlijst zou echter interessant zijn om te weten; als deze alleen zou zijn

geretourneerd door medewerkers die enthousiast zijn over het Viertaktmodel of juist door medewerkers die ontevreden zijn over het model, kan dit leiden tot een eenzijdig beeld in de resultaten.

De vragenlijsten oogden op het eerste gezicht volledig en aandachtig ingevuld. Wellicht juist door deze aandacht waren de invulvragen met betrekking tot frequentie en duur van de woordenschatlessen in vier gevallen niet bruikbaar: ze waren beantwoord met beschrijvingen als 'zo vaak mogelijk', 'de hele dag door', 'dagelijks bij de verschillende vakken', of zelfs met opsommingen van de diverse vormen van taalles. Alle nauwkeurigheid en genomen moeite ten spijt, kon ik de duur- en frequentievragen van deze vier lijsten niet gebruiken. Misschien is een eenduidig antwoord op deze vragen ook niet altijd mogelijk op deze locaties (waar misschien inderdaad talloze woordenschatmomenten worden aangegrepen), en had ik de vraagstelling hieraan moeten aanpassen. Verder was eenmaal de achterzijde vergeten en eenmaal een 5-puntsschaalvraag overgeslagen. Het feit dat in vijf van de vijftien gevallen gebruik was gemaakt van de schrijfruimte voor eigen aanvullingen en opmerkingen onderaan de vragenlijst wijst erop dat het thema woordenschatonderwijs 'leeft' bij die specifieke medewerkers en wellicht ook bij hun collega's.

De verwerking van de ingevulde vragenlijsten reflecteert het exploratieve karakter van dit onderzoek: ik heb de verzamelde informatie beoordeeld op bruikbaarheid, geordend en geprobeerd te duiden. Vervolgens heb ik de opvallende, interessante en potentieel relevante gegevens die hieruit naar voren kwamen weergegeven in 6.2. Deze gegevens zouden immers kunnen behoren tot succesfactoren en aandachtspunten van de Viertakt lespraktijk, en hoopte ik te kunnen gebruiken om een zo doelgericht mogelijke suggestie voor vervolgonderzoek te formuleren. Ook de aanvullingen en opmerkingen van de leerkrachten worden hier behandeld (6.2.2).

Er is besloten om de gegevens uit de vragenlijsten uitgebreid te verwerken in een Excel-bestand en vervolgens in dit bestand te speuren naar opmerkelijke uitkomsten. Op deze manier werd de data ook digitaal beschikbaar gemaakt, wat Auris misschien van pas zou kunnen komen. De tabellen uit dit bestand zijn ook ingevoegd aan het eind van deze scriptie als Bijlage 5. Ik heb de informatie op de volgende vijf manieren geordend en ondergebracht in vijf tabbladen.

1. Per locatie:
 - duur en aandeel van woordenschatlessen (an sich, relatief aan totale taallessen)
 - effect van het woordenschatonderwijs (motivatie leerlingen, resultaat leerlingen)
2. Per groepssamenstelling:
 - het al dan niet aanpassen van de richtlijnen (aantal woorden, aantal herhalingen)
3. Per beperking:

- gebruikte wijze van woordaanbod (schriftelijk, gesproken, NGT, NmG)
 - gebruik van NmG bij toetsing (passief, actief)
4. Per taalmethode:
- tevredenheid leerkracht (aanpasbaarheid methode, gebruiksvriendelijkheid methode)
 - aansluiting op specifieke beperking
5. Naar de aanwezigheid van NmG:
- effect van het woordenschatonderwijs (motivatie leerlingen, resultaat leerlingen)

NB. Het ordenen op leerjaar bleek niet mogelijk omdat de vraag naar leerjaar bijna uitsluitend combinatieklassen opleverde plus een aantal oneenduidige antwoorden als 'bovenbouw'. Voor de volledigheid werd onder 'Praktische informatie' gevraagd naar de precieze groepssamenstelling inclusief Doof en MG, maar bij het weergeven van wijze van woordaanbod naar beperking, heb ik de categorieën 'met en zonder auditief beperkte leerlingen' en 'met en zonder MG-leerlingen. Deze groepen zijn gering (2, resp. 1 geval) en bovendien niet van belang voor de hieronder genoemde theorie-praktijk interface.

5.2 Motivatie

5.2.1 Waarom vraaggelbesprekken?

Ik heb om twee redenen gekozen voor een korte serie vraaggelbesprekken in plaats van een groot aantal vragenlijsten. Ten eerste was het in het belang van Auris te weten te komen hoe het Viertaktmodel precies in praktijk werd gebracht en wat de ervaringen hiermee zijn. Het soort informatie waarnaar zij zochten, en dus het soort vragen dat ik wilde stellen, was moeilijk te vangen in een lijst ja/nee vragen en al even moeilijk te beantwoorden door een waarde toe te kennen aan stellingen. Ten tweede kon ik me op deze manier richten op enkele medewerkers die zeer betrokken zijn bij de implementatie van het model. Een beperkt aantal uitgebreide gesprekken met 'kenners' heb ik in deze besluitvorming hoger gewaardeerd dan meerdere korte gesprekken, waarvan de organisatie en verwerking bovendien minder haalbaar zouden zijn.

Juist om het feit dat deze gesprekspartners veel afweten van de *algemene* gang van zaken op hun school, heb ik bij het verwerken van de vraaggelbesprekken gekozen voor een relatief onpersoonlijke weergave. Ik heb de vraaggelbesprekken bewust opgezet, geïntroduceerd en gevoerd als een brede manier van informatievergaring, waarin de persoonlijke inslag niet de boventoon voert. Het doel was de dagelijkse praktijk op elk van de onderwijs- en zorglocaties te achterhalen, niet te focussen op deze specifieke logopedisten. Voor de ervaringgerelateerde vragen ligt dit anders: de beantwoording

van veel van deze vragen waren wel degelijk van persoonlijke aard. De inhoud van elk kopje 'Ervaring' kan dan ook noch worden opgevat als representatief voor alle logopedisten, noch als geldend voor alle klassen, van de betreffende locatie.

5.2.2 Waarom ook vragenlijsten?

Dat ik er tijdens het proces van informatieverzameling voor koos om de vraaggesprekken aan te vullen met het gebruik van vragenlijsten, had vooral met de theorie-praktijk interface te maken. Zo riep de gevonden literatuur over woordenschatverwerving bij kinderen met ESM interessante vragen op als: "Bij welk soort blootstelling hebben kinderen met ESM baat?" (Månsson 2003). Het werd daarom interessant om concrete informatie te krijgen over de manier en frequentie van woordenschatonderwijs bij de verschillende doelgroepen van de onderwijs- en zorglocaties.

Binnen de vier besproken locaties zijn zowel homogene ESM-klassen (bijvoorbeeld op de *Zorglocatie Utrecht*) als heterogene ESM-/ASS-klassen (bijvoorbeeld op *De Taalkring*), en juist daarom zou het niet haalbaar zijn om voldoende één-op-één informatie over type klas en type blootstelling aan de vraaggesprekken te ontlenuen. Ik meen dat ik beide soorten informatie ook niet op één manier had kunnen verkrijgen: een vraaggesprek van redelijke duur en intensiteit had niet alle gegevens van de vragenlijsten kunnen verschaffen, en de vragenlijsten had niet dezelfde kwalitatieve informatie kunnen verschaffen als de vraaggesprekken. Met de aanvullende vragenlijsten zou ik nog beter in staat zijn om uit dit inventariserende en beschrijvende onderzoek juist die succesvoorwaarden te halen, die belangrijk zijn bij de verdere implementatie van het Viertaktmodel of het uitvoeren van eventueel nader onderzoek. De toegevoegde waarde van de vragenlijsten vond ik kortom groot genoeg om aan te grijpen als tweede informatiebron voor het praktijkonderzoek.

Tegenover deze waarde voor het onderzoek, stond de belasting van de leerkrachten die mede door de afronding van het schooljaar al druk waren. Ik heb daarom mijn best gedaan de omvang van de vragenlijst te beperken tot het noodzakelijke, de vragen zo uniform en ondubbelzinnig mogelijk te maken, het retourneren van de lijst zo moeiteloos mogelijk te maken en hiervoor ruim twee weken te geven.

5.2.3 Waarom geen effectstudie?

De redenen dat ik geen effectiviteitstudie heb kunnen doen, maar het bij een inventariserend en beschrijvend onderzoek heb gehouden, zijn veeltallig. Ten eerste staat de tijd en werklast die binnen mijn master voor de scriptie gereserveerd is, een langdurig onderzoek met voormeting, trialperiode en nameting in de weg. Ook vraagt zo'n effectstudie erg veel van de betrokken medewerkers en

leerlingen op de locaties. Dit zou nog niet zo erg zijn wanneer de betreffende studie direct duidelijke inzichten zou verschaffen waarmee het woordleersucces het jaar erop al kon worden verhoogd. In dit geval zou het echter onverstandig of zelfs verspilde moeite zijn om een effectstudie als startpunt van onderzoek te nemen, omdat de implementatie van het model nog onvoltooid is en de precieze succesfactoren onbekend. De leeropbrengsten van de verschillende onderwijs- en zorglocaties zouden eenvoudigweg nog niet op een betrouwbare manier te vergelijken zijn.

Wel meen ik naar aanleiding van het huidige inventariserende onderzoek een zodanig beeld te kunnen schetsen van het succes van en de ervaringen met het Viertaktmodel, dat ik de aandachtspunten voor eventueel vervolgonderzoek helder op een rijtje zal kunnen zetten. Zogezegd probeer ik hier een massa aan informatie te duiden, te ordenen en voor te bereiden voor nader onderzoek (zie 6.2.3).

6. Resultaten

6.1 Vraaggesprekken

Zoals gezegd heb ik voor de vraaggesprekken over de implementatie van het Viertaktmodel contact opgenomen met één logopedist van elke locatie. Onder deze logopedisten wordt niet structureel overleg gevoerd over de implementatie van het Viertakt, al hebben sommigen wel onderling contact. Allen zijn actief met de implementatie van het Viertaktmodel sinds het Auris-brede streven hiernaar (Fortgens 2009).

De *Zorglocatie Utrecht* bestaat uit de groepen *Eend* en *Beer* voor 2- tot 4-jarigen met ESM, groep *Vis* voor slechthorende en dove kinderen van 1 tot 2½, en groep *Muis* voor slechthorende en dove kinderen van 2½ tot 4. Hier sprak ik met de vaste logopedist van groep *Eend*, tevens degene die zich op deze locatie bezig houdt met het inpassen van de woorden uit de taalmethode in het Viertaktmodel. Op de *Bertha Muller School* in Utrecht voor onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen, leerlingen met ESM en leerlingen met ASS, sprak ik met de logopedist en taalcoördinator die het taalbeleid van de school schreef en hier het initiatief nam om met het Viertakt te gaan werken. Als logopedist is zij dit schooljaar verbonden aan de groepen 6, 7 en 8. Op het *Auris Taalplein* in Gouda, voor leerlingen met ESM en ASS, sprak ik met de logopedist die het taalbeleid van de school schreef en momenteel werkzaam is in groep 3 en groep 6. Op *De Taalkring* in Utrecht, voor leerlingen met ESM en ASS, sprak ik met de logopedist die sinds twee jaar actief is met het inpassen van het Viertaktmodel in de woordenschatlessen op de school en momenteel in de twee groepen 1 en 2 werkt.

Deze gesprekspartners werden door de Auris-begeleiders aangewezen omdat zij het best in staat zouden zijn om onafhankelijke informatie te geven over de invoering, de gang van zaken, de gebruikte methodes en het beleid rondom het Viertaktmodel op hun onderwijs- of zorglocatie. Ik ga ervan uit mijn onderzoek en hun rol hierin steeds zodanig te hebben uitgelegd, dat zij vrijuit hebben kunnen en willen spreken. Voor de organisatorische onderwerpen spreken zij voor de gehele locatie, tenzij anders gespecificeerd. Hun ervaringen met het model, eigen aanpassingen en ideeën over eventuele scholing, zijn uiteraard persoonlijker van aard. Het betreft hierbij echter nog altijd de visie van de best geïnformeerde en geoefende persoon op de locatie (standaard aangeduid als 'de logopedist'), die ik erg waardevol vind.

6.1.1 Zorglocatie Utrecht

Beleid

Op de Zorglocatie Utrecht wordt de taalmethode *Puk & Ko* gebruikt en zijn de logopedisten bezig om de doelwoorden daaruit in het Viertaktmodel te integreren. Deze implementatie is pas minder dan een jaar geleden gestart en staat dus nog in de kinderschoenen. *Puk & Ko* wordt als basis voor de onderwijspraktijk genomen; zowel de doelstellingen per thema als de doelstellingen per kind worden door de logopedisten opgesteld. De logopedisten maken per thema een selectie van de leerwoorden uit de taalmethode en leggen deze vast in een bestand. Het aantal vereiste herhalingen per woord wordt niet aangeduid in de taalmethode of de handleiding, en wordt vastgesteld door de logopedisten op basis van de behoeften van elk kind, het advies van Verhallen & Verhallen (1994) en de mogelijkheden qua tijd.

Praktijk

Alle vijf pedagogisch begeleiders en vier logopedisten zijn betrokken bij de woordenschaatactiviteiten. Hoewel zowel logopedisten als pedagogisch begeleiders in het verleden een studiedag over het Viertaktmodel hebben bijgewoond, verschilt het per medewerker hoe bewust er met het model wordt gewerkt. Om meer structuur aan de woordenschaatactiviteiten te geven hebben de logopedisten, die meer bekend zijn met de theorie achter het model, werkbladen gemaakt die de groepsmedewerkers kunnen invullen tijdens het plannen van hun lessen. Elke groep heeft dagelijks een woordenschaatactiviteit door de pedagogisch begeleiders, en twee keer per week door de logopedist. Soms wordt de groep hierbij gesplitst in kleinere lesgroepjes. Daarnaast worden er de hele dag door gelegenheden aangepakt om nieuwe woorden aan te bieden.

Vorbewerken gebeurt meestal door een prentenboek te bespreken of een spelletje te doen waarin het thema wordt geïntroduceerd. Bij de stap semantiseren probeert de medewerker het woord en zijn betekenis in zoveel mogelijk verschijningsvormen aan te bieden: gesproken, het gebaar, een plaatje, de picto, een object – afhankelijk van het thema kunnen ook zintuigen als tast en smaak aangesproken worden. In de taalactiviteiten die volgen (binnen de zorggroepen wordt niet van 'lessen' gesproken), worden de woorden steeds op verschillende manieren ingeoeffend: door spelletjes, opdrachtjes, of door over de themawoorden te praten met visuele ondersteuning van bijvoorbeeld speelgoed of knuffeltjes. Vaak worden deze activiteiten in kleine groepjes van drie of vier kinderen gedaan, zodat extra verdieping kan plaatsvinden. De laatste themalessen worden gebruikt om het gebruik en begrip van de woorden te controleren en vult de pedagogisch medewerker door de logopedisten ontwikkelde evaluatielijsten bij. Elke drie maanden worden mede

aan de hand hiervan ook de individuele handelingsplannen ingevuld. Omdat in alle groepen standaard gebruik wordt gemaakt van NmG, worden ook alle nieuwe woorden met gebaar aangeboden. Behalve de semantische context die wordt gecreëerd tijdens het voorbereiden, komen de woorden ook vrijwel altijd voor in een syntactische context.

Ervaringen

De logopedist is enerzijds tevreden over het gebruik van het Viertaktmodel omdat het het leerproces en de behoeften van kinderen inzichtelijk maakt, en hen die ermee werken meer bewust maakt van het belang van herhaling. Anderzijds is het model vrij abstract gebleken en, vooral voor de pedagogisch begeleiders, moeilijk te vertalen naar de dagelijkse praktijk. Vanwege de leeftijd en de aandachtsspanne van de kinderen is de stap controleren bij deze doelgroep erg lastig en dat maakt het weer lastig om te weten of “we het wel goed doen”. De kinderen geven intussen de indruk goed en gemotiveerd met het model te werken. De groep met ESM-kinderen van 2 tot 4 jaar bijvoorbeeld heeft veel baat bij structuur en het werken in thema's en die structuur is terug te vinden in het Viertaktmodel. Of er door deze werkwijze daadwerkelijk vooruitgang wordt geboekt zou moeten worden vastgesteld in een apart onderzoek. Het uitvoeren van formele metingen voor en na elk thema is voor de groepspraktijk erg tijdrovend en belastend zijn, zo geeft de logopedist aan.

De belangrijkste aanpassing van de logopedisten op deze locatie is het toevoegen van de twee zelf ontwikkelde invullijsten aan de methodehandleiding: één waarmee de pedagogisch begeleiders per thema een lesplan kunnen maken volgens het Viertaktmodel, en één waarmee zij per thema de voortgang van de kinderen kunnen controleren.

De logopedist zou (bij-)scholing voor het Viertaktmodel graag zien in de vorm van cursussen op de groep inclusief groepsessies en follow-ups. Deze scholing zou een schooljaar durend traject kunnen zijn dat begint met theoretische scholing, vervolgens handvaten en begeleiding in de praktijk biedt, en eindigt met een evaluatie.

6.1.2 Bertha Muller School

Beleid

Op de *Bertha Muller School* wordt zowel de taalmethode *Taaltrapeze* als *Taal op Maat* gebruikt; de eerste wordt gebruikt voor de zwakkere A/B groepen, de tweede voor de sterkere B/C groepen waarvan de leerlingen een kans maken om door te stromen naar het regulier onderwijs. Vanaf groep 3, waarna wordt besloten welke stroming een leerling zal volgen, kent de school parallelklassen. Elk thema in *Taal op Maat* bevat een lijst themawoorden, die nogal vrijblijvend worden omschreven als

‘woorden die aan bod *kunnen* komen’. Uit deze lijst maken logopedisten en leerkrachten samen een selectie te leren woorden, en tevens een aantal betekenisvolle clusters. Het aantal woorden in deze selectie verschilt wezenlijk per thema en hangt ook wel af van de aard van de woorden: zo kunnen samenstellingen van bekende of tegelijk aangeboden woorden sneller geleerd worden. Het explicieter volgen van het Viertaktmodel dan de taalmethode inhoudt, was een initiatief van de logopedist en taalcoördinator, die door verschillende vormen van scholing bekend raakte met het model.

Praktijk

De logopedisten en groepsleerkrachten volgen het Viertaktmodel in elk geval *voor zover de taalmethode aangeeft*, maar vooral onder leerkrachten werkt niet iedereen even bewust en actief met het model. Op deze school hebben de bovenbouwgroepen per week zeven taallessen van 45 minuten door de leerkracht, waarbij het streven is dat de helft van de taallessen aan woordenschat wordt besteed. Een aanvullende twee keer 45 minuten is de logopedist bij de les betrokken. Tijdens deze extra tijd wordt het zogenaamde woordenschatcircuit gehouden, waarvan de inhoud wordt overlegd door de groepsleerkracht en de betrokken logopedist. Een klas wordt opgedeeld in drie groepjes, die aan drie (door een thema verbonden) activiteiten van een kwartier deelnemen: afwisselend bij de groepsleerkracht, de logopedist, en indien aanwezig, de klassenassistent. In de bovenbouw is geen (vaste) assistent, en werken de leerlingen dit derde kwartier vaak zelfstandig aan een opdracht.

De methode *Taal op Maat* wordt vrij strak gevolgd. Bij de stap voorbereiden wordt bijna altijd gebruik gemaakt van een zogenaamde ‘praatplaat’, hierin voorziet *Taal op Maat* aan het begin van elk thema. Bij het consolideren komt elk woord altijd terug in syntactische context, en ook bij de toetsing (met name in de bovenbouw) moet een woord vaak in een zinsverband worden geplaatst. Voor het aantal herhalingen wordt uitgegaan van de ‘heilige’ zeven keer van Verhallen voor het regulier onderwijs, een aantal dat op deze school “gerust kan worden verveelvoudigd”. De stap controleren is in de taalmethode niet erg zichtbaar, en bovendien moeilijk te overzien door de (zelfs kleine) verschillen in niveau en werktempo binnen de klassen. Elke vijf weken worden de leerlingen getoetst met themagebonden toetsen uit *Taal op Maat*, waarvan woordenschat altijd deel uitmaakt en dan worden de resultaten ook besproken door de betrokken leerkracht en logopedist. Daarnaast wordt er geprobeerd, het algemene niveau van de leerlingen op het gebied van woordenschat halfjaarlijks te evalueren door middel van de Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn & Dunn 2005). De algehele voortgang wordt bijgehouden in door de leerkracht geschreven handelingsplannen per

groep en per kind. Bij het leren van nieuwe woorden bij de overige lesvakken wordt het Viertakt niet gehanteerd.

Ervaringen

De logopedist ziet in het Viertaktmodel, en de verschillende manieren van semantiseren die erbij horen, veel mogelijkheden voor inbedding in interactief taalonderwijs, waarin taal wordt opgevat als een sociaal leerproces²⁹ en voor het leren binnen aansprekende contexten. Het stapsgewijs denken dat door werken met het Viertakt gestimuleerd wordt, laat leerkrachten en logopedisten gemakkelijker de denkstappen van hun leerlingen volgen. De logopedist vindt deze manier van woordenschatonderwijs voor elk van de leerlingen even geschikt, mits voldoende aandacht wordt besteed aan het visualiseren van de woorden. De taalmethode *Taal op Maat* zou echter te weinig variaties voor het voorbereiden bieden en meer ‘ankers’ om aan het begin van een thema de aandacht van de leerlingen te grijpen, zouden dan ook welkom zijn. De stappen semantiseren en consolideren lijken hierin bovendien één fase te zijn geworden, wat als lastig wordt ervaren wanneer zowel de methode als de structuur van het Viertakt gevolgd moet worden. Verder blijft het moeilijk de vertaalslag te maken van de theorie naar de praktijk. Voor het verbeteren van dit alles is het echter een voorwaarde om woordenschat meer prioriteit en tijd te geven, wat lastig kan zijn omdat dat tijd van andere taalvaardigheden of lesvakken af zou kunnen nemen. Aan de leerlingen is bovenal te merken dat zij baat hebben bij de veilige en regelmatige vorm die dit soort woordenschatonderwijs biedt. De uitkomst van de genoemde woordenschattesten geven informatie over de receptieve woordenschat, terwijl spontaan taalgebruik beter in de lespraktijk kan worden geobserveerd. In de klas geven leerlingen er soms blijk van een aangeleerd hulpmiddel, zoals een woordtrap voor het ordenen van woorden, te gebruiken in nieuwe woordleersituaties.

De logopedist geeft aan het model persoonlijk te gebruiken als één van drie kaders, waarbinnen zij het woordenschatonderwijs vormgeeft. Deze drie kaders zijn het Viertaktmodel, Samenwerkend Leren, en Denkstimulerende Gesprekmethodiek (Blank, 1973). Samenwerkend leren is een onderwijsstrategie waarbij leerlingen genoodzaakt zijn samen te werken en directe interactie te hebben om een taak te volbrengen, en wordt het best gerealiseerd in kleine groepjes.³⁰ Denkstimulerende Gesprekmethodiek is een techniek voor het voeren van ‘denkgesprekken’ met kinderen, waarbij gerichte vraagstelling door de volwassene de taal-denkontwikkeling van kinderen

29 <http://www.taalsite.nl/bibliotheek/lexicon/00125/>

30 <http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/strats/coop/index.html>

moet stimuleren.³¹ Zo past de logopedist het Samenwerkend leren toe in de kleine groepjes met het woordenschatcircuit waarbij kinderen bijvoorbeeld samenwerken om een woordtrap in te vullen terwijl zij zowel daar als in de individuele logopedie met denkvragen probeert te werken.

Theoriekennis is onontbeerlijk voor een optimaal en gemakkelijker gebruik van het Viertaktmodel. Als elke logopedist en leerkracht over deze kennis beschikte, zou dat bovendien zorgen voor een gedeeld denkkader en daardoor de onderlinge samenwerking ten goede komen. De logopedist zou graag scholing op schoolniveau zien om de omschakeling van theorie naar praktijk te begeleiden. Zo zou een deskundige kunnen meekijken in de klas en sturing en advies geven voor stappen in de organisatie en uitvoering. Wellicht zou deze scholing met enige regelmaat terug moeten komen, want “ook voor volwassenen geldt misschien: herhaling is de sleutel”, aldus de logopedist.

6.1.3 Auris Taalplein

Beleid

Op het *Auris Taalplein* werken alle groepen met de taalmethode *Taalverhaal*, die voor de woordenschatlessen vrij nauwkeurig gevolgd wordt. De woordselectie die gebruikt wordt komt rechtstreeks uit het lesboek, en bestaat uit vijf ‘leeswoorden’ en vijf ‘kijkwoorden’ per week. Voor het aantal herhalingen per te leren woord is echter geen beleid; dit wordt aangepast aan de behoeften van elk kind.

Praktijk

In de methode *Taalverhaal* is het Viertaktmodel nauw verweven. Alle groepsleerkrachten en logopedisten van *Auris Taalplein* hanteren deze methode en maken daardoor meer of minder bewust gebruik van het model. Voor de meeste leerkrachten geldt echter dat zij nauwelijks kennis hebben van het Viertaktmodel en alleen de stappen toepassen zoals ze in *Taalverhaal* naar voren komen. De klassen krijgen drie keer per week 70 minuten taallessen, waarvan bijna de helft uit woordenschatonderwijs bestaat. Deze lessen zijn inmiddels te lang gebleken en vanaf volgend schooljaar zullen er meerdere korte taallessen georganiseerd worden. Er wordt naar gestreefd dat deze taallessen deels door de logopedist gegeven worden en hoewel dit in de praktijk afhangt van het roosteren de beschikbaarheid van logopedisten, lukt het voor de meeste klassen. Veel klassen, zoals groep 6 waarbinnen een groot niveauverschil bestaat, worden voor de taallessen bovendien opgedeeld in een sterkere ‘leerkrachtgroep’ en een zwakkere ‘logopedistgroep’. Naast de klassikale taallessen heeft elke leerling in principe twee keer 20 minuten individuele logopedie. De invulling

31 <http://www.taalsite.nl/bibliotheek/lexicon/00698/>

hiervan is geheel kindafhankelijk; uit de tweejaarlijkse individuele handelingsplannen blijkt wel of geen vraag naar extra woordenschatonderwijs. Qua thema wordt door de logopedist echter altijd voortgeborduurd op het thema dat op dat moment ook klassikaal behandeld wordt, zodat zij hoe dan ook voorziet in extra oefening van de leerwoorden. In een expliciete woordenschatles kan bijvoorbeeld een memoryspel gedaan worden, terwijl een rollenspel zich tegelijk voor zinsbouw als voor inoefening van de themawoorden leent.

De taalmethode biedt voor de stap voorbereiden praatplaten, leesteksten en luisterteksten, die elk afwisselend gebruikt worden. Het semantiseren gebeurt door het klassikaal bespreken van de woorden. De zogenaamde kijkwoorden zijn hierbij voorzien van een plaatje. De leeswoorden, die vaak abstracter van aard zijn, worden niet visueel aangeboden maar alleen mondeling en op schrift. In de methodehandleiding van *Taalverhaal* worden de toelichtingen die de leerkracht hierbij kan geven, aangereikt. Voor de stap consolideren, waarbij de leerlingen van de bovenbouw veelal in het werkboek werken, geeft de taalmethode opdrachten en oefeningen waarbij de woorden in verschillende semantische en syntactische contexten voorkomen. Ook geeft het suggesties voor spelletjes die de woorden zouden doen beklijven zoals memory, galgje en mondelinge woordspellen. In de genoemde handleiding wordt de stap controleren aangeduid als het afnemen van de bijgeleverde thematoetsen (inclusief woordenschatonderdeel), welke na afloop van elke vier hoofdstukken worden afgenomen en worden ervaren als een betrouwbare maatstaf. Daarnaast worden er methode-onafhankelijke voortgangstoetsen gedaan, zoals jaarlijks de Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn & Dunn 2005). Bij twijfel beoordeelt de logopedist of een leerling klaar is voor de volgende jaargang van de taalmethode; het komt namelijk voor dat leerlingen twee jaar hetzelfde boek gebruiken als de stof voor hen persoonlijk te snel is doorlopen om te kunnen spreken van voldoende verwerving van de doelwoorden van dat jaar. De handleiding geeft weliswaar vrij gedetailleerd aan hoe elke les moet worden doorlopen, maar verduidelijkt zeker niet altijd welke stap van het Viertaktmodel bij een bepaald lesonderdeel wordt doorlopen. Verschillende logopedisten en leerkrachten proberen in de woordenschatlessen gebruik te maken van NmG. De logopedist zelf doet dit om haar eigen spreektempo onder controle te houden, en om het begrip en de verankering van woorden te stimuleren. Af en toe, maar zonder echte regelmaat, wordt hiervoor een NmG-cursus aangeboden.

Ervaringen

Hoewel de logopedist nooit een Viertakt-studiedag heeft bijgewoond, heeft zij zelf theoriekennis opgebouwd door onder andere het boek *'Met woorden in de weer'* (Van den Nulft & Verhallen 2009).

Hieruit haalde zij bijvoorbeeld het extra advies ‘uitleggen, uitbeelden, uitbreiden’ voor de stap semantiseren. Volgens de logopedist zou deze theoriekennis leerkrachten helpen in te zien wat er precies bij leerlingen gebeurt tijdens een woordenschatles: het maakt hen bewuster van het woordleerproces. Dat gezegd hebbende, vindt zij juist het *Taalverhaal* prima door te werken zónder theoriekennis. Werken met het Viertaktmodel, zoals geïntegreerd in *Taalverhaal*, geeft bovendien het vertrouwen de juiste woorden aan te bieden. Voor de stap semantiseren zou de taalmethode echter onvoldoende mogelijkheden bieden, en de tijd om alle weliswaar goede suggesties uit ‘*Met woorden in de weer*’ (Van den Nulft & Verhallen 2009) te proberen, zou er niet zijn. Hierbij moet opgemerkt worden dat tijdsinvulling ook te maken heeft met prioriteiten; binnen de Auris so-scholen wordt gewerkt met de zogenaamde Auris-urentabel waarin het minimaal aantal uren dat aan taalonderwijs moet worden besteed, is vastgelegd (Fortgens 2009, p.36). Verder worden er problemen ondervonden met het gebruik van de methode in groepen van uiteenlopend niveau, waar het aanhouden van hetzelfde tempo en daarmee het synchroon doorlopen van de Viertaktstappen bijna onmogelijk is. De concrete vooruitgang van de leerlingen die werken volgens het model is te moeilijk om vast te stellen. Een aansprekende lesinhoud bevordert wel hun werkhouding, al krijgt taallessen bij deze leerlingen nooit “de status van handenarbeid”, aldus de logopedist.

Voor de meeste groepen geldt dat deze wordt gesplitst naar niveau voor elke taallessen. Het gebruik van NmG in de woordenschatlessen ervaren sommige leerkrachten en logopedisten als een manier om leerwoorden op méér manieren aan te bieden dan alleen gesproken, geschreven en visueel.

De logopedist ziet het zitten om zelf eens een voorlichting over het Viertaktmodel te geven, bijvoorbeeld op een Auris studiedag met meerdere scholen, zodat een bredere uitwisseling van kennis en ervaringen kan plaatsvinden dan binnen de eigen school.

6.1.4 De Taalkring

Beleid

Op *De Taalkring* wordt niet met een gepubliceerde taalmethode gewerkt, maar zijn de taallessen ingericht volgens het *Wereld Oriënterend Taalonderwijs* (WOT). Dit principe, op de school geïntroduceerd door een oud-directeur, staat voor vakoverschrijdend gebruik van thema’s. De thema’s die bij de wereldoriënterende vakken (zoals geschiedenis, aardrijkskunde en biologie) aan de orde komen, worden op dat moment ook gebruikt voor de taallessen. De logopedist nam twee jaar geleden kennis van de boeken van Verhallen & Verhallen (1994) en Van den Nulft & Verhallen (2008: eerste editie), en las tevens enkele artikelen over het Viertaktmodel en over lexiconmodellen als dat van Levelt (1993), die inzichtelijk maken wat er precies komt kijken bij elke nieuwe lexicale

representatie. Zij heeft de aanpak toen ingebracht in de logopediesectie van de school, waar deze enthousiast werd onthaald en werd besloten de aanpak inclusief het gebruik van woordkaarten in het taalonderwijs te integreren. De logopedist heeft alle leerkrachten toen voorgelicht over het model, werd hun aanspreekpunt voor vragen over het gebruik van het model en houdt het team nog steeds op de hoogte van nieuwe bevindingen. Zij maakt op basis van de BAK³² en de Streeflijst Woordenschat zelf een selectie van doelwoorden voor elk thema. Sinds het huidige schooljaar wordt voor de groepen 1 en 2 een minimum van vijf nieuwe woorden per week aangehouden. Het aantal herhalingen dat nodig is verschilt sterk per leerling; extra aanbod wordt waar mogelijk individueel gegeven.

Praktijk

Op *De Taalkring* werken alle leerkrachten en logopedisten sinds dit jaar heel bewust met het Viertaktmodel. Ze hebben geen taalmethode om de lessen naar in te richten en zijn sinds de voorlichting door de logopedist dan ook actief bezig met de aanpak van Verhallen & Verhallen (1994). In de groepen 1 en 2 zijn wekelijks drie taallessen van drie kwartier, waarvan een groot gedeelte expliciet aan woordenschat wordt besteed. Omdat in alle lessen over hetzelfde thema gesproken wordt, worden deze woordenschatlessen echter impliciet voortgezet tijdens de zaakvakken. Dit geldt met name voor de onderbouwgroepen, waarin bijvoorbeeld met rekenen en handenarbeid nog precies datgene geteld of geknutseld kan worden waar in de klas ook over gesproken wordt. Voor elke klas geldt dat de leerkracht en betrokken logopedist samen verantwoordelijk zijn voor het opstellen van de concrete leerdoelen en het plannen van de taallessen. De taallessen worden meestal door de leerkracht en logopedist samen gegeven, zodat beiden de kans krijgen elkaar en de leerlingen te observeren. Dit patroon is echter aan het verschuiven naar een meer klassikale rol voor de leerkracht en een ondersteunende en observerende rol voor de logopedist. Tijdens de taallessen worden de groepen niet gesplitst en het is dan ook een uitdaging om op de leerbehoeften van ieder kind in de spelen. Dit is echter een leerkrachtvaardigheid die de leerkrachten hier beheersen; snellere leerlingen krijgen bijvoorbeeld extra taken of een soort tutorrol in de klas.

In de onderbouw wordt het voorbereiden gedaan door activiteiten als verkleden, voorlezen en rollenspellen door de leerkrachten en soms de kleuters zelf. Bij deze activiteiten wordt vaak al snel begonnen met semantiseren door de betrokken objecten en handelingen te benoemen. Daar worden altijd de woordkaarten bij betrokken, zodat het woord niet alleen wordt gerelateerd aan één

32 Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters; minimum- en uitbreidingswoordenlijst voor kleuterklassen (Mulder et al. 2009)

bepaald object maar ook aan de afbeelding op de woordkaart die bij alle volgende oefeningen terugkomt. Bij het semantiseren wordt bovendien gestreefd naar een multisensoriële waarneming bij de leerlingen. De mate en manier van visualisatie is afhankelijk van de aard van het woord: bij het woord 'vulkaanuitbarsting' wordt bijvoorbeeld een filmpje getoond, terwijl het echt uitvoeren van 'een gaatje boren' en 'schilderen' de leerkrachten niet vreemd is. Voor de stap consolideren zijn er kringspelletjes, memory, en opdrachtjes als 'welke hoort er niet bij' en het om beurten noemen van een geleerd begrip. Buiten de taalles om zijn er keuze-uurtjes waarin leerlingen zelfstandig kunnen werken met het computerprogramma Ambra Soft WoordenSTART³³ voor woordenschatoefeningen. Dit programma is opgezet volgens het Viertaktmodel en bevat vooral veel consolideerspelletjes. Leerlingen kunnen klassikaal aangewezen spelletjes kiezen, maar ook hun eigen niveau volgen: het programma houdt automatisch het succes van elk kind bij. Van de WoordenSTART-thema's die aansluiten op de klassenthema's worden bovendien woordkaarten gedownload. Controleren gebeurt aldoor tijdens de lessen, en de voortgang van elk kind wordt na de les 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. Jaarlijks wordt ook de Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn & Dunn 2005) afgenomen, en sommige leerlingen in de onderbouw worden na afloop van een thema ook productief getoetst door middel van woordkaartbenoeming. Juist omdat hier met vakoverstijgende thema's wordt gewerkt, kan geen van de resultaten echter één-op-één aan de woordenschatles worden toegeschreven. Daarbij kunnen de resultaten soms deels verklaard worden vanuit bijvoorbeeld de ASS-ontwikkeling van een leerling. Op *De Taalkring* wordt gestreefd naar het gebruik van NmG in alle klassen en hiervoor wordt ook scholing (cursussen NmG niveau 1 t/m 3) aangeboden. Op dit moment wordt het alleen in de onderbouw standaard gebruikt. Verder zijn de logopedisten en leerkrachten op deze locatie nog op zoek naar een manier om nieuwe woorden die in de zaakvakken verschijnen te behandelen zonder dat dit de eigenlijke les hindert en zonder dat woorden in de vaart van de les verkeerd worden aangeleerd.

Ervaringen

De logopedist is zeer tevreden over de overstap naar het Viertaktmodel. Voorheen werden woorden teveel hapsnap geleerd; er was weliswaar al een rijk woordaanbod en veel aandacht voor multisensoriële waarneming, maar er werd duidelijk te weinig herhaling geboden om de woorden goed te verankeren. Nu wordt er een stuk systematischer gewerkt en vormen de woordkaarten een

33 <http://www.woordenstart.nl>

vaste factor in de les. De twee theoretische hoofdpunten uit “Woorden leren, woorden onderwijzen” (Verhallen & Verhallen 1994), namelijk woordenschat als sleutel tot leren en het belang van herhaling bij woordleren, motiveerden de logopedist om het model op de hele school in te brengen. Het blijkt wel lastig, tot op heden zelfs onmogelijk, om met het rijke aanbod en het aantal herhalingen dat de leerlingen nodig hebben, aan de voldoende geleerde woorden per week te komen. Ook blijkt het zelf doelwoorden selecteren een lastige kwestie op deze school zonder taalmethode: de BAK geeft slechts doelwoorden voor de kleuterleeftijd, en de meeste frequentielijsten zijn niet thematisch geordend. Verder werkt het model niet op dezelfde manier voor bijvoorbeeld leerlingen met ESM en leerlingen met ASS; terwijl de eerste groep veel meer herhaling nodig heeft, is bij de tweede groep vooral het ‘aandacht grijpen’ van belang. Ook moet er bij leerlingen met ASS relatief veel aandacht zijn voor verdieping van woordkennis: door een scala aan voorbeelden van één begrip aan te bieden kan worden voorkomen dat een begrip exclusief aan één object wordt gekoppeld. In de lespraktijk lijkt vaak onevenredig veel tijd besteed te worden aan het voorbereiden. Leerkrachten zelf geven aan het semantiseren de lastigste stap te vinden. Zoals gezegd is de vooruitgang van leerlingen sinds het gebruik van dit model aan teveel factoren toe te schrijven om een concreet resultaat te kunnen formuleren. Aangezien leerlingen vooral worden betrokken door de voorheen ook aanwezige rijkheid van het aanbod is de motivatie niet duidelijk veranderd.

Op *De Taalkring* wordt een waardevolle toevoeging aan het Viertaktmodel gedaan. Er wordt expliciet gewerkt aan de fonologische verankering van woorden door ze bijvoorbeeld mee te klappen of te scanderen. Vooral bij leerlingen met ESM werd namelijk gemerkt dat de productie, en dan met name de woordvorm, achterbleef bij de perceptieve woordkennis: leerlingen maakten woordvervormingen en hadden woordvindingsproblemen.

Volgens de logopedist vereist volledige implementatie altijd professionele scholing. Aanvullend op haar eigen voorlichting zou er blijvende scholing voor moeten zijn, die door een externe deskundige gegeven wordt.

6.1.5 Verschillen en overeenkomsten

Wat betreft het beleid op het gebruik van het Viertaktmodel valt vooral het al dan niet vastgestelde aantal woorden en herhaling van elke locatie op. Zowel het aantal doelwoorden dat geselecteerd wordt en het aantal benodigde herhalingen is als de wijze van semantiseren blijken samen te hangen met de aard van de doelwoorden. Zo kan een woordselectie groter zijn wanneer er veel samenstellingen in zitten en is het aantal benodigde herhalingen groter bij abstractere begrippen

met meer toepassingen. Terwijl bij de semantiseren van een objectwoord vele soorten waarneming kunnen worden aangesproken, kan de daadwerkelijke uitvoering van een handelingwoord, hoe ongevarieerd ook, heel doeltreffend zijn.

Juist vanwege het feit dat de meeste logopedisten zelf een woordselectie (al dan niet uit de taalmethode) maken, is van een vast aantal doelwoorden per week vaak geen sprake. Op het *Auris Taalplein*, waar wel met de precieze themawoordenlijst wordt gewerkt, leert de bovenbouw wekelijks 5 'leeswoorden' en 5 'kijkwoorden'. Dit komt neer op 400 geleerde woorden per jaar, wat erg laag is.

De manier waarop het Viertaktmodel in praktijk wordt gebracht verschilt sterk op de vier besproken onderwijs- en zorglocaties. Hierbij valt vooral op dat het model op elke locatie een andere plaats inneemt ten opzichte van de gebruikte taalmethode. Op het *Auris Taalplein* wordt heel strak de taalmethode gevolgd en wordt het Viertakt gehanteerd *voor zover* dit in de taalmethode verwerkt is; op de *Bertha Muller School* worden de thema's uit de taalmethode gebruikt voor de hiervan onafhankelijke, naar het Viertakt vormgegeven woordenschatcircuits; op *De Taalkring* wordt geen taalmethode gebruikt en is de woordenschatles in zijn geheel ingericht volgens het Viertaktmodel. De vraag van welke invloed deze samenhang met de gebruikte taalmethode is, is een belangrijk aandachtspunt in de aanbeveling die gedaan wordt in Conclusies.

Buiten het overduidelijke onderscheid in de taalmethodes waarmee het Viertaktmodel moet worden verenigd, bemerkte ik in de gesprekken ook verschillen in persoonlijke onderwijsstijl van de logopedisten. Voor elk van hen zal gelden dat zij gevormd is door bijvoorbeeld scholing, professionele en persoonlijke ervaring en de samenwerking met collega's en dat ze bewust of onbewust probeert haar leerlingen te laten profiteren van de toegevoegde waarde van deze aspecten.

De ervaringen met het model zijn overwegend positief, vanwege de structuur die het geeft aan de woordenschatles en het inzicht in het leerproces van de leerlingen dat het logopedisten en groepsmedewerkers verschaft. De leerlingen met ESM en ASS lijken bovendien veel baat te hebben bij de systematische en thematische opbouw.

De problemen die met het model worden ondervonden, betreffen veelal het omzetten van de theorie naar de onderwijspraktijk. Voorbeelden van problemen die genoemd werden zijn:

- de beperkte opties voor semantiseren die de taalmethode biedt (*Auris Taalplein*). Omdat deze opties uit de Viertaktliteratuur of -scholing gehaald dienen te worden, is dit niet zozeer

een probleem met het model. Het kan echter wel zo zijn, dat deze bronnen nog niet voldoende toegankelijk zijn voor de leerkrachten en logopedisten (zie 7.3.3).

- de tijd die nodig zou zijn om alle vereiste woorden op de juiste manier te behandelen (*De Taalkring*). Op de tijdsreservering voor taal- en dus woordenschatonderwijs is de Auris-urentabel van toepassing. Mocht de indeling in deze tabel niet toereikend blijken voor goede en volledige woordenschatlessen, dan moet dit met de beleidsmakers opgenomen worden.
- het feit dat de doelgroep zich moeilijk ‘leent’ voor de stap controleren (*Zorglocatie Utrecht*). Natuurlijk bestaan er, ook voor kinderen in de peuterleeftijd, verschillende mogelijkheden voor het controleren van woordkennis en/of -productie. Op de *Zorglocatie Utrecht* zijn bijvoorbeeld al speciale evaluatielijsten ontwikkeld, maar het loont wellicht ook om alle bestaande opties voor controle voor deze leeftijdsgroep te onderzoeken.
- het combineren met een taalmethode waarin twee van de stappen lijken te zijn versmolten (*Bertha Muller School*). Dit probleem is echter terug te voeren op de positie van het Viertaktmodel naast de taalmethode (zie 7.3.3), die hier misschien meer overkoepelend gebruikt zou moeten worden.

Over het algemeen wordt het Viertaktmodel voor elk van de leerling-typen geschikt gevonden, zij het dat de ene groep meer profiteert van het kenmerk ‘herhaling’ (de leerlingen met ESM) en de andere (leerlingen met ASS) van het kenmerk ‘verdieping’. Wel wordt aangegeven dat het synchroon doorlopen van de stappen van het model lastiger is naarmate er meer niveauverschil in de groep te vinden is.

De logopedistes van alle locaties zouden het gebruik van het Viertaktmodel aanbevelen aan hun collega’s van de andere Auris locaties en zijn het eens over de noodzaak van professionele training hiervoor.

6.2 Vragenlijsten

Zoals al beschreven in Methodologie, dienen de vragenlijsten ertoe om specifiekere informatie over de manier van woordenschatonderwijs te verzamelen onder verschillende leerkrachten en dus verschillende groepssamenstellingen. Na ordening van deze gegevens (zie 5.1.5) in een serie tabellen heb ik gezocht naar patronen en opvallende verschijnselen. Hieronder bespreek ik zowel deze patronen als enkele algemene statistieken die voortkwamen uit de vragenlijsten en als laatst verwerk ik de belangrijkste aanvullingen die respondenten hebben gedaan. Bij het interpreteren van de resultaten moet de aard van dit onderzoek benadrukt worden. De uitkomsten zijn gebaseerd op een laag aantal responsies hebben dus een beperkte onderzoekswaarde, maar vormen juist de eerste

inventarisatie die nodig is om een gerichte studie naar het Viertaktmodel op te zetten. ‘Woordenschatles’ kan voor de *Zorglocatie*, waar niet van lessen gesproken wordt, worden gelezen als ‘woordenschatactiviteit’. Ook de term ‘leerling’ wordt daar niet gebruikt, maar hanteer ik hier voor zowel onderwijs- als zorglocaties. Bij elke (serie) bevindingen is de bijbehorende tabel aangegeven. Deze tabellen zijn vanwege hun omvang en exploratieve aard niet weergegeven, maar zijn te vinden in Bijlage 5.

6.2.1 Patronen en opmerkelijkheden

Op de vier onderwijs- en zorglocaties wordt van de totale taalles of -activiteit in minuten gemiddeld 33,5% expliciet aan woordenschat besteed, variërend van 18,7% op het *Auris Taalplein* tot 50% op de *Zorglocatie Utrecht*. Het aantal woordenschatlessen of -activiteiten of lag voor elke locatie op gemiddeld 3 per week (TABEL 1). De motivatie van de leerlingen voor de woordenschatlessen werd gemiddeld beoordeeld met een 2,4 op een schaal van 0-4 en komt overeen met de waardering *voldoende-goed* (TABEL 2). De gemiddelde beoordeling van de resultaten van de leerlingen bij de woordenschatlessen was een 1,6, wat correspondeert met *matig-voldoende* (TABEL 3). Een opmerkelijk resultaat is dat op *De Taalkring* een veel hogere beoordeling werd toegekend aan de motivatie van de leerlingen (score 3: *goed*) dan aan hun leerresultaten (score 0,5: *slecht-matig*), terwijl op de *Zorglocatie Utrecht* en op *Auris Taalplein* de motivatie en het leerresultaat hetzelfde beoordeeld werden (beiden score 2: *voldoende*). Op de *Bertha Muller School* staat een gemiddelde motivatiescore 2,4 (*voldoende-goed*) tegenover een gemiddelde resultaatscore van 1,8 (\pm *voldoende*).

In 9 van de 15 groepen waarvan de leerkracht of pedagogisch begeleider de vragenlijst heeft ingevuld wordt het aantal te leren woorden aangepast per leerling. In de analyse per groepssamenstelling valt op dat deze aanpassing voorkomt in 6 van de 7 heterogene ESM+ASS-groepen, maar slechts in 1 van de 5 van de zelfs méér heterogene ESM+ASS+SH-groepen. Het aanpassen van het aantal herhalingen van een doelwoord per leerling kwam voor bij 4 van de 7 ESM+ASS groepen, maar bij geen van de overige groepssamenstellingen (TABEL 4).

De verschillende soorten woordaanbod die elke groep (ESM, ASS, SH) krijgt hebben hun eigen frequentiewaarde (variërend van 0-4 voor nooit-altijd), maar sluiten elkaar zeker niet uit. Zowel groepen met ESM-leerlingen als groepen met ASS-leerlingen (in de praktijk meestal groepen met beiden) blijken de leerwoorden *bijna altijd* te worden aangeboden in gesproken Nederlands, *vaak* schriftelijk, en *soms-vaak* in NmG. (TABELLEN 5-8).

Het schriftelijk aanbod op drie scholen heeft de gemiddelde frequentie *vaak-altijd*, hoewel in een kwart van de gevallen het antwoord *soms* werd ingevuld (TABEL 5). Aanbod in gesproken Nederlands wordt overal daadwerkelijk *vaak* tot *altijd* gegeven (TABEL 6). Het aanbieden van de woorden ondersteund met een gebaar (NmG) gebeurde gemiddeld *soms-vaak* in de groepen met ESM en ASS, maar de antwoorden waren varieerden van *nooit* tot *altijd*: in een kwart van de gevallen werd geantwoord met *nooit* of *zelden* en in een zesde van de gevallen met *vaak*. De groepen met SH-leerlingen kregen NmG-aanbod met frequentiewaarde 2,8 (*redelijk vaak*), al was van de 8 gevallen eenmaal *nooit*, en tweemaal *altijd* geantwoord (TABEL 8).

De mate waarin de docent NmG gebruikt bij toetsing is gemiddeld laag bij zowel de ESM-groepen (frequentiewaarde 1,8: *heel soms*), de ASS-groepen (tevens 1,8) als de SH-groepen (1,9), terwijl de antwoorden voor elke groep variëren van *nooit* tot *altijd* (TABEL 9). Vrijwel hetzelfde geldt voor de mate waarin leerlingen actief gebruik maken van NmG bij toetsing, behalve dat voor één SH-groep *altijd* werd geantwoord (TABEL 10).

Gevraagd hoe makkelijk de gebruikte taalmethode zich laat aanpassen aan niveaoverschillen, krijgen *Taalverhaal* en *Wereldoriënterend Taalonderwijs* (WOT) de hoogste waarderingen: *voldoende-gemakkelijk*, zonder de aanwezigheid van de antwoorden *zeer moeilijk* of *moeilijk* (TABEL 11). *Taalverhaal* wordt tevens het best beoordeeld op gebruiksvriendelijkheid voor de leerkracht (*goed*), terwijl WOT hierbij de laagste gemiddelde waardering (*moeilijk-voldoende*) krijgt (TABEL 12). De gemiddelde waarderingen van *Puk & Ko*, *Taal op Maat* en *Taaltrapeze* lagen op en rond de 2 (*voldoende*) en waren vrij constant voor deze twee vragen.

De geschiktheid van het woordenschatonderwijs voor de verschillende leerling-typen kreeg voor elke taalmethode een gemiddelde beoordeling tussen *neutraal* en *geschikt-zeer geschikt*, met relatief weinig variatie in de antwoorden. Van de in totaal 34 responsies op deze vragen lagen de enige drie *matig geschikt*-beoordelingen bij de aansluiting *Taal op Maat* met SH-leerlingen, de aansluiting *Taaltrapeze* met ESM en de aansluiting *Taaltrapeze* met ASS. De vier *zeer geschikt*-beoordelingen kwamen opvallend genoeg van diezelfde aansluitingen *Taaltrapeze* met ESM en *Taaltrapeze* met ASS, en verder van de aansluitingen *Taalverhaal* met ESM en *Taalverhaal* met ASS (TABELLEN 13-15).

Wat betreft de aanwezigheid van NmG in het woordaanbod, bleek dat de motivatie van de leerlingen in groepen waar *nooit*, *zelden* of *soms* NmG wordt gebruikt nagenoeg hetzelfde werd beoordeeld (gemiddelde beoordeling 2,3: *ruim voldoende*) als in groepen waar *vaak* of *altijd* NmG wordt gebruikt (gemiddeld 2,5: *voldoende-goed*). Wat opvalt is dat zowel de enige motivatiebeoordeling *slecht* als de enige motivatiebeoordeling *zeer goed* uit groepen bleken te komen waar het woordaanbod *soms*

in NmG was (TABEL 16). Tot slot bleken de woordleerresultaten van de leerlingen gemiddeld lager beoordeeld te zijn in groepen waar *nooit/zelden/soms* NmG wordt gebruikt. Daar was de gemiddelde resultaatbeoordeling 1,3 (*matig-voldoende*) tegenover 2 (*voldoende*) in groepen waar *vaak* of *altijd* NmG wordt gebruikt. De enige uitschieter *slecht* bevond zich in de eerste categorie en bleek te komen van een groep waar woordaanbod *zelden* in NmG was (TABEL 17).

De belangrijkste uitkomsten van de vragenlijsten zijn dus:

- de structureel hogere beoordeling van de motivatie van de leerlingen dan van de resultaten van de leerlingen.
- de relatief grote discrepantie tussen de motivatie en het leerresultaat van leerlingen op *De Taalkring*.
- het verschijnsel dat het aanpassen van het aantal te leren woorden vaker wordt aangepast in ESM+ASS-groepen, dan in ESM+ASS+SH-groepen.
- de grote variatie in gebruik van NmG in het woordaanbod binnen de ESM-groep en ASS-groep
- de ene SH-groep waarin nooit NmG zou worden gebruikt in het woordaanbod
- het feit dat de aansluiting van de taalmethode *Taaltrapeze* op ESM-leerlingen en ASS-leerlingen zowel matig geschikt als zeer geschikt werd beoordeeld.

6.2.2 Aanvullingen leerkrachten

In de ruimte voor eigen aanvullingen licht een leerkracht van de *Bertha Muller School* toe, waarom zij de taalmethode *Taaltrapeze* minder geschikt vindt voor het woordenschatonderwijs aan haar leerlingen met ASS dan voor haar leerlingen met ESM. Bij het gebruik van de bijgeleverde woordplaten zouden leerlingen met ASS vaak geneigd zijn, de betekenis direct aan de afbeelding te koppelen. De leerkracht lost dit op door extra plaatjes en voorbeelden te gebruiken. Een andere leerkracht geeft aan graag te werken met de aanpak uit het boek *Met woorden in de weer* (Van den Nulft & Verhallen 2009), en meent dat de methode *Taaltrapeze* (waarin lessen toch volgens het Viertakt zijn opgebouwd, zie 4.3.1) hierin “wat dingen laat liggen”.

6.2.3 Stappenplan

In de conclusie zal uiteraard besproken worden welke implicaties al deze resultaten – zowel los als in combinatie met de behandelde theorieën – hebben voor de beantwoording van de vraagstellingen. Hieronder zal ik echter, alleen op basis van de informatie uit de vraaggesprekken en bovenstaande punten uit de vragenlijsten, een ‘stappenplan’ formuleren waarin de belangrijkste succesfactoren en aandachtspunten uit dit inventariserende onderzoek naar voren komen. Dit stappenplan geeft een eerste indruk van hoe een formele effectstudie naar het gebruik van het Viertaktmodel op de Auris onderwijs- en zorglocaties eruit zou kunnen zien.

Het betreft hier de effectstudie die nodig zou zijn om een maximaal inzicht te krijgen in het effect van het Viertaktmodel en waarbij dus op zoveel mogelijk factoren gecontroleerd is. Van sommige punten van deze strikte onderzoekswijze wordt echter direct duidelijk dat ze zich moeilijk laten toepassen op de Auris onderwijspraktijk met haar kleine en zeer diverse klassen. Bij deze punten is dan ook een alternatieve uitvoering gegeven, die in de bestaande klassen kan worden uitgevoerd en zodoende ook minder impact op de leerlingen heeft. Hierbij kan geen vergelijking met het effect op normaal ontwikkelende kinderen worden gemaakt en kan niet hetzelfde niveau van betrouwbaarheid worden gegarandeerd, maar wel – zoveel als praktisch mogelijk – inzicht in het effect van het model worden verworven.

Voorwaarden

Om betrouwbare resultaten te verkrijgen uit een dergelijke effectstudie, is het belangrijk om ten eerste vergelijkingsmateriaal te hebben en ten tweede alle eventuele neveneffecten te elimineren of minstens te controleren. Om de effecten van een didactisch model als het Viertaktmodel te kunnen vaststellen, moet er daarom sprake zijn van een experimentele groep en een controlegroep waarbij de precieze frequentie en hoeveelheid van woordaanbod (en -oefening) gelijk wordt gehouden. Factoren die altijd van invloed kunnen zijn op leersucces en dus ook op woordleersucces zijn leeftijd en geslacht. Gezien de onderwijssetting en de diverse leerling-types zou binnen deze twee groepen moeten worden gecontroleerd voor leeftijd, geslacht, voorkennis, achtergrond van de leerlingen (bijvoorbeeld thuistaal), groepsgrootte en groepssamenstelling, maar ook voor de vaardigheden en exacte werkwijze van de betrokken leerkracht. *Het alternatief is een effectstudie waarbij in verschillende klassen eerst een thema uit de taalmethode doorlopen zonder gebruik van het Viertaktmodel en vervolgens een thema met gebruik van het Viertaktmodel. Op deze manier wordt dus niet voor groepssamenstelling en leerkrachtvaardigheden gecontroleerd.*

Naast deze basisvoorwaarden voor een formele effectstudie, zal ik een aantal opvallende factoren uit mijn praktijkonderzoek toevoegen. Zo heb ik uit de vraaggesprekken veel geleerd over de rol van de gebruikte taalmethode, het beleid op het aantal doelwoorden en herhalingen en de verschillende wijzen waarop woorden worden aangeboden. Bovendien zou ik de oefeningen voor fonologische verankering die op *De Taalkring* gedaan worden het onderzoeken waard vinden: helpt dit leerlingen bij de correcte productie van woorden? Door de vragenlijsten ben ik benieuwd naar het precieze effect van de wijze van woordaanbod (vooral NmG-gebruik) voor elk leerling-type en naar het verband van de motivatie en resultaten van leerlingen.

Proefpersonen

- Proefpersonen zijn onderverdeeld in (minstens) vijf groepen, namelijk vier experimentele groepen voor elk van de leerling-typen ESM, ASS, SH en Doof, en (minstens) één controlegroep met normaal ontwikkelende kinderen, waarbij alle groepen dezelfde grootte hebben en dezelfde samenstelling voor leeftijd en geslacht. *Het alternatief is uitvoering met de bestaande klassen en geen controlegroep.*

Woordselectie- en aanbod

- Voor het bepalen van het effect van het Viertaktmodel in een klassensetting moet de gebruikte taalmethode (één waar het Viertakt niet in voorkomt) hetzelfde zijn voor alle klassen.
- Er kan gebruik worden gemaakt van de woordselectie van een thema uit de taalmethode of van een woordselectie door de leerkracht, die wellicht de woordkennis van de leerlingen kan inschatten. Dit verkleint de kans dat leerlingen woorden al kennen. Om daadwerkelijk te controleren of het voor de leerlingen inderdaad onbekende woorden zijn, is het een optie om de woorden vooraf te toetsen. Hierbij kan echter een leereffect optreden dat de uiteindelijke resultaten kan vertroebelen.
- De variabelen voor woordaanbod (in de semantiseerfase) bestaan uit in ieder geval afbeelding/geen afbeelding, NmG/geen NmG en indien mogelijk voordoen/niet voordoen.
- De variabelen voor woorddoefening (in de consolideerfase) zouden bestaan uit in ieder geval hardop nazeggen/niet hardop nazeggen, gebaar laten gebruiken/geen gebaar laten gebruiken en wel/geen graphic organizers gebruiken.

Duur en verloop

- Het experiment loopt voor de duur van een thema uit de taalmethode.
- De frequentie en duur van de afzonderlijke lessen is gelijkgesteld voor alle groepen.

Leerkrachten

- Voorafgaand aan de effectstudie zouden alle leerkrachten van de experimentele groepen dezelfde scholing over het Viertaktmodel moeten krijgen, en eventueel tijdelijk in de klas gecoached worden in het gebruik hiervan. Zij passen de vastgestelde doelwoorden vervolgens toe in het Viertaktmodel.
- De leerkrachten in de controlegroep zouden de woordenschatlessen uit de taalmethode zo strikt mogelijk moeten volgen en er dezelfde hoeveelheid tijd aan besteden als de leerkrachten in de experimentele groepen. Als de methode geen duidelijke docent instructie bevat, worden hierover afspraken gemaakt worden voor alle groepen.

Effectmeting

- Na afloop van het thema wordt zowel begrip als productie van de doelwoorden getest. Het begrip kan getest worden door leerlingen te vragen de bijbehorende afbeelding van een woord aan te wijzen. Productie kan getest worden door het benoemen van woordkaarten.

Met deze opzet zal naar verwachting niet alleen het succes van het Viertaktmodel tegenover het gebruik van een niet-Viertaktmethode bepaald kunnen worden; de variabelen voor woordaanbod en oefening kunnen ook leiden tot inzicht in het *meest effectieve* gebruik van het Viertaktmodel.

Eventuele toevoegingen

In deze opzet ontbreken, door het vermoeden van praktische onhaalbaarheid, nog enkele interessante onderzoekspunten. Ten eerste blijft het effect van het Viertaktmodel op de spontane productie van geleerde woorden vooralsnog onbekend. Een uitgebreidere nameting, bijvoorbeeld met behulp van observatielijsten, zou hierin inzicht kunnen bieden. Ten tweede wordt in het woordaanbod uitgegaan van thematisch samenhangende woorden en (nog) geen onderscheid gemaakt in syntactische categorieën en complexe/niet-complexe woorden. Hiervoor zou echter eerst vastgesteld moeten worden welke wordeigenschappen dan precies problemen opleveren voor de verschillende leerling-typen: zijn dat eigenschappen als ontastbaarheid en wederkerigheid, of vooral fonologische complexiteit? Ten derde is het boeiend of theoretische kennis van het model het gebruik en/of effect ervan beïnvloedt, maar om de leerkrachtvaardigheid hier zo constant mogelijk te houden, krijgen alle leerkrachten van de experimentele groep toch dezelfde scholing. Tot slot zijn zowel het effect van verschillende aantallen sessies als het lesaandeel van elke Viertakt-fase mogelijke punten van interesse, wellicht te complicerende factoren om direct mee te wegen.

7. Conclusie

Zoals gesteld in de inleiding, heb ik in dit onderzoek geprobeerd een drietal vragen rondom het Viertaktmodel te beantwoorden. Hieronder zal ik elk van deze onderzoeksvragen afzonderlijk behandelen.

7.1 Onderzoeksvraag 1

1. *Hoe wordt het Viertaktmodel voor woordenschatonderwijs in praktijk gebracht op de vier hiermee werkende Auris onderwijs- en zorglocaties en welke ervaringen levert dit op?*

Voor de beantwoording van deze vraag bezocht ik elk van deze vier ‘actieve’ onderwijs- en zorglocaties en voerde ik vraaggesprekken met een logopedist van elke locatie. Ook maakte en analyseerde ik vragenlijsten die door verschillende groepsleerkrachten³⁴ van dezelfde locaties waren ingevuld. De manier van werken bleek op bepaalde punten te verschillen van locatie tot locatie, en op bepaalde punten overeenkomsten te vertonen. De deelconclusies zijn hier gesplitst in kwesties met betrekking tot organisatie, werkwijze en ervaring.

7.1.1 Organisatie

Wat betreft de organisatie rondom de woordenschatlessen³⁵, is de selectie van doelwoorden meestal in handen van de logopedist, al dan niet in samenwerking met groepsleerkrachten. Op twee locaties wordt een selectie gemaakt uit de themawoordenlijst van de taalmethode, op één locatie wordt elke themawoordenlijst exact aangehouden en op één locatie – waar overigens geen taalmethode wordt gebruikt – worden doelwoorden voor elk thema geselecteerd uit algemeen aanbevolen lijsten. Op drie van de vier locaties is het gebruikelijk de groepen te splitsen naar niveau voor de woordenschatactiviteiten.

7.1.2 Werkwijze

Voor de eigenlijke woordenschatlessen geldt dat het aandeel van elke fase van het model behoorlijk varieert. Het voorbereiden neemt overal een belangrijke plaats in en gebeurt meestal met behulp van de praatplaat of tekst uit de taalmethode, al wordt in de onderbouw en de *Zorglocatie Utrecht* ook vaak spelletjes en toneelstukjes gedaan. De stap semantiseren is overal aanwezig, maar verschilt qua uitvoering van ‘woord bespreken’ tot de combinatie van ‘afbeelding, woordkaart, uitbeelden en

34 De zorggroep-equivalent van ‘groepsleerkracht’ is ‘pedagogisch begeleider’.

35 De zorggroep-equivalent van ‘les’ is ‘activiteit’.

gebaar': de verschillende mogelijkheden geboden in het model (zie hoofdstuk 3) worden dus niet overall optimaal benut. Hiervoor worden redenen als tijdgebrek en te weinig opties voor semantiseren in de taalmethode genoemd (zie 6.1.5). Ook de stap consolideren gebeurt op elke locatie, maar de manier waarop lijkt mede bepaald door het leerjaar: in de onderbouw zijn meer interactieve consolideerspelletjes, in de bovenbouw meer zelfstandige oefeningen. Het controleren bestaat volgens de taalmethodes vaak uit het afnemen van de bijgeleverde thematoetsen, terwijl controle tijdens de les niet wordt gestimuleerd. Twee van de locaties gebruiken deze thematoetsen dan ook als belangrijkste controlemiddel; de andere twee maken gebruik van speciale, door de logopedist(en) ontwikkelde evaluatielijsten waarop de voortgang per leerling wordt bijgehouden.

De manier van woordaanbod varieert sterk, en niet alleen per school maar logischerwijs ook per klas: zo krijgen hogere klassen meer schriftelijk aanbod. Het streven naar het zo gevarieerd mogelijk aanbieden van de woorden is zonder uitzondering aanwezig, maar in de praktijk blijkt de ene locatie hier minder tijd en/of aandacht aan te besteden. Vooral de aandacht voor de visualisatie van woorden verschilt: terwijl op de ene locatie vaak gebruik wordt gemaakt van objecten en voordoen of uitbeelden, kent de andere (door de strikt gevolgde methode) doelwoorden waarbij slechts één afbeelding wordt verschaft.

Op geen van de scholen wordt het Viertaktmodel ook bij de zaakvakken (dus buiten de taallessen) toegepast - alleen op de *Zorglocatie Utrecht* worden tijdens alle activiteiten gelegenheden aangegrepen om nieuwe woorden te bieden. Hoewel op elke locatie alle leerkrachten en logopedisten betrokken zijn bij de woordenschatlessen, geldt voor slechts één locatie dat zij allen heel bewust en actief werken met het Viertaktmodel. Op de overige locaties zijn leerkrachten over het algemeen veel minder bekend met de achtergrond van het model en werken zij ook veel minder bewust met het model – al betekent dat niet per se dat de stappen van het model niet gevolgd worden. In sommige gevallen werken leerkrachten precies zoveel met het model als dit gestuurd wordt door de (handleiding van de) gebruikte taalmethode.

De zaken die voor elke locatie hetzelfde beeld geven zijn dus:

- de grote rol van de logopedisten in de organisatie rondom de woordenlessen
- het gebruik van de doelwoorden uit de taalmethode, indien aanwezig
- het feit dat het Viertakt niet gebruikt wordt in de zaakvakken (op alle scholen)
- het streven naar het zo gevarieerd mogelijk aanbieden van de woorden
- de grote rol en bekendheid van de stap voorbereiden

De zaken die per locatie verschillen zijn dus:

- het al dan niet gebruiken van NmG
- het al dan niet splitsen van de groep bij de taallessen
- de mate waarin leerkrachten bewust met het model werken
- de variatie in manieren van semantiseren
- de wijze van consolideren en de mate van interactiviteit hierbij
- het moment en de wijze van controleren

7.1.3 Ervaring

De logopedisten op alle locaties zijn overwegend tevreden over het gebruik van het Viertaktmodel. Als pluspunten van het model worden vaak genoemd het systematisch werken, het inzicht in het leerproces van de leerlingen en de mogelijkheid tot leren in aansprekende contexten.

Het bieden van te weinig opties voor voorbereiden en te weinig opties voor semantiseren in de taalmethode worden vaak genoemd als minpunt van het model, al zijn dit eerder punten van kritiek op het inspelen van de taalmethode óp het model. Bij het gebruik van het Viertaktmodel, ook naast het gebruik van een taalmethode, is het de bedoeling dat de leerkracht zich manieren van voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren eigen maakt en deze manieren toepast in de woordenschatlessen. Dit wordt zeer duidelijk uit de opzet van *Met woorden in de weer* (Van den Nulft & Verhallen 2009), dat ik een nuttig en uiterst leerkrachtgericht boek vind. Hoewel juist de logopedisten bekend zijn met het Viertaktmodel en zijn achtergrond, menen de meeste van hen dat de “vertaalslag naar de praktijk” nog altijd moeilijk te maken is, waarbij vaak genoemd wordt dat aan de tijd die het kost om elk doelwoord zo uitgebreid te behandelen als het Viertakt vereist, niet voldaan kan worden. Op één locatie wordt hiermee omgegaan door het aantal doelwoorden te verlagen, op de meeste locaties door de intensiviteit van het woordleren te verlagen. De verlaging van het aantal doelwoorden heeft echter tot logisch gevolg dat leerlingen minder woorden leren, en de verlaging van de intensiviteit van het woordleren werpt de vraag op of leerlingen de aangeboden woorden dan wel goed leren. Geen van beide manieren van omgaan met de tijds kwestie vormt dus een oplossing. In de aanbevelingen wordt deze prominente gebleken kwestie verder besproken.

De aansluiting van het werken met het Viertaktmodel op de leerlingen wordt door alle logopedisten positief ervaren. Al is een vergelijking met voorheen niet altijd mogelijk, lijken de leerlingen met ESM en ASS gemotiveerd te werken door de geboden structuur en aansprekende contexten van woordenschatlessen die volgens het Viertaktmodel zijn opgebouwd. De voortgang van de leerlingen zou aan zoveel factoren onderhevig zijn (zoals de ontwikkeling van hun stoornis en de blootstelling

aan de themawoorden tijdens andere vakken) dat het voor de leerkrachten moeilijk was concrete uitspraken te doen over het daadwerkelijke effect van het Viertaktmodel op de leerresultaten.

Onder de belangrijkste aanpassingen die door de gesproken logopedisten zijn ingevoerd zijn het selecteren van woorden en het maken van woordclusters uit de themawoordenlijst of uit methode-onafhankelijke woordenlijsten. Op één locatie is gekozen voor extra oefeningen voor het fonologisch inslijpen van de woorden tijdens de stap consolideren. Twee logopedisten maken evaluatielijsten voor de stap controleren, één logopedist ontwikkelende werkbladen om het gebruik van het Viertakt te vergemakkelijken voor groepsmedewerkers.

7.2 Onderzoeksvraag 2

2. *Wat vertelt het wetenschappelijke fundament van het Viertaktmodel ons over de compatibiliteit met het cluster-2-onderwijs aan leerlingen tot 12 jaar³⁶?*

De twee boeken waarin de bedenker(s) het Viertaktmodel presenteert (presenteren), zijn *Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs* door bedenkers Marianne Verhallen en Simon Verhallen (1994) en *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs* door Dirkje van den Nulft en Marianne Verhallen (2008). Vooral in het eerste boek is de aard en opbouw van woordenschat een belangrijk thema waarmee de behoeften van woordlerende kinderen mee worden ingeleid (zie 3.1.2). Na de bespreking van woordleren bij kinderen met ESM en kinderen met ASS (zie 2.2.3, resp. 2.4.3), waaruit verschillende belangen per beperking naar voren kwamen, heb ik geprobeerd die belangen af te zetten tegen het Viertaktmodel (zie 3.2). De beantwoording van deze deelvraag rust daarom grotendeels op de kenmerken van het Viertaktmodel zelf, zoals herhaling en multimodaliteit. Ik heb deze kenmerken belicht vanuit het perspectief van de taalverwerving en onderwijsbehoeften van de verschillende leerling-typen en dit had de volgende implicaties voor de compatibiliteit van het Viertaktmodel met de verschillende cluster 2-doelgroepen.

7.2.1 ESM

Het Viertaktmodel lijkt in principe goed aan te sluiten op de behoeften van de ESM-groep vanwege de kenmerkende eigenschap 'herhaling', die zeker bij deze groep cruciaal is. Uit de vraaggesprekken bleek dat leerlingen met ESM bovendien baat lijken te hebben bij de thematische en gestructureerde vorm die het gebruik van het Viertaktmodel met zich meebrengt. Omdat de woordleerproblemen van leerlingen met ESM onder andere lijkt te liggen bij de fonologische verankering van woorden, is

³⁶ Voor de Zorglocatie Utrecht geldt de leeftijd van 1 – 5 jaar, voor de so-scholen is dit 3 – 12 jaar.

echter meer oefening in productie nodig dan in het model wordt aangegeven. Hier zou op ingespeeld kunnen worden door het nazeggen van woorden tijdens het semantiseren en het herhaaldelijk produceren tijdens het consolideren. Een ander aandachtspunt is het aanbieden van woorden in syntactische context. Syntactisch bootstrappen, het gebruiken van syntactische contextinformatie om woordbetekenissen af te leiden, is een mechanisme dat taallerende kinderen onbewust toepassen en waarvan ook kinderen met ESM gebruik lijken te maken (zie 2.3.4).

7.2.2 ASS

Over de aansluiting van het Viertaktmodel op de groep leerlingen met ASS was helaas niet veel te zeggen op basis van de besproken theorie over woordleren bij autistische kinderen. Uit de vraaggesprekken kwam echter het beeld naar voren dat leerlingen met ASS vooral baat hebben bij de niet-linguïstische factoren van het model, zoals de 'veilige' en voorspelbare structuur die het de woordenschatlessen geeft, en dat de diverse mogelijkheden voor voorbereiden en consolideren helpen om de aandacht van deze leerlingen te grijpen en vast te houden. Verder werd er zowel in de gesprekken als op één van de vragenlijsten benadrukt dat bij leerlingen met ASS meerdere manieren van semantisering nodig zijn omdat zij anders een één-op-één koppeling van een woord aan een afbeelding maken. Deze behoefte wordt in principe vervuld door het Viertaktmodel, waarin meerdere soorten aanbod de woordkennis versterken.

7.3 Onderzoeksvraag 3

3. Is het Viertaktmodel Auris-breed aan te bevelen op basis van praktijkervaringen en theorie?

Ja, op basis van enerzijds de praktijkervaringen van de vier onderwijs- en zorglocaties waar het Viertakt al gehanteerd wordt, en anderzijds de theorie rondom de woordenschatverwerving van kinderen met ESM en ASS, is het Viertaktmodel aan te bevelen voor in ieder geval alle Auris *so-scholen* en *zorglocaties*. Niets uit de praktijkervaringen, noch uit de theorie, leverde fundamentele problemen voor de aansluiting van het Viertaktmodel op leerlingen met ESM en leerlingen met ASS. Hieraan hoort te worden toegevoegd dat over de eventuele implementatie van het model op vso-scholen geen uitspraak kan worden gedaan en dat het hier uitgevoerde type onderzoek ook algemenere beperkingen kent. Deze zullen in de Discussie (hoofdstuk 8) nader worden besproken.

7.3.1 Succesfactoren

De voornaamste redenen voor het succes van het Viertaktmodel voor de Auris doelgroep zijn de herhalingscomponent, de gestructureerde opbouw, het doelgericht werken en de aansprekende

context van de lessen. Deze laatste twee werken bevorderlijk voor in ieder geval de *motivatie* van deze leerlingen. Of ook de daadwerkelijke *voortgang* van de leerlingen door het gebruik van het model wordt bevorderd, is uit dit onderzoek niet duidelijk geworden. Vermoedelijk zijn de belangrijkste factoren voor het woordleersucces de frequentie en de wijze van woordaanbod en -oefening. Om in de toekomst te kunnen onderzoeken van welke precieze invloed deze factoren zijn, werd het hoofdstuk Resultaten afgesloten met een stappenplan voor een mogelijke effectstudie. Om tijdens een Auris-brede of wellicht 'so-brede' implementatie van het Viertaktmodel direct zo effectief mogelijke woordenschatlessen te kunnen creëren, is het namelijk raadzaam om vooraf vast te stellen welke frequentie en wijze van woordaanbod en -oefening dan optimaal woordleersucces kunnen boeken bij elk leerling-type.

De logopedisten bleken geen specifieke problemen te ervaren met de aansluiting van het Viertaktmodel op één van beide leerling-types. Eenmaal werd het behouden van de structuur van het Viertaktmodel in een heterogene groep genoemd als lastig punt. Hier staat echter tegenover dat, door de grote variabiliteit in zowel ESM- als ASS-beelden, een groep met enkel leerlingen met ESM in de praktijk niet veel homogener hoeft te zijn.

7.3.2 Problemen

De voornaamste bron van moeilijkheden met het gebruik van het Viertaktmodel bleek het verenigen van het model met de gebruikte taalmethode te zijn. Logopedisten en leerkrachten gaven bijvoorbeeld aan dat de taalmethode niet genoeg semantiseermogelijkheden biedt, geen controlemomenten kent of de verschillende fases niet duidelijk gescheiden zijn. Door het methode-overstijgende karakter van het Viertaktmodel zou van deze taalmethode-gerelateerde problemen in principe geen sprake hoeven te zijn. Zoals gezegd is het de bedoeling om het model (en de bijbehorende aanwijzingen en instrumenten voor elk van de stappen) naast de taalmethode te gebruiken (zie 3.1). Door slechts de doelwoorden uit de methode te gebruiken voor verder losstaande woordenschatlessen waarin elk van de vier stappen ingevuld wordt volgens adviezen uit de Viertaktliteratuur en -scholing, kunnen veel van deze taalmethode-gerelateerde problemen vermeden worden. Bovendien wordt het model dan op de verschillende locaties op een meer uniforme manier gehanteerd. Wellicht is het daarom van belang om bij de implementatie van het model op nieuwe onderwijs- en zorglocaties het methode-overstijgende karakter van het model centraal te zetten, of zelfs een soort gebruikscodex vast te stellen.

7.3.3 Aanbevelingen

Zoals gezegd horen de verschillende mogelijkheden van voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren uit de Viertaktliteratuur en –scholing gehaald te worden, en kan de taalmethode hier niet voldoende in voorzien. Om deze mogelijkheden beter toegankelijk te maken voor de leerkrachten en logopedisten die met het Viertakt werken of gaan werken, en om gebruik te maken van de kennis die al aanwezig is binnen de Auris onderwijs- en zorglocaties, zou het nuttig zijn om een online database samen te stellen met alle bekende manieren om te voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. Deze manieren kunnen afkomstig zijn van Viertaktliteratuur en –scholing, maar ook van de eigen ideeën en ervaringen van de uitvoerders. In deze database zouden leerkrachten en logopedisten van verschillende locaties ook ervaringen en aanwijzingen kunnen uitwisselen betreffende het gebruik van de opties.

Uit verschillende van de besproken studies rondom woordleren bij kinderen met ESM bleek dat deze kinderen om een woord te leren niet alleen herhaalde blootstelling nodig hebben, maar ook oefening in de productie ervan. In de woordenschatles aan leerlingen met ESM zou dan ook ruimte moeten zijn voor het hardop oefenen van de doelwoorden bij het consolideren. Op *De Taalkring* gebeurt dit al door middel van scanderen en meeklappen van de woorden.

Wellicht de belangrijkste voorwaarde voor de implementatie van het Viertaktmodel – hoe breed dan ook – betreft de scholing van de medewerkers die betrokken zijn bij de organisatie en uitvoering ervan. Er lijkt behoefte te zijn aan een type scholing waarin zowel de theoretische achtergrond als de praktische mogelijkheden en toepassingen van het model worden belicht, en waarbij de groepsmedewerkers liefst ook tijdelijk gecoacht worden in de klas. De logopedisten die al met het model werken geven namelijk unaniem aan dat zij veel voordeel hebben van hun theoriekennis (en denken dat groepsleerkrachten dit ook zouden kunnen hebben) maar dat zij om verschillende redenen, zoals de invulling van elk van de stappen en het behoud van de structuur van het model, moeite blijven hebben met het maken van de vertaalslag naar de praktijk.

8. Discussie

In deze sectie bespreek ik een aantal vragen en gedachten die het voorgaande onderzoek en de besproken literatuur oproep. Al deze kleine en grotere discussiepunten vallen onder bredere thema's voor discussie. Ik behandel dan ook achtereenvolgens het bereik van dit onderzoek, de besproken literatuur, de grenzen aan mijn praktijkonderzoek en de voorgestelde scholing voor toekomstige Viertaktuitvoerders.

8.1 Bereik

Bij zowel het praktijk- als theorieonderzoek in deze scriptie heb ik me gericht op kinderen met ESM en kinderen met ASS. Ik heb er bij aanvang van het onderzoek voor gekozen kinderen met een auditieve beperking en NT2-leerlingen binnen de Auris onderwijs- en zorglocaties buiten beschouwing te laten. De redenen hiervoor zijn besproken in 1.2.2. Dat de aanwezigheid van slechthorende en kinderen wordt wel bevraagd wordt in de vragenlijsten, heeft ermee te maken dat de leerkrachten en pedagogisch begeleiders op die manier volledig konden zijn over de samenstelling van hun groep.

8.2 Besproken literatuur

De literatuur over woordenschatverwerving die ik besproken heb, bestond voor zowel ESM als ASS uit een inleidend gedeelte en de bespreking van enkele effectstudies. Deze studies heb ik later, steeds met enig voorbehoud, gebruikt om de aansluiting van het Viertaktmodel op deze twee leerling-typen te bepalen. Hierbij moest kritisch gekeken worden naar bijvoorbeeld de eigenschappen van de proefpersonen van de onderzoeken, de werkwijze en eventuele vertroebelende factoren. Er moest bijvoorbeeld op gelet worden in hoeverre deze proefpersonen qua leeftijd en beperking overeen kwamen met de Auris doelgroep, en hoe groot de steekproef was. De besproken onderzoeken wierpen vragen op als "Zouden de resultaten binnen de experimentele setting corresponderen met 'echte' productie in een sociale setting?", "Presteren kinderen zoals ze doen door een novelty preference?" en "Kunnen ze de gevraagde taken volbrengen door andere dan de beoogde strategieën te gebruiken?" Zo betrof de autistische groep in het onderzoek van Silverman et al. (2010) hoogfunctionerende autisten in de tienerleeftijd, terwijl de leerlingen met ASS op de Auris so-scholen tot 12 jaar oud zijn en een communicatieve beperking hebben.

De literatuur die in sectie 3.3 werd besproken over het Viertaktmodel betrof met name effectstudies en verslagen van op het Viertaktmodel overgestapte scholen. De meeste waren van twijfelachtige

betrouwbaarheid omdat er vaak geen vergelijking kan worden gemaakt met de resultaten van toen nog zonder het Viertakt werd gewerkt, en er niet wordt gecontroleerd voor bijvoorbeeld frequentie van aanbod en werkwijze. Bij literatuuronderzoek geldt in het algemeen dat een niet vermelde of gespecificeerde onderzoeksvariabele reden is om kritische vragen als de bovenstaande te stellen alvorens de uitkomst van het onderzoek aan te nemen. Bij een besproken effectstudie die het succes van het Viertaktmodel vaststelde (Verhallen en Van der Zalm 2005) was zelfs één van de bedenkers van het Viertaktmodel betrokken, wat de objectiviteit van deze studie heeft kunnen beïnvloeden. De vaardigheid en/of het opleidingsniveau van de docent, waarvan Jepma et al. (2009) de mogelijke invloed aantoonde, werd in geen enkele van de studies gecontroleerd. Dat ik de studies desondanks heb opgenomen was deels om te kijken welke factoren de onderzoekers wèl belangrijk vonden, en deels om het herkenbare enthousiasme van de uitvoerders, dat wel degelijk iets zegt over het *gebruik* van het Viertaktmodel.

8.3 Grenzen praktijkonderzoek

De twee typen praktijkonderzoek in deze scriptie, de vraaggesprekken en de vragenlijsten, vormen samen een beschrijvend en inventariserend onderzoek, en dient ook als zodanig geïnterpreteerd te worden. Elke stap in de motivatie hiervan is beschreven in de Methodologie, en ook de kleine steekproef van zowel gesprekken als vragenlijsten worden daar verklaard. Dit onderzoek kan dienen als informatiebron over de onderwijs- en zorgpraktijk van de vier besproken locaties en brengt naar voren welke punten in deze praktijk belangrijk, lastig of effectief worden gevonden. Het vinden van concrete verbanden en zeker het voorspellen van effecten ligt hier buiten; niet voor niets gaat de aanbeveling aan Auris gepaard met een aanbeveling voor een formele effectstudie.

8.4 Praktijkinformatie

Wat betreft de scholing die ik in de beantwoording van deelvraag 3 aanbeveel voor de toekomstige uitvoerders van het Viertaktmodel, vraag ik me af in hoeverre de leerkracht of coach van zo'n cursus bekend is met de lespraktijk van het cluster 2-onderwijs. Ik weet dat ikzelf bij aanvang van dit onderzoek geenszins bekend was met deze lespraktijk, en het feit dat ik even kon meekijken in de klas op drie verschillende locaties heeft mij bijzonder geholpen bij zowel de formulering van toepasselijke vragen aan de logopedisten als het in de juiste context plaatsen van hun antwoorden. Wellicht kan het ook voor een eventuele Viertakt-coach, en dus voor zijn/haar 'Auris-studenten', van toegevoegde waarde zijn om voorafgaand aan de cursus wat indrukken op te doen van de lespraktijk waar het Viertaktmodel ingepast moet worden. Dan is de boodschap van de coach misschien direct beter

toepasbaar op de specifieke cluster 2-situatie. Het ligt dan ook voor de hand dat deze scholing door een Auris-medewerker gegeven wordt, die ervaring heeft met de les- en zorgpraktijk op de Auris locaties.

Uit de vraaggesprekken was op te maken dat elke logopedist en leerkracht zijn/haar eigen onderwijsstijl heeft. Dat het Viertaktmodel, met name in Van den Nulft & Verhallen (2009), wordt voorgesteld als een docentvaardigheid die alle docenten in het basisonderwijs aan kunnen leren, impliceert het kunnen ontstaan van verschillen in 'beheersing' van het model.

Op bijna elke bezochte locatie bleek een aanzienlijke kennisbarrière te bestaan tussen logopedisten en leerkrachten wat betreft de kennis van het Viertaktmodel. Het zal interessant zijn om te zien of een gezamenlijke Viertakt-scholing deze barrière zal kunnen wegnemen, of het kennen van de theorie het gebruik van het model vergemakkelijkt, en of deze 'gelijkgestemdheid' de onderlinge communicatie en samenwerking op het gebied van de woordenschatlessen ook daadwerkelijk verbetert, zoals één van de logopedisten verwacht.

Uit de vraaggesprekken bleek dat de meeste problemen die worden ervaren met de implementatie van het Viertaktmodel te maken hadden met het gebruik in combinatie met de taalmethode: genoemd worden bijvoorbeeld een gebrek aan semantiseermiddelen en problemen met het behoud van de Viertaktstructuur wanneer vanuit de taalmethode wordt gewerkt. Vooral het eerste voorbeeld is echter terug te voeren op de positie die het Viertaktmodel inneemt in de onderwijspraktijk. Zoals ook in de aanbeveling wordt aangegeven, kunnen dit soort problemen verminderd worden wanneer het methode-overstijgende karakter van het Viertaktmodel in de praktijk zijn wordt behouden (zie 7.3.3). Ik denk dat dit punt in de eventuele scholing van leerkrachten en logopedisten benadrukt moet worden. Wanneer leerkrachten en logopedisten de vaardigheid verwerven om hun woordenschatlessen vorm te geven naar het Viertaktmodel met gebruik van de taalmethode, wordt tegelijk de belangrijkste bron van implementatieproblemen aangepakt.

9. Samenvatting met aanbevelingen

Dit inventariserende onderzoek diende drie doelen. Het eerste was de implementatie van het Viertaktmodel voor woordenschatonderwijs in kaart te brengen op de vier Auris onderwijs- en zorglocaties waar al met dit model gewerkt wordt: *Auris Taalplein*, de *Bertha Muller School*, *De Taalkring* en de *Zorglocatie Utrecht*. Het tweede was de compatibiliteit van het Viertaktmodel met twee grote Auris doelgroepen, kinderen met ESM en kinderen met ASS, te onderzoeken. Het derde was op basis van zowel praktijkervaringen als theorie, een aanbeveling te doen met betrekking tot de Auris-brede implementatie van het Viertaktmodel.

Implementatie Viertaktmodel

Op elk van de onderwijs- en zorglocaties had ik een vraaggesprek had met een logopedist die actief is met de implementatie van het Viertaktmodel en ik stuurde vragenlijsten naar de groepsleerkrachten van deze locaties voor concrete gegevens uit de verschillende groepen. Op elke locatie bleken de logopedisten een belangrijke rol te spelen in de organisatie en woordselectie voorafgaand aan de woordenschatlessen. De stap voorbereiden bleek overal duidelijk vertegenwoordigd te zijn en er werd gestreefd naar het zo gevarieerd mogelijk aanbieden van de woorden. Op geen enkele locatie werd het Viertaktmodel ook gebruikt bij het leren van nieuwe woorden in de zaakvakken. Wat betreft de kennis van het model leek er op de meeste scholen een kennisbarrière te bestaan tussen de logopedisten en de leerkrachten. Er waren tussen locaties grote verschillen te vinden in de manier en intensiteit van de stappen semantiseren, consolideren en controleren.

De logopedisten zijn tevreden over de invoering van het Viertaktmodel vanwege het doelgericht werken, het inzicht dat het model verschaft in het leerproces van de leerlingen en de structuur die het de woordenschatlessen geeft. Zij vinden het model in principe voor elk van de leerling-types geschikt, en zeggen veel profijt te hebben van hun theoretische kennis over het model. De problemen die genoemd werden betroffen veelal de “vertaalslag naar de praktijk”, zoals het vinden van voldoende opties voor semantiseren en het toepassen van het model naast de gebruikte taalmethode.

Compatibiliteit met ESM en ASS

Ik besprak de literatuur rondom woordleren door kinderen met ESM en kinderen met ASS en de wijze van woord aanbod waar deze groepen baat bij zouden kunnen hebben, en concludeerde dat de uitgangspunten en opbouw van het Viertaktmodel goed aansluiten op de onderwijsbehoeften van deze groepen. Het model is gericht op leerdoelen, gaat uit van herhaalde blootstelling en betekenisvolle contexten en geeft een duidelijke structuur aan de woordenschatlessen. Voor kinderen

met ESM lijkt – naast de duidelijke lesstructuur - vooral de herhalingsfactor van belang. Voor een betere fonologische verankering zou deze groep zou echter ook profiteren van het *actief* oefenen van de productie van leerwoorden. Bij kinderen met ASS spelen niet-linguïstische factoren zoals de duidelijke lesstructuur en de aansprekende contexten een grote rol. Maar ook de verschillende manieren van semantisering die het model voorstaat zijn cruciaal om bij deze leerlingen te voorkomen dat ze een één-op-één koppeling maken van een woord aan bijvoorbeeld een specifieke afbeelding.

Aanbevelingen aan Auris

Op basis van de praktijkervaringen met het Viertaktmodel en bovenstaande aansluiting ervan op twee van de Auris doelgroepen, is het Viertaktmodel aan te bevelen voor in ieder geval alle Auris *so-scholen* en *zorglocaties*. Om de problemen die op dit moment nog ondervonden worden met de implementatie van het model te verminderen, doe ik de volgende praktische aanbevelingen.

- Het uitvoeren van een formele effectstudie om de precieze invloed van frequentie en wijze van woordaanbod en -oefening op het woordleersucces van elk leerling-type vast te stellen.
- Het samenstellen van een Auris-brede online database met daarin alle mogelijke manieren van voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren afkomstig van Viertaktliteratuur, Viertaktscholing en van uitvoerders zelf. Hierin kunnen tevens nieuwe ideeën en aanwijzingen over de toepassing van deze manieren worden uitgewisseld.
- Het oefenen van de productie van leerwoorden opnemen in de stap consolideren.
- Een type scholing aan alle medewerkers die betrokken zijn bij de organisatie en uitvoering van het Viertaktmodel, waarbij expliciet aandacht wordt besteed aan de theoretische achtergrond van het model, de nadruk ligt op de positie van het Viertaktmodel naast de gebruikte taalmethode, en de coach kennis heeft van de lespraktijk op het cluster 2-onderwijs.

10. Referenties

- Bishop, D. V.M. (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Hove, UK: Psychology Press
- Bishop, D.V.M., North, T. & Donlan, C. (1996). Nonword repetition as a behavioral marker for inherited language impairment: Evidence from a twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 391-403
- Blank, M. (1973). *Teaching learning in the preschool: a dialogue approach*. Columbus, Ohio: Merrill
- Bode, D. (2002) Het oog wil ook wat. Het effect van gebaren bij kinderen met spraak- en taalproblemen. Nijmegen: Doctoraalscriptie Radboud Universiteit.
- Carter, R. (1998). *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives* – second edition. New York: Routledge
- Dawson, G. (ed.) (1989). *Autism: nature, diagnosis, and treatment*. New York: The Guilford Press
- Dunn, L.M., & Dunn, L.M. (1981). *The Peabody Picture Vocabulary Test* – revised. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service Inc.
- Feldman, H. M. & Dollaghan, C. A. (2000). Measurement Properties of the MacArthur Communicative Development Inventories at Ages One and Two Years. *Child Development* 71, 310-322
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S., & Reilly, J. S. (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes
- Fortgens, C. (2009). *Auris-taalbeleid*. Koninklijke Auris Groep, Gouda
- Gillis, S. & Schaerlaekens, A. (red.) (2000). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff uitgevers
- Gray, S. (2003). Word-Learning by Preschoolers with Specific Language Impairment: What Predicts Success? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46, 56-67
- Hartingsveldt, W. van & Verhallen, M. (2006). Met woorden in de weer in het speciaal basisonderwijs. *Logopedie en Foniatie* 1, 10-16
- Jepma, I., Schonewille, B., Beekhoven, S. & de Roode, N. (2009). Kwalificatie en kwaliteit in de voorschoolse educatie. Op site Sardes: <http://www.vversterk.nl/C45-Publicaties.html>

- Kampen, J. van (2006). Lexical growth, grammatical competence and discourse reference: potential risks for children with a hearing deficiency. UiL OTS, Universiteit Utrecht
- Keren-Portnoy, T., Vihman, M.M., DePaolis, R.A., Whitaker, C.J. & Williams, N.M. (in druk). Vocal Practice and Phonological Working Memory. The Role of Vocal Practice in Constructing Phonological Working Memory. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*
- Kouwenberg, M., Weerdenburg, M. van & Slofstra-Bremer, C. (2007). Het gebruik van gestures en gebaren bij ernstige spraak- en taalmoeilijkheden (ESM): een review. Op site PonTeM: <http://www.pontem.nl/publicaties.asp>
- Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press
- Levelt, W.J.M. (1993). *Lexical access in speech production*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishing
- Locke, J.L. (1997). A Theory of Neurolinguistic Development. *Brain and language*, 58, 265-326
- Månsson, A. (2003). *The relation between gestures and semantics processes: a study of normal language development and specific language impairment in children*. Göteborg: Göteborg University, Department of Linguistics
- Menyuk, P. & Quill, K. (1985) Semantic problems in autistic children. In: E. Schopler & G. Mesibov (Red.). *Communication problems in autism* (127-145). New York: Plenum
- Moore, M. & Calvert, S. (2000). Brief Report: Vocabulary Acquisition for Children with Autism: Teacher or Computer Instruction. *Journal of autism and developmental disorders* 30, 359-362
- Mulder, F., Timman, Y. & Verhallen, S. (2009). Handreiking bij de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters (BAK). ITTA, Universiteit van Amsterdam
- Nelson, K. (1991). Concepts and meaning in language development. In: Krasnegor, N., Rumbaugh, D., Schiefelbusch, R. & Studdert-Kennedy, M. (Red.). *Biological and Behavioral Determinants of Language Development*. Hillsdale: Erlbaum
- Nulft, D. van den & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho

Oetting J.B. (1999). Children With SLI Use Argument Structure Cues to Learn Verbs. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 42, 1261-1274

Rapin, I. & Allen, D. (1987). Developmental dysphasia and autism in pre-school children: Characteristics and subtypes. Proceedings of the first international symposium on specific speech and language disorders in children. Londen: Association for All Speech Impaired Children

Schlichting, L. & Lutje Spelberg, H. (2002). Lexilijst-NL en Lexilijst begrip. Pearson Assessment and Information B.V.

Silverman, L.B., Bennetto, L., Campana, E. & Tanenhaus, M.K. (2010). Speech-and-gesture integration in high functioning autism. *Cognition* 115, 380-393

Verhallen, M. & van der Zalm, E. (2005). Verbetering van woordenschatopbouw bij jonge kinderen. Mogelijkheden in de voor- en vroegschoolse educatie. In: *TTWiA*, 74, 33-45

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

Vermeer, A. (2006). Expliciet onderwijzen: dat is pas lang leve leren. In: *Van Horen Zeggen*, 48, 4, 10-18

Internetbronnen:

www.auris.nl

www.cedgroep.nl

www.edux.nl

www.leerfontein.nl

www.leermiddelenplein.nl

www.malmberg.nl

www.recmzw.nl

www.rijksoverheid.nl

www.rezulto.nl

www.taalsite.nl

www.taalverhaal.nl

www.tule.slo.nl

www.wec-raad.nl

www.woordenstart.nl

www.zinintaal.nl

11. Bijlagen

Inhoud:

Bijlage 1 - Lijst bij vraaggesprekken

Bijlage 2 - Verwerkingsgrid Uitvoering

Bijlage 3 - Verwerkingsgrid Ervaring

Bijlage 4 - Vragenlijst

Bijlage 5 - Verwerkingstabellen bij vragenlijsten

Bijlage 1

Zelf invullen

Opname:

Datum en tijdstip:

School:

Naam gesprekspartner:

Functie:

Vooraf

Ik wil het gesprek graag opnemen. Organisatorische vragen die u niet weet: geen probleem. Waar u volledig kunt zijn over de verschillende klassen, functies of stappen: heel graag.

Praktische info

- In welke klas(sen) bent u werkzaam? Welke leerlingen zijn in deze klas ingedeeld (leeftijd, niveau, beperking)?
- Welke taalmethode gebruikt u? Sinds wanneer? Welke taalmethode gebruikte u voorheen? Welke stappen bestonden daarin? (Referentiekader docent/logopedist)

Organisatie

- Wie werken allemaal met het Viertaktmodel binnen uw school?
- Rondom de uitvoering zijn er de stappen: planning, doelstelling, woordselectie, vastleggen en evaluatie. Wie doet wat binnen de school? Wat doet u zelf en kunt u daar iets over vertellen?
- De uitvoering zelf bestaat uit voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. Daaraan voorafgaand is er de stap woordselectie. Wie doet wat binnen de klas? Wat doet u zelf en kunt u daar iets over vertellen?
- Wat weet u van het beleid, hoe bent u met het Viertaktmodel komen te werken? Wat staat erover in het taalbeleid van de school? Wat staat erover in de docentenhandleiding van het lesmateriaal?
- Hoeveel woordenschatlessen heeft een groep? Hoeveel tijd/aandacht is er voor elk van de stappen? Hoe wordt in een woordenschatles aan elk van de stappen vormgegeven? (Niet per se alle stappen!)
- Worden alle woordsoorten hier hetzelfde 'behandeld'?
- Worden de woorden naast semantische context ook in syntactische context aangeboden?
- Wordt er tijdens de woordenschatles gebruik gemaakt van NmG? Bij elke stap? Ook controle?

- Wordt het model gebruikt in de taallessen Nederlands of in alle lessen? Hoeveel aandacht is er hier voor elk van de stappen? Hoe worden deze in de les geïntegreerd? Is er een apart moment voor nieuwe woorden of is dit in de les verweven?
- Welke stap van het model vindt u het nuttigst, etc. (Theoriekennis peilen)

Ervaring

- Met welke methode/welk model werkte u eerst? Hoe heeft u de overstap naar het Viertaktmodel ervaren?
- Welke aspecten van het model vindt u het prettigst/nuttigst/makkelijkst? Welke vindt u minder prettig/nuttig/gemakkelijk?
- Vindt u het model geschikt voor uw type leerlingen? Voor wie wel en niet? Waarom?
- Weet u hoeveel woorden er geleerd moeten worden per les/week/schooljaar? Wat vindt u van dit aantal woorden? Wat vindt u van de tijd die hiervoor gereserveerd is?
- Staat vast hoe vaak een woord herhaald dient te worden?
- Wat merkt u bij de leerlingen? Werken zij gemotiveerd met het model? Gaan zij vooruit? Hoe merkt u dat: productie, begrip, leerstrategie? Zo ja, waardoor gaan zij volgens u vooruit?
- Ondervindt u problemen met het gebruik van het model? Welke zijn dat?
- Heeft u eigen aanpassingen/gebruikswijzen/oplossingen ontwikkeld? Zo ja, welke?
- Vindt u het prettig om de theorie achter het model te kennen? Kende u deze al en waardoor? Heeft u wel eens een studiedag bijgewoond? Hoe heeft u deze ervaren? Hoe vaak zou zo'n studiedag aangeboden moeten worden volgens u? Op welke schaal? Lezing/overleg/iemand die langskomt? Moet deelname verplicht zijn?
- Zou u collega's van andere Auris scholen het Viertakt onderwijsmodel aanraden? Waarom wel of niet?

Bijlage 2

Verwerkingsgrid Uitvoering

lp(n) = logopedist(en)
 lk(n) = leerkracht(en)
 pb(s) = pedagogisch begeleider(s)
 ass = assistent
 ll(n) = leerling(en)
 ws = woordenschat
 p/d = per dag
 p/w = per week

	Taalmethode	Planning	Woordselectie	Uitvoering	Evaluatie	Theoriekennis
Zorglocatie Utrecht	<i>Puk & Ko</i>	Doelstellingen per thema door lp. Doelstellingen per kind idem. Gebruik Viertakt, gekoppeld aan <i>Puk & Ko</i> . Lp doet 2 keer p/w ws. Pb doet 1 keer p/d ws. Ook buiten die activiteiten om worden woordleermomenten aangegrepen.	Lpn maken woordselectie o.b.v. elk <i>Puk & Ko</i> -thema.	Door alle 4 lpn en 5 pbs. Lpn geven structuur door lkn werkbladen te laten invullen. Soms wsactiviteit in kleinere groepen. Activiteit of prentenboek als voorbereken, dan 2 of 3 activiteiten tijdens thema. Semantiseren: gesproken, gebaar, visueel, afhankelijk van thema meer zintuigen.	Lpn ontwikkelden zelf evaluatielijst ws per kind, hiermee wordt receptieve kennis getest. Elke 3 maanden Lexilijst-NL (Schlichting & Spelberg 2002) voor productie.	Ja, studiedag gehad, maar pbs hebben vermoedelijk minder kennis.

		Aantal herhalingen niet aangeduid in <i>Puk & Ko</i> ; wordt vastgesteld door lpn o.b.v. behoefte kind, advies Verhallen en Verhallen (2009) en tijdsomogelijkheden.		Controleren door invullijsten: laatste themalessen worden gebruikt om productie/begrip te peilen. Wsactiviteit overlapt vaak met zinsbouwsactiviteit.		
Bertha Muller School	<i>Taal op Maat</i> , parallel aan <i>Taaltrapeze</i>	Per groep kijken lpn, lkn en ass voor welk deelgebied extra aandacht nodig is. 7 taallessen van 45 min. per week, helft van de tijd woordenschat. 2 keer 45 min. p/w is lp erbij, dan vaak klas splitsen, invulling deze lessen hangt af van groep. Viertakt was initiatief van lp en taalcoördinator (door scholing bekend geraakt), zij nam Viertakt op in taalbeleid. Ws heeft nog geen hoogste prioriteit,	<i>Taal op Maat</i> biedt lijst themawoorden; lkn en lpn maken hieruit selectie en betekenisvolle clusters. Geen vast aantal woorden, dit verschilt wezenlijk per thema.	Door lkn en lpn, maar niet iedereen even bewust. Gebruik Viertakt voor zover methode aangeeft. Voorbewerken d.m.v. praatplaat. Controleren is moeilijk door asynchroniteit van stappen in de klas. Bij consolideren staan woorden altijd in syntactische context en zinsstructuur komt ook vaak terug bij controleren. Lp zou standaard gebruik NmG willen, scholing vormt probleem, geen beleid voor.	Elke 5 weken worden toetsen van alle taalgebieden besproken. Elk half jaar PPVT (Dunn & Dunn 1981). Lkn schrijven handelingsplan per groep en kind.	Lp heeft veel kennis, meeste lkn niet.

		maar bijv. wscircuit is al een extra activiteit.		Geen gebruik Viertakt in overige vakken. Richtlijn voor aantal woordherhalingen in regulier onderwijs kan hier verdubbeld worden.		
Auris Taalplein	<i>Taalverhaal</i>	3 keer p/w 70 min. taallessen door lk en/of lp en/of ass (in meeste klassen door lp). Bij taallessen worden groepen vaak opgedeeld naar niveau. Taallessen altijd incl. ws. Alle lkn krijgen 2 keer 20 min. individuele logopedie, invulling is kindafhankelijk. Tweejaarlijks individueel handelingplan geeft aan of meer wsles nodig is. Taalbeleid school geeft aan: 15 nieuwe woorden p/w.	<i>Taalverhaal</i> geeft 5 kijkwoorden en 5 leeswoorden per les; selectie rechtstreeks uit taalmethode. Volgens lp erg moeilijk zelf selectie te maken (snel te makkelijk en te weinig).	Individueel door lp; taallessen door lp, lk en ass. Voorbewerken d.m.v. praatplaat, luistertekst en/of leestekst. Semantiseren door praten over betekenis. Bij leeswoorden zelfs alleen mondeling, geen visueel aanbod! Consolideren door oefeningen met verschillende contexten, boek bevat suggesties voor spelletjes. Handleiding zegt precies hoe les te doorlopen maar geeft niet duidelijk aan welke stap wordt doorlopen. Consolideren door spelletjes en	Na elk blok is er de wstoets uit <i>Taalverhaal</i> . Als methode-onafhankelijke voortgangstoets wordt o.a. 1 keer per jaar de PPVT (Dunn & Dunn 1981) afgenomen. Lp beoordeelt bij twijfel of kind met volgende boek kan werken.	Er lijkt weinig bewustzijn en kennis van het model, vooral onder lkn. Lg vindt het prettig theorie te kennen. Nooit studiedag bijgewoond.

				opdrachten uit werkboek, vaak zelfstandig.		
De Taalkring	<i>Wereld Oriënterend Taalonderwijs</i> (WOT), geïntroduceerd door oud-directeur. Er wordt gewerkt volgens directe instructie (voorheen meer ontwikkelingsgericht) en ervaringsgericht onderwijs.	3 keer p/w 45 min. wsles. WOT-beleidsgroep heeft alle wereldoriëntatie-leerlijnen van het CID bekeken en hieruit thema's gevormd, die sinds 2009 gebruikt worden. Voor groep ½ worden ook de leerdoelen 'Mondelinge taal' gebruikt. Voor elke klas zijn lk en lp verantwoordelijk voor planning van leerdoelen. Bedoeling is dat lk en lp samen taalles geven. Dit beeld verschuift naar: lp meer ondersteunend en observerend, lk coachend. Nu alterneren lp en	Door lp: deze maakt per thema woordselectie o.b.v. BAK (Mulder et al 2009) en streeflijsten. Aantal woorden ligt niet vast; lgn hebben wel beginpunt van 5 nieuwe woorden p/w afgesproken.	Voorbewerken: door te verkleden, begrippen te benoemen (alvast semantiseren!), rollenspellen te doen, elkaar na te doen. Boek erbij voorlezen en naspelen met gebruik doelwoorden. Bij semantiseren staat multisensoriale waarneming voorop. Zoveel mogelijk manieren van aanbod (mogelijkheden afhankelijk van aard woord), maar altijd met woordkaarten zodat begrip inhoud krijgt en woordkennis wordt verbreed. Met nieuwe schoolbord komt video hier nog bij. Consolideren door kringpelletjes, objecten ordenen,	Na de les worden evaluatielijsten per kind ingevuld. Er is ook een groepsoverzicht met alle leerdoelen 'Mondelinge taal', dat 2 keer per jaar ingevuld wordt voor alle lln. Vooruitgang is niet geheel aan ws-/taalonderwijs toe te schrijven, juist omdat thema in alle lessen terugkomt. PPVT is Aurisbeleid en gebeurt 1 keer per jaar, maar er zijn veel	Lp heeft 2 jaar terug boeken Verhallen en artikelen gelezen, deze aanpak in logopediesectie gebracht en gekozen voor Viertakt (incl. woordkaarten) te integreren in taalles. Eén lp heeft toen lkn en lpn voorgelicht, iedereen werkt nu heel bewust van Viertakt en vraagt de lp om hulp bij problemen e.d.

		<p>Ik vaak, om elkaar en IIn te kunnen observeren. Aantal herhalingen is per kind afhankelijk. Het streven is overal NmG te gaan gebruiken.</p>		<p>memory, 'welke hoort er niet bij'-opdrachtjes, etc. Tijdens 'Arbeid naar keuze' kan computerprogramma met consolideerspelletjes gespeeld worden. Als thema aansluit maakt Ik/lp woordkaarten uit dit programma. Soms klassikaal één computerspelletje, soms spelen kinderen naar eigen niveau (pc onthoudt prestaties). Expliciet aandacht voor fonologisch inslijpen door klappen of scanderen. Vooral bij ESM bleek productie achter te blijven: woordvormingen, woordvindproblemen. Controle gebeurt aldoor en wordt bijgehouden op evaluatielijsten. NmG is beleid, met name in onderbouw, scholing wordt aangeboden.</p>	<p>factoren betrokken, zoals bijv. het verloop van de ESM of ASS van en II.</p>	
--	--	---	--	---	---	--

Bijlage 3

Verwerkingsgrid Ervaring

	Taalmethode	Prettig	Minder prettig	Aanpassing	Voortgang leerlingen	Motivatie leerlingen
Zorglocatie Utrecht	<i>Puk & Ko</i> sinds 18 weken, voorheen geen taalmethode.	Het model maakt bewuster van belang herhaling en maakt leerproces en leerbehoeften inzichtelijk.	Model is vrij abstract en moeilijker voor pbs dan voor lpn. Onzekerheid: "Doen we het wel goed?" Controleren/meten is moeilijkste aspect en heeft meer aandacht. Hoe uitgebreid moet lk/pb semantiseren? Groepen bestaan veelal uit jonge kinderen met lage concentratie.	Pbs en lpn gebruiken docenthandleiding <i>Puk & Ko</i> niet. Pbs vullen werkblad in zodat stappen duidelijker worden.	Zeer uiteenlopend per kind en bovendien lastig te weten wat beginkennis is. Je zou per thema moeten meten, en dat is juist in een zorggroep belastend. Groep heeft vermoedelijk baat bij de structuur van het model.	Motivatie groeit door werken in thema's, dit oordeel is subjectief natuurlijk, maar indruk is goed.
Bertha Muller School	<i>Taal op Maat</i> sinds ongeveer 5 jaar, daarvoor <i>Taaltrampoline</i> en <i>Taalactief</i> .	Er zijn veel mogelijkheden voor inbedding in interactief taalonderwijs en veel verschillende manieren van semantiseren. Het model doet	Weinig mogelijkheden voor voorbereiden, weinig variatie die juist nodig is om aandacht lln te pakken. Model is nog moeilijk van theorie naar praktijk te brengen.	Vormen van kleine groepjes (zoals bij wscircuit) werkt positief. Lp gebruikt het model in combinatie met samenwerkend leren en Denkstimulerende Gespreks Methodiek	Voor ieder even geschikt mits wordt gevisualiseerd. lln lijken strategieën aangeleerd te hebben voor mentale ordening.	Ja, lln hebben baat bij veilige organisatievorm, vaste lesdagen en -momenten.

		stapsgewijs denken waardoor het leerproces van Iln te 'volgen' is.	Voorwaarde voor succes is prioriteit aan ws geven. In praktijk wordt semantiseren en consolideren vaak één fase.	(Blank 1980.)	Testen zijn moeilijk op waarde te schatten, productie bovendien niet opgenomen.	
Auris Taalplein	<i>Taalverhaal</i> , Viertakt is hierin niet expliciet geformuleerd.	Heel tevreden, "weten dat je de juiste woorden oefent", steeds <i>Taalverhaal</i> als uitgangspunt. Model geeft inzicht in wat je doet en moet doen (uitleggen, uitbeelden en uitbreiden); maakt bewuster. Maar ook zonder theorie is boek goed te doorlopen, gebruiksvriendelijk.	Niet veel mogelijkheden voor semantiseren geboden. Het tempo van de les (volgens methode) is niet geschikt voor alle kinderen. Theorie lukt niet in praktijk: geen tijd voor de mate van intensiviteit uit <i>Met woorden in de weer</i> . Vooral semantiseren is 'uitgekleed' in lesboek.	Klassen gesplitst naar niveau voor taallessen. NmG wordt gestimuleerd: goed voor begrip en verankering bij Iln en spreektempo bij Ikn/Ipn. Aantal herhalingen wordt aangepast per kind.	Moeilijk te zeggen.	"Het blijft taal..." maar is leuk te maken.
De Taalkring	<i>WOT</i>	Er werd vroeger "hapsnap" gewerkt: er was vooral te weinig herhaling. Weliswaar een rijke leeromgeving	Wettelijk aantal woorden, 35 per week, is niet te halen op deze verder goed werkende manier. Zonder methode is vinden van	Er is aandacht voor fonologische verankering. Aan de behandeling van nieuwe woorden tijdens de zaakvakken (nu: volledig of niet	Zie Evaluatie. Resultaten zijn niet alleen toe te schrijven aan wsonderwijs.	Motivatie is hetzelfde gebleven, want die komt voort uit het ervaringsgerichte, multisensorieel werken dat al

		<p>en veel woorden, maar nu gebeurt woordleren systematischer. Een vaste factor is gebruik van woordkaarten. De achterliggende theorie over het belang van herhaling en woorden als sleutel naar kennis spreekt aan.</p>	<p>woordlijsten een probleem: BAK (Mulder et al 2009) is bijv. voor IIn tot 6 jaar. Dezelfde aanpak werkt niet voor alle IIn: bij IIn met ASS is de aandacht vasthouden belangrijk en kan verdieping van woordkennis lastig zijn door koppelen 1 begrip en 1 context. Grote heterogeniteit en geen kleine groepjes; snelle IIn krijgen extra taken of andere rol in klas. Hiermee omgaan is een lkvaardigheid! Lkn doen vrij lang over voorbereiden terwijl zij de stap semantiseren het lastigst vinden.</p>	<p>behandelen) wordt gewerkt. Ook voor spreekervaringen moet ruimte zijn, daarom spontane gesprekken in thema integreren. Door WOT overlappen thema's uit wsles met thema's van begrijpend lezen en wereldoriëntatievakken.</p>		<p>gedaan werd.</p>
--	--	--	---	---	--	---------------------

Bijlage 4



Vragenlijst ‘Woordenschatonderwijs’

Mijn naam is Marijke Kranenburg, student Taalwetenschap. Voor mijn masterscriptie onderzoek ik de manier van woordenschatonderwijs op vier Auris zorg- en onderwijslocaties. U zou mij bijzonder helpen door onderstaande vragenlijst in te vullen en vóór 18 juni te versturen in de retourenvelop.

Praktische informatie

1. School: [voorinvullen]
2. Naam (niet verplicht):
3. Functie:
4. Werkzaam in groep:
5. Deze groep bestaat uit leerlingen met (meerdere antwoorden mogelijk):
 - ESM
 - ASS
 - SH
 - Doof
 - MG
 - Anders, namelijk:
6. Gebruikte taalmethode:
7. Niveau/jaargang taalmethode:

Werkwijze taalmethode

1. Hoeveel keer per week heeft deze groep taallessen (incl. lezen)? keer
2. Hoeveel tijd wordt per keer aan de totale taallessen besteed? minuten
3. Hoeveel keer per week wordt in deze groep expliciet aan woordenschat gewerkt? keer
4. Hoeveel tijd wordt er per keer aan dit onderdeel besteed? minuten
5. Is er een vastgesteld aantal te leren woorden per week? ja, namelijk: nee
6. Wordt dit aantal aangepast voor verschillende leerlingen? ja nee n.v.t.
7. Is er een vastgesteld aantal herhalingen per te leren woord? ja nee
8. Wordt dit aantal aangepast voor verschillende leerlingen? ja nee n.v.t.
9. Worden de te leren woorden schriftelijk aangeboden?

nooit	zelden	soms	vaak	altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Worden de te leren woorden in gesproken Nederlands aangeboden?

nooit	zelden	soms	vaak	altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Worden de te leren woorden in NGT aangeboden?

nooit	zelden	soms	vaak	altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Worden de te leren woorden in NmG aangeboden?

nooit	zelden	soms	vaak	altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Maakt de leerkracht gebruik van NmG bij de toetsing van woorden?

nooit	zelden	soms	vaak	altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Maken de leerlingen actief gebruik van NmG bij de toetsing van woorden?

nooit	zelden	soms	vaak	altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ervaring taalmethode

1. In hoeverre laat deze manier van woordenschatonderwijs zich aanpassen voor leerlingen van verschillend niveau?
zeer moeilijk moeilijk voldoende gemakkelijk zeer gemakkelijk
2. Indien van toepassing: hoe geschikt vindt u deze manier van woordenschatonderwijs voor uw SH-leerlingen?
ongeschikt matig geschikt neutraal geschikt zeer geschikt
3. Indien van toepassing: hoe geschikt vindt u deze manier van woordenschatonderwijs voor uw ESM -leerlingen?
ongeschikt matig geschikt neutraal geschikt zeer geschikt
4. Indien van toepassing: hoe geschikt vindt u deze manier van woordenschatonderwijs voor uw ASS -leerlingen?
ongeschikt matig geschikt neutraal geschikt zeer geschikt
5. Indien van toepassing: hoe geschikt vindt u deze manier van woordenschatonderwijs voor uw MG-leerlingen?
ongeschikt matig geschikt neutraal geschikt zeer geschikt
6. Hoe beoordeelt u de gebruiksvriendelijkheid voor leerkrachten van deze manier van woordenschatonderwijs?
slecht matig voldoende goed zeer goed
7. Hoe beoordeelt u de motivatie van de leerlingen bij deze manier van woordenschatonderwijs?
slecht matig voldoende goed zeer goed
8. Hoe beoordeelt u de resultaten van de leerlingen bij deze manier van woordenschatonderwijs?
slecht matig voldoende goed zeer goed

Hartelijk bedankt voor het invullen!

Als u zelf nog aanvullingen of opmerkingen heeft, hoor ik deze uiteraard graag. Deze kunt u hieronder kwijt. U kunt mij ook mailen: M.L.Kranenburg@students.uu.nl.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bijlage 5

Bijlage 5.1

Afkortingen:

gem. = gemiddelde

ws = woordenschat

p/w = per week

min = in minuten

lIn = leerlingen

freq. = frequentie

Duur en aandeel woordenschatles (*per locatie*)

	Zorggroep	BMS	Taalplein	Taalkring	TOTAAL
N (bruikbaar)	1	6	2	2	11
gem. aantal wslessen p/w	3	3,5	3	3	3,1
gem. duur wslessen (min)	15	45	20	30	27,5
aandeel wsles/totale taalles	50	29,9	18,7	35,3	33,5

Tabel 1

Effecten woordenschatonderwijs (*per locatie*)

0=slecht 1=matig 2=voldoende 3=goed 4=zeer goed

	Zorggroep	BMS	Taalplein	Taalkring	TOTAAL
N (bruikbaar)	1	6	2	2	11
beoordeling motivatie lIn	2	2	2	3	

		2	2	3		
		2				
		2,5				
		3				
		3				
gem. beoordeling		2	2,4	2	3	2,4

Tabel 2

	Zorggroep	BMS	Taalplein	Taalkring	TOTAAL
N (bruikbaar)	1	6	2	2	11
beoordeling resultaten IIn	2	1	2	0	
		1	2	1	
		1			
		2			
		3			
		3			
gem. beoordeling	2	1,8	2	0,5	1,6

Tabel 3

Bijlage 5.2

Wel/niet aanpassen van richtlijnen (*per groepsamenstelling*)

	ESM+ASS	ESM+ASS+SH	ESM+SH	SH+Doof	TOTAAL
N	7	5	1	2	15
aanpassen aantal woorden	6 x ja (85,7%)	1 x ja (20%)	1 x ja (100%)	1 x ja (50%)	9 x ja (60%)
aanpassen aantal herhalingen	4 x ja (57,1%)	0 x ja (0%)	0 x ja (0%)	0 x ja (0%)	4 x ja (26,7%)

Tabel 4

Bijlage 5.3

Gebruikte wijze van woordaanbod (*per beperking*)

Frequentiewaarden 0=nooit 1=zelden 2=soms 3=vaak 4=altijd

Worden de te leren woorden schriftelijk aangeboden?

	ESM +	ESM -		ASS +	ASS -		SH +	SH -
N	12 (-Zorg)	1 (-Zorg)	N	11 (-Zorg)	2 (-Zorg)	N	7 (-Zorg)	6 (-Zorg)
freq. schriftelijk aanbod	2	4		2	2		2	2
	2			2	4		3	2
	2			2			3	3
	3			3			4	3
	3			3			4	3
	3			3			4	4
	3			3			4	
	3			4				
	4			4				
	4			4				
	4			4				
	4							
gem. frequentiewaarde	3,1	4		3,1	3		3,4	2,8

Tabel 5

Worden de te leren woorden in gesproken Nederlands aangeboden?

	ESM +	ESM -		ASS +	ASS -		SH +	SH -
N	13	2	N	12	3	N	8	7

freq. gesproken aanbod	3	3	3	3	3	3
	3	4	3	4	3	4
	4		4	4	4	4
	4		4		4	4
	4		4		4	4
	4		4		4	4
	4		4		4	4
	4		4		4	4
	4		4		4	4
	4		4		4	4
	4		4		4	4
	4		4		4	4
	4		4		4	4
	4		4		4	4
	4		4		4	4
	4		4		4	4
gem. frequentiewaarde	3,8	3,5	3,8	3,7	3,8	3,9

Tabel 6

Worden de te leren woorden in NGT aangeboden?

	ESM +	ESM -	ASS +	ASS -	N	SH +	SH -
N	13	2	12	3	N	8	7
freq. NGT-aanbod	0	3	0	0		0	0
	0	3	0	3		0	0
	0		0	3		0	0
	0		0			0	0
	0		0			2	1
	0		0			3	1
	0		0			3	3
	0		1			3	
	1		1				

	1		2		
	2		3		
	3		3		
	3				
gem. frequentiewaarde	0,8	3	0,8	2	1,4 0,7

Tabel 7

Worden de te leren woorden in NmG aangeboden?

	ESM +	ESM -	ASS +	ASS -	N	SH +	SH -
N	13	2	12	3	N	8	7
freq. NmG-aanbod	0	3	0	1		0	1
	1	4	1	4		2	1
	1		1	4		3	2
	2		2			3	3
	2		3			3	3
	3		3			3	3
	3		3			4	4
	3		3			4	
	3		3				
	3		4				
	4		4				
	4						
gem. frequentiewaarde	2,5	3,5	2,5	3		2,8	2,4

Tabel 8

Passief/actief gebruik van NmG bij toetsing (per beperking)

Maakt de leerkracht gebruik van NmG bij de toetsing van woorden?

	ESM +	ESM -	ASS +	ASS -	N	SH +	SH -
N	13	1 (-blanco)	12	2 (-blanco)	N	7 (-blanco)	7
docent: NmG bij toetsing	0	4	0	1		0	0
	0		0	4		0	0
	0		0			1	1
	0		0			2	2
	1		1			3	3
	1		2			3	4
	2		2			4	4
	2		3				
	3		3				
	3		3				
	3		4				
	4		4				
	4						
gem. frequentiewaarde	1,8	4	1,8	2,5		1,9	2

Tabel 9

Maken de leerlingen *actief* gebruik van NmG bij de toetsing van woorden?

	ESM +	ESM -	ASS +	ASS -	N	SH +	SH -
N	13	2	12	3	N	8	7
leerling: NmG bij toetsing	0	2	0	1		0	0
	0	4	0	2		0	0
	0		0	4		0	1
	0		0			1	1

	0		0		1	2
	1		1		2	2
	1		1		2	3
	1		1		4	
	1		2			
	2		2			
	2		2			
	2		3			
	3					
gem. frequentiewaarde	1	3	1	2,3	1,3	1,3

Tabel 10

Bijlage 5.4

Tevredenheid leerkracht (*per taalmethode*)

In hoeverre laat deze manier van woordenschatonderwijs zich aanpassen voor leerlingen van verschillend niveau?

0=zeer moeilijk 1=moeilijk 2=voldoende 3=gemakkelijk 4=zeer gemakkelijk

	Taal op		Taaltrapeze	Taalverhaal	WOT	TOTAAL
	Puk & Ko	Maat				
N	2	3	4	3 (-blanco)	2	14
waardering aanpasbaarheid	2	1	1	2	2	
	2	2	1	2	3	
		3	2	3		
			3			
gem. waardering	2	2	1,8	2,3	2,5	2

Tabel 11

Hoe beoordeelt u de gebruiksvriendelijkheid voor leerkrachten van deze manier van woordenschatonderwijs?

0=slecht 1=matig 2=voldoende 3=goed 4=zeer goed

	Taal op		Taaltrapeze	Taalverhaal	WOT	TOTAAL
	Puk & Ko	Maat				
N	2	3	4	3 (-blanco)	2	14
waardering gebruiksgemak	2	1	1	2	1	
	2	3	1	3	2	
		3	2	4		
			3			

gem. waardering	2	2,3	1,8	3	1,5	2,1
-----------------	---	-----	-----	---	-----	-----

Tabel 12

Aansluiting op specifieke beperking (*per taalmethode*)

Hoe geschikt vindt u deze manier van woordenschatonderwijs voor uw SH-leerlingen?

0=ongeschikt 1=matig geschikt 2=neutraal 3=geschikt 4=zeer geschikt

	Taal		op		
	Puk & Ko	Maat	Taaltrapeze	Taalverhaal	WOT
N	1	3	3	0	0
waardering geschiktheid	3	1	2		
		3	3		
		3	3		
gem. waardering	3	2,3	2,7		

Tabel 13

Hoe geschikt vindt u deze manier van woordenschatonderwijs voor uw ESM-leerlingen?

0=ongeschikt 1=matig geschikt 2=neutraal 3=geschikt 4=zeer geschikt

	Taal		op		
	Puk & Ko	Maat	Taaltrapeze	Taalverhaal	WOT
N	2	2	4	3	2
waardering geschiktheid	2	3	1	3	2
		3	3	3	3
			3	4	
gem. waardering	2,5	3	4		
			2,8	3,3	2,5

Tabel 14

Hoe geschikt vindt u deze manier van woordenschatonderwijs voor uw ASS-leerlingen?

0=ongeschikt 1=matig geschikt 2=neutraal 3=geschikt 4=zeer geschikt

	Taal		op		
	Puk & Ko	Maat	Taaltrapeze	Taalverhaal	WOT
N	2	3	4	3	2
waardering geschiktheid	2	3	1	3	2
	2	3	2	3	3
		3	3	4	
			4		
gem. waardering	2	3	2,5	3,3	2,5

Tabel 15

Bijlage 5.5

Effect van woordenschatonderwijs (*naar aanwezigheid NmG*)

Hoe beoordeelt u de motivatie van de leerlingen bij deze manier van woordenschatonderwijs?

0=slecht 1=matig 2=voldoende 3=goed 4=zeer goed

	NmG nooit/zelden/soms	NmG vaak/altijd
N	4 (-blanco)	10
beoordeling motivatie lln	0	2
	2	2
	3	2
	4	2
		2
		2,5
		3
		3
		3
		3
gem. beoordeling	2,3	2,5

Tabel 16

Hoe beoordeelt u de resultaten van de leerlingen bij deze manier van woordenschatonderwijs?

0=slecht 1=matig 2=voldoende 3=goed 4=zeer goed

	NmG nooit/zelden/soms	NmG vaak/altijd
N	4 (-blanco)	10
beoordeling resultaten lln	0	1

	1	1
	2	1
	2	2
		2
		2
		2
		3
		3
		3
gem. beoordeling	1,3	2

Tabel 17