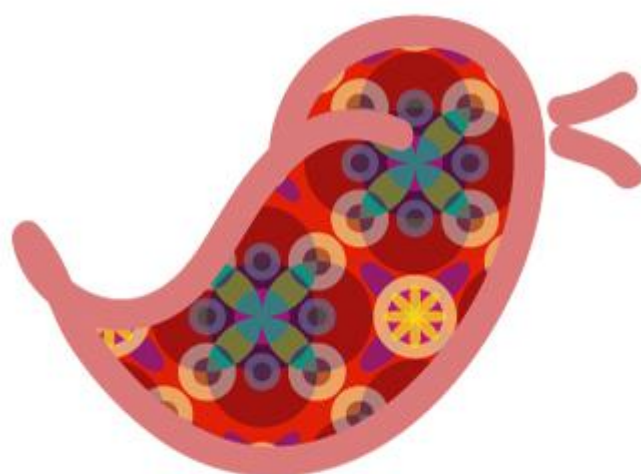


Spelen met woorden

woorden zijn
rare dingen,
ze kunnen
ALLES veranderen



© Hugo

Lianne Timmerman

Studentnummer 2138229

Master Special Educational Needs

Fontys Opleidingscentrum Special Onderwijszorg

Leerroute: Ambulante Begeleiding Cluster 2

Begeleid door: Peter Laros juni 2011

Inhoudsopgave

Voorwoord	....	4
Samenvatting	....	5
Inleiding	....	7
Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling	....	9
Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing	....	12
2.1 Uitgangspunten en noodzaak van goed woordenschatonderwijs		
2.2 Inhoud en werkwijze van het Viertaktmodel		
2.3 Complexiteit en woordleerbehoefte van ESM problematiek		
2.4 Aansluiting van de theorie van de Viertakt op de leerbehoeften van ESM leerlingen		
2.5 De ambulant begeleider als co-teacher		
Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie	....	22
3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen		
3.2 Onderzoeksvorm		
3.3 Opzet van mijn onderzoek		
3.4 Betrouwbaarheid		
3.5 Validiteit		
3.6 Triangulatie		
3.7 Ethiek		
Hoofdstuk 4. Data analyse en resultaten	....	30
4.1 Data presentatie		
4.2 Data analyse		
Hoofdstuk 5. Conclusies	....	39
5.1 Beantwoorden van de onderzoeksvraag en de deelvragen		
5.2 Overige conclusies en aanbevelingen		
Hoofdstuk 6. Evaluatie onderzoek	....	46
Literatuurlijst	....	49

Bijlagen

.... **51**

Bijlage 1: De Viertakt

Bijlage 2: Voorbereiding en afstemming

Bijlage 3: Interview vragen

Voorwoord

“Woorden zijn rare dingen,

Ze kunnen alles veranderen”.

Hugo Moolenaar, 2009

Dit gedicht geeft mijn drijfveer weer om dit onderzoek naar woordenschatuitbreiding uit te voeren. Kinderen van cluster 2 hebben vaak een geringe woordenschat. Als ambulant begeleider wil ik mij inzetten om de woordenschat van deze kinderen uit te breiden, zodat hun communicatieve redzaamheid verbetert. Een grotere woordenschat leidt tot volledigere en duidelijkere communicatie. Het draagt bij aan de vergroting van autonomie en gevoel van eigenwaarde. Woorden zijn rare dingen, ze kunnen alles veranderen.

Mijn onderzoek heb ik uitgevoerd in het voorjaar van 2011, op drie basisscholen in de regio Walcheren en Zuid-Beveland.

Ik wil graag de leerkrachten en leerlingen van de scholen die aan mijn onderzoek hebben meegewerkt, bedanken voor het enthousiasme waarmee zij mij ontvangen hebben en voor de tijd en energie die ze aan mij besteed hebben. Dit heeft voor mij het uitvoeren van het onderzoek een gouden randje gegeven. Daarnaast wil ik mijn critical friends Moniek Prins en Daphne Vreeke bedanken voor hun onvoorwaardelijke steun en oppeppers, die ze gaven in tijden dat het beschrijven van het onderzoek een lastig karwei was. Een woord van dank gaat ook uit naar mijn collega Caroline Joosse. De gesprekken met haar over mijn onderzoek waren voor mij zeer waardevol. Tot slot natuurlijk ook een woord van dank aan Peter Laros, onze studiebegeleider vanuit Fontys. Peter, die mij altijd weer probeerde aan te zetten tot een beter resultaat, door zijn opbouwende maar tegelijkertijd ook kritische vragen en kritische blik.

Samenvatting

Deze samenvatting geeft in het kort weer, op welke onderzoeksvraag ik antwoord wil vinden en zij dient tevens als leeswijzer.

Voor u ligt een ervaringsonderzoek naar de mogelijkheid om leerkrachten te inspireren tot het gebruik van de Viertakt (een didactisch model om woorden aan te leren) via een vorm van co-teaching.

In hoofdstuk 1 beschrijf ik dat er grote verschillen in woordenschat zijn bij kinderen. Vooral kinderen met ESM- problematiek hebben vaak een kleine woordenschat. In het Auris taalbeleid (Fortgens, 2009) staat dat lexicononderwijs een belangrijke plaats in moet gaan nemen op Aurisscholen. Dit zijn scholen voor speciaal onderwijs voor cluster 2. Ik wil onderzoeken of ambulant begeleiders ook mogelijkheden hebben om met dit model aan het werk te gaan binnen de gewone basisscholen.

In hoofdstuk 2 beschrijf ik de noodzaak van goed woordenschatonderwijs en de redenen waarom de Viertakt volgens mij een goed model is om woorden aan te bieden. Ik diep de leerbehoeften van ESM-leerlingen op dit gebied nog verder uit en bekijk of er voor deze leerlingen voldoende aansluiting is bij de Viertakt. Vervolgens ga ik nader in op vormen van co-teaching.

In hoofdstuk 3 licht ik de onderzoeksmethodologie toe. Omdat mijn onderzoek gericht is op mijn eigen praktijksituatie en bedoeld is, om de kwaliteit van handelen in die situatie te verbeteren, heb ik gekozen voor een actieonderzoek. Dit krijgt vorm in co-teaching bij 3 leerkrachten. Zij zijn werkzaam op scholen die ik begeleid en houden zich bezig met de dagelijkse zorg voor cluster 2 leerlingen. Als instrument heb ik semigestructureerde interviews gebruikt om te toetsen of de ervaringen van de leerkrachten hebben geleid tot de wens om de Viertakt te gaan gebruiken in hun groep, inclusief de ESM-leerling.

Om inzicht te krijgen in de ervaringen van de leerlingen met het werken met de Viertakt hebben de leerkrachten hen feedback gevraagd. Leerkrachten hebben de feedback geïnventariseerd. Een weerslag hiervan is te vinden in hoofdstuk 4.

In hoofdstuk 4 geef ik een beschrijving van de data-analyse en de resultaten daarvan. De data die betrekking hebben op de ervaringen met de Viertakt en de

gekozen vorm van co-teaching zijn beschrijvend. Wat opvalt, is dat beiden zeer enthousiast ontvangen zijn. Bovendien komt naar voren dat de Viertakt geschikt wordt geacht voor zowel de ESM-leerling als voor de hele groep. Daarnaast blijkt dat leerkrachten verschillende tijdsfactoren als risico zien.

Hoe de antwoorden uit hoofdstuk 4 zijn gerelateerd aan de literatuur uit hoofdstuk 2 verwerk ik in mijn conclusies en aanbevelingen in hoofdstuk 5.

Ik kom tot de conclusie, dat de gekozen vorm van co-teaching een krachtig middel is om leerkrachten te inspireren tot nieuwe ideeën.

Verder concludeer ik, dat de Viertakt nauw aansluit op de leerbehoeften van ESM kinderen. In mijn aanbevelingen zet ik uiteen hoe ik denk over vervolgactiviteiten.

Ten slotte beschrijf ik in hoofdstuk 6, wat ik van dit onderzoek geleerd heb voor mezelf en wat het heeft betekend voor mijn invulling van het ambulante begeleiderschap.

Inleiding

Sinds drie jaar werk ik bij Auris Dienstverlening Goes. Ik kom uit het reguliere basisonderwijs, waar ik bijna twintig jaar gewerkt heb. Ik heb daar als leerkracht verschillende groepen en verschillende combinaties van groepen gedraaid, ik ben remedial teacher en intern begeleider geweest. Daarnaast heb ik in het managementteam van een groep basisscholen gezeten. Ik had twee scholen onder mijn beheer.

De kinderen waarmee ik werk, hebben spraak/taal- en /of communicatieproblemen. Kinderen die doof of slechthorend zijn, kinderen met ESM (ernstige spraaktaal moeilijkheden) en kinderen met ASS (autisme spectrum stoornis). Deze kinderen hebben een indicatie voor cluster 2 onderwijs. Allen hebben een (zeer) intensieve begeleiding nodig op het gebied van de communicatieve - en talige ontwikkeling. Met de verkregen indicatie hebben zij toegang tot een school voor speciaal onderwijs voor cluster 2. Met deze indicatie kunnen ouders er ook voor kiezen hun kind naar het reguliere basisonderwijs te laten gaan. De leerling gebonden financiering (lgf) gaat dan met het kind mee naar deze school in het zogenoemde rugzakje. Bij de laatste optie komt de ambulant begeleider in beeld. Een van de taken van de ambulant begeleider bestaat uit het begeleiden van leerkrachten, die een 'rugzakleerling' in de klas hebben. De ambulant begeleider streeft samen met de leerkracht naar aanpassing van de leeromgeving, zodat ook 'rugzakleerlingen' adequaat deel kunnen nemen aan het onderwijs.

Veel kinderen, waaronder veel ESM kinderen, beschikken over onvoldoende woordenschat om goed te kunnen profiteren van het onderwijs. *“Het leren van woorden is noodzakelijk om op school de lessen te kunnen volgen. Woorden zijn sleutels voor taalbegrip en kennisoverdracht: woord voor woord wordt uitleg gegeven, verklaringen worden verwoord, gedachteprocessen worden onder woorden gebracht en in allerlei bewoordingen worden verschijnselen of gebeurtenissen beschreven die zich elders in ruimte en tijd bevinden. Bijna alle leerstof is verpakt in woorden. Wie minder woorden kent, beschikt over minder sleutels om kennis te verwerven”* (Verhallen, 2009). Een lezer begrijpt dus niet wat hij leest als hij de betekenis van de meeste woorden niet kent. Een luisteraar begrijpt de boodschap niet als hij veel woorden niet kent. Een spreker kan zijn boodschap niet goed

overbrengen als hij te weinig woorden weet. Een schrijver heeft moeite zijn bedoelingen op papier te zetten als hij de woorden niet heeft om zich goed uit te drukken.

Inzetten op woordenschat lijkt daarom gerechtvaardigd (Verhallen, 2009). In de advisering naar scholen toe wordt door ambulant begeleiders vaak het advies gegeven “werken aan uitbreiding van de woordenschat”. Op welke manier, met welke frequentie en met welk materiaal, wordt vaak niet of niet eenduidig vermeld.

Zwitsers (2009) beweert dat een grote woordenschat van groot belang is voor de algemene, de schoolse en de maatschappelijke ontwikkeling van kinderen. Tevens zegt hij dat een grote woordenschat de belangrijkste voorspeller van schoolsucces is. Dit is voor mij de belangrijkste reden om, in samenwerking met de leerkracht, te willen werken aan uitbreiding van woordenschat volgens een systematisch model. De Viertakt van Verhallen lijkt mij hier voor geschikt. Verhallen (2009) vertelt ons: *“Nog meer en beter woorden leren is geen onmogelijke opdracht, het is zelfs heel goed haalbaar. We weten dat het in iedere situatie kan, omdat het zichtbaar geworden is in de onderwijspraktijk en ondersteund wordt door uitkomsten van nationaal en internationaal onderzoek. Intensiever en effectiever woordenschatonderwijs leidt tot grotere woordkennis, beter taalbegrip, beter lezen en beter leren”*. Verhallen heeft de Viertakt in eerste instantie ontworpen voor leerkrachten en leerlingen van reguliere basisscholen, maar ik vermoed dat deze werkwijze ook goed past bij cluster-2 kinderen in het regulier onderwijs.

Auris streeft, sinds 2009, naar de toepassing van dit model op vier van hun zorg- en onderwijslocaties. Ik wil onderzoeken of ik de leerkrachten die ik begeleid in het regulier basisonderwijs, door middel van co-teaching, kan enthousiasmeren om dit model te gaan gebruiken. Als hierop een positief antwoord gegeven zou worden, zou dit mogelijk kunnen leiden tot het professionaliseren van andere ambulant begeleiders in het werken met de Viertakt.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

Door luisteren, praten, lezen en schrijven, leren kinderen dagelijks nieuwe woorden. In de praktijk worden echter grote verschillen in woordenschat bij kinderen ervaren. Vooral kinderen met ESM laten vaak een tekort aan woordenschat zien. Om de woordenschatproblemen te kunnen kaderen noemt Wentink (2009) als drie belangrijkste risicofactoren voor woordenschatontwikkeling:

1. taal en/of geheugenproblemen
2. een taalarme thuisomgeving
3. weinig en/of slecht kunnen lezen

Leerlingen met ESM bezitten vaak een of meerdere van deze risicofactoren. Ze lopen een groot risico om uit te vallen in het onderwijs door een te beperkte woordenschat. Kinderen die over onvoldoende woordkennis beschikken, leren er incidenteel veel minder woorden bij. Ze begrijpen de gesproken en/of geschreven teksten niet voldoende, om ook weer nieuwe woorden op te kunnen pikken (Nulft, v.d., 2009). Dit houdt in, dat ze de betekenis van de nieuwe woorden niet kunnen afleiden uit de context, want die begrijpen ze ook niet. Als kinderen weinig woorden kennen, leren ze er weinig bij. Het risico is groot dat de achterstanden alleen maar toe zullen nemen. Dit noemen we het Mattheus-effect (Stanovich, 1986).

Het hebben van een goede woordenschat bevordert het technisch leren lezen (Wentink, 2009). Wanneer ESM-kinderen niet goed leren lezen, hebben ze te maken met een verdubbeld risico. Het lijkt dus van belang om, zeker bij ESM-kinderen, vanaf groep 1 systematisch aandacht te besteden aan woordenschatuitbreiding.

Ook Auris pleit voor een systematische aanpak voor woordenschatontwikkeling. In het Auris taalbeleid (Fortgens, 2009) staat met betrekking tot het woordenschatonderwijs geformuleerd: *"Onderzoek naar de taalverwerving maakt duidelijk dat lexiconontwikkeling gezien kan worden als de motor van de taalverwerving. Lexicononderwijs moet daarom een belangrijke plaats in (gaan) nemen in het onderwijs op de Auris-scholen. Een aanpak waarvan algemeen wordt aangenomen dat die werkt, is het viertaktmodel van Verhallen"*

Wat hier wordt beschreven geldt alleen voor de aanpak op de Auris scholen. (Scholen voor speciaal onderwijs (so) gericht op cluster 2.) Auris is op dit moment bezig met het implementeren van intentioneel woordenschatonderwijs, op de manier van de Viertakt, op vier van hun zorg- en onderwijslocaties. Over ambulant begeleiders binnen het veld van reguliere basisscholen wordt in het taalbeleid niets geschreven. Ik vind het interessant om te onderzoeken of er een mogelijkheid is om leerkrachten, met rugzakleerlingen binnen het regulier onderwijs, het belang te laten inzien van het werken met de Viertakt. Door de recente aandacht voor co-teaching ben ik op het idee gekomen mijn onderzoek te doen door middel van deze begeleidingsvorm. Ik kies voor de vorm: 'De ambulant begeleider geeft les, de leerkracht observeert.' (Friend & Cook, 2004) Ik wil een woordenschatles voor de hele groep uitvoeren, waarbij de leerkracht de elementen van de Viertakt uitgewerkt ziet. In een nagesprek stel ik onder andere het effect daarvan op de ESM-leerling aan de orde.

Mijn onderzoeksvraag die uit het voorgaande voortkomt is:

“Hoe kan ik, door middel van co-teaching de leerkracht in het regulier basisonderwijs inspireren tot het gebruik van de Viertakt voor de hele groep, inclusief de ESM-leerling?”

Om de hoofdvraag iets specifieker te maken heb ik onderstaande deelvragen geformuleerd:

- ***Wat is de inhoud en werkwijze van de Viertakt?***
- ***Waar sluit de Viertakt aan op de leerbehoefte van de ESM-leerling?***
- ***Hoe denkt de leerkracht na de co-teaching over de toepassing van de Viertakt, enerzijds voor de ESM-leerling en anderzijds voor de hele groep?***
- ***Is de vorm co-teaching 'De ambulant begeleider geeft les, de leerkracht observeert' een goede begeleidingsvorm om leerkrachten te inspireren om het Viertaktmodel te gaan gebruiken?***

Door het uitvoeren en analyseren van literatuuronderzoek en praktijkonderzoek wil ik komen tot het beantwoorden van de vragen.

Ik zie ernaar uit om het onderzoek uit te voeren. Ik verwacht dat het onderzoek een goede kans van slagen heeft. Het is een uitermate praktische vorm van begeleiden, waarbij de leerkracht direct ervaart welke effecten een didactische werkvorm heeft. Daarnaast is de Viertakt een model dat goed aansluit bij het basisonderwijs, omdat het toepasbaar is in de hele groep en bij alle vakken. In de praktijk ben ik tevreden, wanneer uit het onderzoek blijkt, dat leerkrachten geïnspireerd zijn geraakt om de Viertakt te gaan gebruiken. Ik hoop dat betrokken leerkrachten zo enthousiast worden voor dit model, dat zij collega's zullen stimuleren mij te vragen voor co-teaching, gericht op het werken met de Viertakt.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk geef ik als introductie een korte beschrijving van de noodzaak van goed woordenschatonderwijs. Daarna beschrijf ik mijn bevindingen over woordleerbehoefte van ESM-kinderen naar aanleiding van mijn literatuur onderzoek en leg deze bevindingen naast de uitgangspunten van de Viertakt. Ik wil de leerkracht inspireren tot het gebruik van de Viertakt. Co-teaching gebruik ik als middel om dit doel te kunnen bereiken. In de laatste paragraaf beschrijf ik wat co-teaching inhoudt.

2.1 Uitgangspunten en noodzaak van goed woordenschatonderwijs

Woordenschatverwerving:

Vanaf het moment dat kinderen geboren worden en gesproken taal om zich heen horen, bouwen ze geleidelijk een mentaal woordenboek in hun lange termijn geheugen op. Zolang kinderen nog geen kennis hebben van geschreven taal, slaan zij alleen de betekenis van woorden (lexicaal semantische code) en de uitspraak (fonologische code) ervan op. Er worden neurale verbindingen aangelegd tussen de betekenis en de klankvorm. Op deze manier komt de passieve woordenschat tot stand. Zodra kinderen gaan praten, bouwen zij ook een actieve woordenschat op. Wanneer kinderen gesproken taal gaan opschrijven en teruglezen, komen er verbindingen in het mentale woordenboek bij. Naast de verbinding van de betekenis en de klankvorm, komt ook de verbinding met de geschreven vorm. Deze drie staan in onderling verband met elkaar en vormen het mentale woordenboek (Wentink, 2009). Dit proces doet zich spontaan voor, we noemen dit incidentele woordenschatverwerving.

Woordenschatonderwijs:

Wanneer we kinderen intentioneel willen onderwijzen in nieuwe woorden, zullen we moeten weten hoe we dat op de beste manier kunnen doen. Wanneer ik de wetenschappelijke literatuur hierop onderzoek, kom ik tot een aantal kernpunten, die fundamenteel zijn voor de lespraktijk van goed woordenschatonderwijs.

Verschillen tussen individuele kinderen in dezelfde klas kunnen erg groot zijn. Kinderen uit taalrijke milieus kennen op driejarige leeftijd vijf keer zoveel woorden als leeftijdsgenootjes uit meer taalarme milieus (Stahl, 1999). Dit is een kwantitatief verschil in woordkennis. Woordenschatverwerving gaat cumulatief (Verhallen, 2009). Dat betekent hoe groter de woordenschat is, hoe makkelijker het is om er meer woorden bij te leren. Als kinderen weinig woorden kennen, leren ze er weinig bij. Het risico is groot dat de achterstanden alleen maar toe zullen nemen. Dit noemen we het Mattheus-effect (Stanovich, 1986). Ook dit gegeven valt onder de kwantitatieve verschillen in woordkennis.

Er zijn in de literatuur echter ook aanwijzingen te vinden voor kwalitatieve verschillen in woordkennis. Woorden kunnen meer of minder goed gekend worden, ook wel de diepte van woordkennis genoemd. Van het ene woord heb je wel eens gehoord, van het andere woord ken je veel betekenisaspecten. In de betekenisaspecten zelf is ook nog een verschil aan te geven tussen de meer concrete betekenissen of de ook meer abstracte betekenissen kennen. Er zijn dus gradaties van kennis van een woord. In onderwijssituaties blijkt vooral de diepe woordkennis nodig te zijn (Teunissen & Hacquebord, 2002).

Voor de praktijk van het woordenschatonderwijs betekent het dus dat er aandacht moet zijn voor kwalitatieve en kwantitatieve verschillen. Het lijkt een interessant gegeven te zijn dat intentioneel woordenschatonderwijs incidenteel woordleren versterkt. Immers, hoe meer woorden je kent, hoe meer je erbij kan leren.

De gemeente Amsterdam onderschrijft, dat achterstanden in woordenschat onacceptabel zijn (Mulder, 2009). In januari 2009 is daarom de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters (de BAK) verschenen: een woordenlijst met in totaal 3000 belangrijke woorden die kleuters moeten kennen als ze naar groep 3 gaan. Deze BAK is samengesteld door het ITTA (Universiteit van Amsterdam) en is in het onderwijsveld beter bekend als de placemats. Leerkrachten kunnen de lijsten (in de vorm van placemats) gebruiken als uitgangspunt bij de voorbereiding en als referentielijst bij hun lessen.

Aan het begin van de brugklas worden leerlingen geacht over een vocabulaire van minstens 15.000 woorden te beschikken (Sanders, 1990). Om de kloof te overbruggen tussen de woordenschat waarmee leerlingen in groep 3 binnenkomen

en die waarmee ze in groep 8 uitstromen, moeten leerlingen zes jaar lang jaarlijks minstens 1500 nieuwe woorden leren (Kuiken, 2010). Folkert Kuiken heeft voor onder-, midden en bovenbouw woordenlijsten ontwikkeld aan de hand waarvan leerkrachten kunnen vaststellen welke woorden zij in een bepaalde fase van het basisonderwijs het beste kunnen aanleren en over welke woorden de leerlingen op een bepaald moment dienen te beschikken. De woordenlijsten kunnen dan ook gezien worden als hulpmiddel, 'checklisten', voor de leerkracht. De *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen* (WAK) is ontwikkeld in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. Het project is gestart vanuit de gedachte dat een grote woordenschat een van de belangrijkste voorwaarden vormt voor een goede taal- en leesvaardigheid. De ontwikkelde woordenlijsten hebben een vergroting van de woordenschat bij leerlingen in het primair onderwijs tot doel. In totaal worden er in de WAK 10.000 woorden aangeboden. Deze 10.000 woorden zijn verspreid over zes jaargroepen. Het aantal woorden dat wordt aangeboden per groep verschilt. Er is gekozen voor 10.000 woorden, omdat een leerling aan het eind van de basisschool minimaal dient te beschikken over 15.000 woorden. Dit aantal woorden heeft een leerling minimaal nodig om een goede start te kunnen maken in het voortgezet onderwijs. De BAK biedt in totaal 3000 woorden aan en de WAK 10.000 woorden. Daarnaast mag zeker verwacht worden dat een leerling incidenteel minstens 2000 woorden verwerft, die niet direct aangeboden worden op de basisschool. Voor de leerlingen in het voortgezet onderwijs is de *Streefwoordenlijst voor de basisvorming 2007* beschikbaar (Hacquebord, 2007). Deze lijst bestaat uit ruim 14.000 woorden, de meest voorkomende woorden in de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs.

De vraag is op welke manier een basisschool de WAK kan inpassen in het onderwijs. Een antwoord hierop lijkt te zijn te gaan werken met de Viertakt.

2.2 Inhoud en werkwijze van het Viertaktmodel

Een didactiek voor woordenschatonderwijs is de Viertakt (Verhallen, 1994). Bij de Viertakt gaat het om vier aandachtspunten die wezenlijk zijn voor efficiënte woordenschatuitbreiding bij minder taalvaardige leerlingen. We kunnen naar de Viertakt kijken als een didactisch model, maar nog beter is het te zien als

aandachtspunten voor enkele mentale handelingen die door kinderen worden uitgevoerd. De Viertakt bestaat uit de volgende aandachtspunten: 1. Voorbewerken, 2. Semantiseren, 3. Consolideren en 4. Controleren. Bij voorbewerken gaat het om de introductie van de context van het woordcluster en de begrippen die aangeleerd gaan worden. Er moet een goed beeld worden opgeroepen. De kinderen worden betrokken, het deel van de persoonlijke woordenschat waar ze de gekozen woorden straks aanhaken, wordt alvast geactiveerd. De volgende en wel belangrijkste stap is het uitleggen van de betekenis. Het te behandelen woord betekenis geven en verhelderen, dat noemen we semantiseren. Semantiseren moet zorgvuldig gebeuren zodat kinderen goede kennis van woorden opbouwen. Het gaat om het kiezen van logische clusterwoorden die in relatie tot elkaar voor het voetlicht komen. Het uitleggen is een korte betekenisomschrijving geven door de leerkracht zelf, zodat meteen helder wordt gemaakt wat de woorden betekenen. Daarbij wordt het woord ook uitgebeeld door voordoen, aanwijzen, voorwerpen en/ of plaatjes. Daarna komt het consolideren. Woorden die zijn uitgelegd moeten voldoende worden herhaald, zodat ze ook echt onthouden worden. Kinderen krijgen de opdracht om zelf een handeling uit te voeren, alleen of samen. Geadviseerd wordt de representaties of afbeeldingen van de woorden, die geconsolideerd moeten worden, nog enige tijd in de klas aanwezig te laten zijn. Bij consolideeroefeningen wordt vaak gesproken over 5-minuten-oefeningen, vaak in de vorm van spelletjes. Woorden moeten vooral vaak herhaald worden en het mag niet teveel tijd in beslag nemen. Uiteindelijk gaat het consolideren over in controleren. Bij het controleren is het de bedoeling dat de leerkrachten uitzoeken of de leerlingen de woorden echt kennen (Mulder, 2009)

Verhallen (2009) stelt: *“Kinderen beschikken over een geweldig woordleervermogen. Daar kan (en moet) het onderwijs op inspelen. Ongemerkt verwerven ze nieuwe woorden. In een rijke taalomgeving pikken ze zelfs heel veel woorden op. Nieuwe woorden hoeven niet in een dwingende volgorde geleerd te worden. Je kunt woorden aanbieden, die ze op dat moment nodig hebben om een tekst te begrijpen”*. Maar, zegt ze, het vluchtig aanbieden van woorden heeft weinig effect. Wanneer woorden vaker in verschillende contexten herhaald worden zullen ze beter beklijven. Vanuit algemene onderwijsonderzoeken is inmiddels bekend dat de leerkrachtkwaliteit de meest bepalende factor is voor onderwijskwaliteit en leerling resultaten (Sparks &

Hirsch, 2000). Verhallen steekt daarom met haar didactisch model vooral in op de leerkrachtvaardigheden.

2.3 Complexiteit en woordleerbehoefte van ESM-problematiek

Er is sprake van ESM wanneer een kind een afwijkende spraak- en/of taalontwikkeling doormaakt op een of meerdere taaldomeinen, die niet verklaard kunnen worden door hoorproblemen, tweetaligheid, aantoonbare neurologische afwijkingen, ernstige fysieke en/of emotionele problemen, algemeen cognitieve beperkingen of afwijkende omgevingsinvloeden. Alle kinderen met ESM hebben veel moeite met het verwerven van de grammatica van de taal. Een deel heeft moeite met het klanksysteem van de taal. Ook het taalbegrip en de opbouw van de woordenschat zijn voor veel kinderen een probleem. Een deel van de kinderen heeft ook moeite met de taalgebruikregels (Flyer ESM Auris 2011).

ESM-leerlingen vallen op door een oppervlakkige woordkennis (Zwitsersloot, 2009). De woordleerproblemen blijken sterk samen te hangen met het verwerken en/of onthouden van fonologische informatie (Kranenburg, 2010). Hierdoor bestaat de kans dat ESM-leerlingen nieuwe woorden onjuist opslaan. Ook hebben deze leerlingen moeite met de semantische opslag van woorden. Daarom is aandacht voor begrip een belangrijk onderdeel bij het aanleren van nieuwe woorden. (Gray, 2003) Begrip voor nieuwe woorden zal niet alleen tot stand komen door auditieve informatie. Begeleidende gebaren kunnen hierbij ondersteunend werken. (Bode, 2002, Mansson, 2003) Zichtbaar maken van de woorden in de vorm van bijvoorbeeld uitbeelden, illustraties, en etikettering kan het opslaan van de woorden vergemakkelijken. (Buurman, Gerritsen & Hinkema, 2008) Omdat het onthouden van nieuwe woorden bij ESM-leerlingen meer tijd nodig heeft, is het noodzakelijk om ze veel en herhaald bloot te stellen aan nieuwe woorden (Gray, 2003). Dit bevestigt Wentink (2009) met de uitspraak : *“nieuwe woorden moeten tenminste tien keer herhaald worden, willen ze een vaste plek krijgen in het lange termijngeheugen”*. Dit veelzijdige aanbod is niet voldoende volgens Gray (2003). Hij zegt dat er ruimte moet zijn voor productie en oefening door de leerlingen zelf. Door zelf bezig te zijn, wordt het zich eigen maken van deze woorden bevorderd.

Het is van belang eerst te werken aan de basiswoordenschat, voordat er overgegaan wordt tot het aanbieden van abstractere woorden. Deze vragen om een grote basiswoordenschat om ze te kunnen definiëren (Zwitserlood, 2009). Het leren van nieuwe werkwoorden kost meer moeite, dan leren van nieuwe zelfstandige naamwoorden. Kinderen met ESM gebruiken vaak algemene werkwoorden in plaats van een specifiek werkwoord. Bijvoorbeeld “de kar gaat (botst) tegen de boom” (Zwitserlood, 2009) Algemeen geldt dat de woorden niet geïsoleerd dienen te worden aangeboden, maar in een syntactische context. (Oetting, 1999).

2.4 Aansluiting van de theorie van de Viertakt op de leerbehoeften van ESM leerlingen

In paragraaf 2.2. en 2.3 staan de Viertakt en de woordleerbehoefte van ESM leerlingen afzonderlijk beschreven. In deze paragraaf zet ik ze tegen elkaar af. Daarna beschrijf ik hoeverre de Viertakt aansluit bij de woordleerbehoefte van ESM-leerlingen.

Woordleerbehoefte	Aansluiting Viertakt
Behoeft aan syntactische context	In fase van het semantiseren worden de woorden in een verhaaltje uitgelegd
Baat bij begeleidende gebaren	In de fase van het semantiseren zit ook het onderdeel uitbeelden
Veel en herhaalde blootstelling	Tijdens de fase van het consolideren wordt er veel en veelzijdig geoefend
Nieuwe woorden minstens tien keer herhalen	Tijdens de fase van het consolideren wordt er veel en veelzijdig geoefend
Ruimte voor productie en oefening	Tijdens de fase van het consolideren komt het verwoorden en gebruiken door de leerlingen aan de orde
Zichtbaar maken	Woorden worden weergegeven in grafic organizers en blijven zichtbaar hangen op de

	woordmuur in de klas
Fonologische informatie	Op de woordmuur komen naast de plaatjes ook de geschreven woorden te hangen
Werkwoorden specifiek oefenen	Werkwoorden aanleren kan volgens het model van de Viertakt. De keuze is aan de leerkracht.
Hebben oppervlakkige woordkennis	Viertakt steekt vooral in op diepere woordkennis. Tijdens de controlefase is er aandacht voor verschillende lagen van woorden kennen.
Abstracte woorden zijn moeilijk	Bij het aanbieden wordt een pragmatisch criterium gehanteerd: eerst de concrete woorden, waar vervolgens abstracte woorden bij aangehaakt kunnen worden.

Vanuit de theorie lijkt het Viertaktmodel in voldoende mate te passen bij de woordleerbehoefte van ESM leerlingen. Alle ingrediënten die nodig zijn, kunnen we terugvinden in de Viertakt. De fonologische opslag en de eigen productie, waar kinderen met ESM zo'n behoefte aan hebben, zullen wel bewuster ingepland moeten worden, omdat Verhallen hier geen specifiek advies in geeft. Verhallen dringt aan op een zo vroeg mogelijke start van het intentioneel woordenschatonderwijs. Aangezien veel ESM kinderen risico lopen op het vergroten van een woordenschatkloof, ben ik het hiermee eens.

Het principe van woorden aanbieden die een onderlinge samenhang hebben (een cluster), bevordert de snelheid van het woordleren. Hierbij worden vaak bekende woorden gekoppeld aan nieuwe woorden. Op deze manier kunnen verbindingen gemaakt worden tussen voorkennis en nieuwe kennis. Het werken met clusters bevordert het opslaan van woorden in een netwerk, wat weer gunstig werkt voor het goed terug kunnen vinden van woorden (Verhallen en Verhallen, 1994).

2.5 De Ambulant Begeleider als co-teacher

Co-teaching is een vorm van begeleiding, waarvoor de laatste tijd veel belangstelling is. Het grote verschil met alle andere begeleidingsvormen is de manier, waarop de ambulant begeleider en de leerkracht samenwerken. In de reader over Co-teaching vanuit Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg wordt co-teaching met de volgende definitie omschreven:

“1. Twee werkconcepten die heel bewust met elkaar in gesprek zijn met het doel in een reguliere onderwijssetting het inclusiviteitsprincipe waar te maken. 2. Twee of ‘meer’ leraren dragen samen de verantwoordelijkheid voor de instructie in één en dezelfde groep. Dit gebeurt overwegend in één en dezelfde ruimte en met betrekking tot een specifiek leerdoel of begeleidingsplan. Hierbij is sprake van wederzijds eigenaarschap. Gezamenlijke hulpbronnen en gedeelde verantwoordelijkheid. Hierbij kan de individuele aanwezigheid variëren”.

Er bestaan verschillende vormen van co-teaching (Friend & Cook, 2004):

- One teach, one observe (Een leerkracht geeft onderwijs, een leerkracht observeert)
- One teach, one drift (Een leerkracht geeft les, de ander loopt rond en begeleidt)
- Parallel teaching (Parallel onderwijzen: dezelfde instructie in kleine groep).
- Station teaching (Meerdere instructieplaatsen of werklocaties. Inhoud leerstof wordt verdeeld).
- Alternative teaching (Aangepast onderwijzen. Situaties waarbij verschillende leerlingen speciale aandacht nodig hebben).
- Teamteaching (One brain in two bodies).

Opbrengsten van co-teaching zijn: meer handen in de klas, de expertise voor de leerling met een beperking wordt gekoppeld aan het klassenmanagement, twee leerkrachten zijn samen verantwoordelijk voor de leerling(en), de zelfstandigheid van de leerkracht wordt vergroot, de leerling hoeft niet uit de klas te worden gehaald en de ambulant begeleider wordt meer als maatje gezien, dan als controleur (Groeneweg, 2010).

One teach, one observe is een vorm die volgens mij bij uitstek geschikt is, wanneer de ambulant begeleider en de leerkracht elkaar willen ondersteunen op het gebied van leerkrachtvaardigheden. De andere vormen bieden vooral een meerwaarde voor de leerlingen. De focus ligt daar op het tegemoet komen aan speciale onderwijsbehoeften bij verschillende leerlingen. De vorm 'One teach, one observe' heb ik gekozen om mijn onderzoek uit te voeren. Deze vorm kan toegepast worden, wanneer er een gerichte hulpvraag vanuit de leerkracht is of wanneer een advies, dat gegeven is door de ambulant begeleider, vraagt om verduidelijking (Woude, van der, 2008). Deze vorm van co-teaching is vooral bedoeld om vaardigheden te demonstreren die het inzicht op het gebied van cluster 2 kunnen vergroten (Woude, van der, 2008). *"De leerkracht ziet een ander aan het werk en krijgt nieuwe ideeën en inzichten en kan zijn doelen bijstellen. De leerkracht kan de gegeven adviezen beter toepassen, omdat zij heeft kunnen zien hoe het werkt. Leerkrachten geven aan dat ze zo ook de tijd hebben om de leerling, maar ook de andere leerlingen te observeren en komen zo ook tot nieuwe inzichten. Bij deze vorm van co-teaching is er een heel directe link tussen hulpvraag en antwoord"* (Woude, van der, 2009).

Sandra Koot (2009) zegt ook: *"Met de leerkrachten heb ik mijn rol als co-teacher goed afgestemd en werk ik vraaggericht: de hulpvragen van de leerkracht waren steeds het uitgangspunt voor een les."*

Zowel Van der Woude als Koot geven aan dat ze vraaggericht werken. Ze gaan uit van de hulpvraag van de leerkracht, dat wil hier zeggen een vraag om advies of een vraag naar verduidelijking. Dit past binnen de definitie *"Twee werkconcepten die heel bewust met elkaar in gesprek zijn met het doel in een reguliere onderwijssetting het inclusiviteitsprincipe waar te maken"*.

Binnen deze definitie past volgens mij ook dat je aanbodgericht te werk kan gaan. Ik vraag mij af, of ook naar aanleiding van een aanbod, twee werkconcepten heel bewust met elkaar in gesprek kunnen gaan, met het doel in een reguliere onderwijssetting het inclusiviteitsprincipe waar te maken. Met andere woorden kan ik co-teaching ook inzetten wanneer ik leerkrachten wil inspireren tot nieuwe inzichten en ideeën? Kan ik in tegenstelling tot het nemen van de hulpvraag als uitgangspunt bij co-teaching, nu ook het aanbod als uitgangspunt nemen? De ambulant

begeleider en de leerkracht staan immers samen voor de taak de leeromgeving rondom de rugzakleerling te optimaliseren.

Mensen inspireren wil zeggen mensen vrijwillig in beweging krijgen voor iets. Mensen inspireren is volgens Schuijt (2009) iets anders dan mensen motiveren. Pogingen om anderen te motiveren gaan voorbij aan een reeds aanwezige intrinsieke motivatie. Mensen motiveren om daarmee een gewenst gedrag te stimuleren getuigt van een opvatting dat er iets mist in hun gedrag. Motiveren is bewust mensen willen overhalen, willen veranderen. De druk voelen om te moeten veranderen kan gevoelens van weerstand opleveren. Inspireren echter, gaat uit van de kracht en het geloof in mensen zelf. Schuijt (2009) beweert dat anderen inspireren begint bij jezelf. Alleen een geïnspireerd persoon kan anderen inspireren. Iemand die zelf bewogen is door het werk dat hij doet, kan de bewogenheid van anderen voeden en versterken. De meest inspirerende mensen doen gewoon dat waar hun hart ligt, waar ze in geloven. Dan kan een vonk overslaan.

Mensen inspireren gaat uit van de kracht en het geloof in de mensen zelf. Dit gegeven past binnen de definitie en het gedachtengoed van co-teaching.

Co-teaching wordt nooit opgedrongen. Co-teaching wordt alleen toegepast wanneer de betreffende leerkracht dat wil (Reader Co-teaching, 2009). Voordat wordt overgegaan om co-teaching aanbod gestuurd in te willen zetten, is het belangrijk om op de hoogte te zijn van wat leerkrachten ertoe aanzet, om op het aanbod in te gaan.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk beschrijf ik welke onderzoeksmethodologie ik gebruik om antwoord te kunnen krijgen op mijn onderzoeksvraag

3.1. onderzoeksvraag en deelvragen

De ambulant begeleider stelt zich ten doel om de reguliere onderwijscontext te optimaliseren en te professionaliseren, zodat ook de leerlingen met een indicatie zich zo optimaal mogelijk kunnen ontwikkelen binnen het regulier onderwijs (Koot, 2009). Samen met de leerkracht sta je voor dezelfde uitdaging, namelijk het optimaliseren van de ondersteuning van de leerling, daar kan co-teaching door de ambulant begeleider een enorme bijdrage aan leveren (Groenweg, 2010). Dit hoeft volgens mij niet altijd vraaggericht te zijn, maar kan ook aanbod gestuurd ingezet worden. Kan ik door voordoen leerkrachten inspireren tot het gebruik van de Viertakt?

Mijn onderzoeksvraag die uit het voorgaande voortkomt is:

“Hoe kan ik door middel van co-teaching de leerkracht in het regulier basisonderwijs inspireren tot het gebruik van de Viertakt voor de hele groep, inclusief de ESM-leerling?”

Om de hoofdvraag iets specifieker te maken heb ik onderstaande deelvragen geformuleerd:

- ***Wat is de inhoud en werkwijze van de Viertakt?***
- ***Waar sluit de Viertakt aan op de leerbehoefte van de ESM-leerling?***
- ***Hoe denkt de leerkracht na de co-teaching over de toepassing van de Viertakt, enerzijds voor de ESM-leerling en anderzijds voor de hele groep?***

- *Is co-teaching een goede begeleidingsvorm om leerkrachten te inspireren om het Viertaktmodel te gaan gebruiken?*

3.2. Onderzoeksvorm

Ik heb ervoor gekozen om mijn onderzoek te doen in de vorm van een actie onderzoek, een meervoudige Casestudy genoemd. Omdat een Casestudy de casus onderzoekt in zijn natuurlijke context (Kallenberg, 2007). In de praktijk van de klas, kan ik onderzoeken of de vorm van co-teaching die ik gekozen heb, mijn onderzoeksvragen kan beantwoorden.

Om meerdere ervaringen op te doen zal ik mijn onderzoek uitvoeren op drie verschillende scholen met drie verschillende leerkrachten. Ik zal medewerking vragen voor dit onderzoek aan drie verschillende leerkrachten uit drie verschillende groepen. Alle drie deze leerkrachten zullen een leerling met ESM in de klas hebben, waarvoor ik in het begeleidingsplan uitbreiding van de woordenschat heb geadviseerd. In alle groepen ga ik een woordenschat les geven volgens de principes van de Viertakt. Ik neem als ambulant begeleider de normale lestaken van de leerkracht op mij. De leerkracht heeft de mogelijkheid om de voorgestelde werkwijze, de zorgleerling als ook de andere leerlingen, te observeren.

De onderzoeksresultaten van deze meervoudige casestudy zullen geen algemene geldigheid hebben (Kallenberg, 2007). Maar ik verwacht wel dat ik door deze manier van onderzoek doen, voldoende informatie zal verkrijgen, om op het spoor te komen van inzichten, waarvan ik kan verwachten dat ze ook relevant zullen zijn voor vergelijkbare gevallen.

3.3. De opzet van mijn onderzoek:

Ik heb drie leerkrachten bereid gevonden mee te werken aan mijn onderzoek. Tijdens een voortgangsoverleg over hun cluster 2 leerlingen heb ik gevraagd of ze belangstelling hadden om mee te werken aan mijn onderzoek. Mijn onderzoek zou

gaan over een nieuwe vorm van begeleiden door ambulant begeleiders, co-teaching genaamd. In mijn onderzoek wilde ik uitproberen of co-teaching een geschikte manier was om de leerkrachten te inspireren tot het gebruik van de Viertakt. De drie gevraagde leerkrachten hebben positief gereageerd en gezegd erg benieuwd te zijn naar de uitvoering ervan. Het wekt enige verbazing bij mij dat alle leerkrachten direct toestemmen en mee willen doen met mijn onderzoek. De overwegingen die leerkrachten benoemen om mee te doen met mijn onderzoek zal ik in hoofdstuk 5 opnemen.

Vervolgens heb ik met de leerkrachten een afstemmingsgesprek gevoerd, waarin ik nadere toelichting heb gegeven op het begrip co-teaching en het begrip Viertakt. In het gesprek is aan de orde geweest:

- de inhoud van de Viertakt. Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten vooraf goed op de hoogte zijn van de inhoud van de werkwijze, zodat ze in staat zullen zijn om gericht te kunnen observeren (zie bijlage 1)
- het overleg over het inzetten van een nieuwe samenwerkingsvorm, nl co-teaching. Ik vind het belangrijk om naar elkaar toe heel transparant te zijn over de plaats die je beiden inneemt en de manier waarop je met elkaar omgaat (zie bijlage 2)

Via de mail zal ik bijlage 1 en bijlage 2 ook nog een keer ter bevestiging aan de leerkrachten toesturen. Zodat ze het besprokene nog een keer na kunnen lezen.

Tijdens dit afstemmingsgesprek hebben we een datum afgesproken waarop de co-teachingsles zou plaats vinden. Ik heb ook gevraagd of ze aansluitend op de co-teachingsles bereid waren om enkele interview vragen over de Viertakt en over co-teaching te beantwoorden.

Voor de evaluatie van het onderzoek heb ik gekozen voor een interview. De keuze voor het interview komt voort uit het feit dat ik wil achterhalen wat er bij de leerkrachten leeft aan ideeën, opinies en meningen. Ik wil graag door kunnen vragen op onderwerpen die aan de orde komen. De keuze voor een interview betekent dat je kiest voor een arbeidsintensieve dataverzameling (Kallenberg, 2007). Omdat het hier maar drie gevallen betrof, vond ik dit geen probleem.

Bij het interview heb ik de keuze uit open interview, semi-gestructureerd interview en gestructureerd interview (Kallenberg, 2007). Bij het open interview zijn de vragen van te voren niet vastgesteld. Dit geeft veel ruimte om op zaken door te vragen en in te gaan op verscheidene onderwerpen die de leerkrachten aandragen, maar een nadeel is dat ik de verkregen resultaten moeilijk zal kunnen rubriceren. Het gestructureerde interview betekent dat ik zal werken met vooraf vastgestelde vragen. Iedere deelnemer krijgt exact dezelfde vragen in dezelfde volgorde. Dit maakt dat de antwoorden makkelijker te rubriceren zullen zijn, maar van de andere kant geeft het geen ruimte om dieper in te gaan op hoe de leerkrachten over bepaalde zaken denken.

Ik heb gekozen voor het semi-gestructureerde interview direct aansluitend op de co-teachingsles. Ik hanteer daarbij een topic- vragenlijst die ik vooraf opgesteld heb (bijlage 3). De topics heb ik opgesplitst in twee delen. Het eerste deel zijn vragen specifiek toegespitst op de Viertakt, het tweede deel zijn vragen naar effecten van co-teaching in het algemeen. Bij het interviewgedeelte over de Viertakt noem ik de woorden *willen en kunnen gebruiken van het model* in mijn vraagstelling, omdat ik benieuwd ben naar de effecten van het inspireren door voordoen. Ik ben tevens benieuwd wat daarbij belemmerende en bevorderende factoren zullen zijn. De vragen over co-teaching vragen naar de meerwaarde van co-teaching op de verschillende niveaus. Met deze vragen wil ik inventariseren wat leerkrachten vinden van co-teaching als begeleidingsvorm.

Ik zal de gesprekken opnemen op band of met de camera.

Ik zie de volgende voordelen van deze werkwijze:

- een deel van de vragen is vastgesteld, zodat ik zeker weet dat ze in alle interviews aan de orde komen. Voordeel is dat ik op deze manier de gegevens beter kan rubriceren
- in elk gesprek heb ik de vrijheid om de volgorde van de vragen aan te passen, zodat ik het gesprek natuurlijker kan laten verlopen
- in het semi gestructureerde interview heb ik de mogelijkheid om direct dieper in te gaan op specifieke opmerkingen van de leerkracht.

- In het semi gestructureerde interview blijft voldoende ruimte over om over eigen ervaringen van zowel de leerkracht als de ambulant begeleider te vertellen
- Door het interview af te nemen aansluitend op de co-teachingsles hoop ik dat de leerkrachten nog zoveel mogelijk ervaringen kunnen benoemen
- het opnemen met opname apparatuur heeft als voordeel dat ik mij volledig kan richten op het gesprek. Bovendien blijven de gegeven antwoorden altijd terug op te zoeken.

Om de beschikking te krijgen over meerdere bronnen voor mijn onderzoek heb ik de leerkrachten gevraagd of ze nadien aan de leerlingen feedback wilden vragen over de gegeven les. Ik heb ervoor gekozen om de evaluatie met de kinderen aan de leerkracht over te laten. Vooraf heb ik zelf geen vragen geformuleerd die de leerkrachten zouden kunnen stellen. Ik ga ervan uit dat de leerkrachten de informatie die ze belangrijk vinden voor een eventueel vervolg van de lessen, zelf aan de kinderen zullen vragen. Ik verwacht dat ik op deze manier betrouwbaardere informatie vanuit de kinderen zal krijgen. Ik denk ook, dat wanneer ik zelf de vragen zal stellen, ze meer geneigd zullen zijn om sociaal wenselijke antwoorden te geven.

De keuze van de woorden die aangeleerd werden is gebaseerd op woorden uit de woordenlijsten van de woordenschatlijn van de taalmethode Taalactief. Ik heb bewust gevraagd naar woorden uit de methode om leerkrachten te kunnen bevragen op overeenkomsten en / of verschillen met de Viertakt.

Als derde bron voor de bevindingen van mijn onderzoek gebruik ik de aantekeningen in mijn eigen logboek. In dit logboek noteer ik mijn eigen reflectie op het gehele onderzoeksproces.

De verwerking van de data zal ik als volgt aanpakken:

Direct na elke co-teachingsles neem ik bij de leerkrachten halfgestructureerde interviews af. Dit zal een grote hoeveelheid kwalitatief materiaal opleveren. Deze informatie zal ik structureren en ordenen in thema's en vervolgens weergeven in matrixen, een procedure die bekend is geworden door het werk van Miles en Huberman (Harinck, 2009). De gegevens van meerdere respondenten worden

verwerkt in één matrix, zodat de interpretatie van de gegevens vergemakkelijkt zal worden.

In de kolommen van de schema's is plaats voor de interviewvragen die ik in samenhang wil tonen. In de rijen is plaats voor de drie afzonderlijke leerkrachten. In de cellen van de matrix worden de ingedikte antwoorden van de geïnterviewde leerkrachten ingevuld.

3.6. betrouwbaarheid

Aan de betrouwbaarheid van het onderzoek wil ik voldoende zorg besteden. Ik zal dat doen door de volgende maatregelen:

- Het uitgewerkte interview zal ik ter goedkeuring laten lezen aan de leerkrachten die hebben meegewerkt aan het onderzoek. Ze hebben de gelegenheid om aan te geven of ze zich herkennen in mijn weergave van de antwoorden
- In alle fasen van mijn onderzoek wil ik zo transparant mogelijk zijn, zodat iemand anders de stappen kritisch kan nalopen. Ik zal de topic vragenlijst in de bijlage vermelden (bijlage 3)
- Ik zal bij alle drie de leerkrachten op dezelfde manier, met dezelfde formulieren en volgens dezelfde werkwijze te werk gaan. Ik stuur alle leerkrachten dezelfde bijlagen toe. Ik ga bij alle leerkrachten uit van nieuw te leren woorden uit de taalmethode Taalactief.
- Ik realiseer mij, dat wanneer een ander persoon precies dezelfde formulieren en precies dezelfde stappen zou nemen als ik, een ander onderzoeksresultaat kan verkrijgen. In een onderzoek als dit, neem je heel erg jezelf als persoon mee. Mijn persoonlijke eigenschappen zullen mede van invloed zijn op de uitkomsten van het onderzoek. Ik kan bij de conclusies dan ook alleen vermelden hoe het mijzelf vergaat in deze vorm van onderzoek.

3.7. validiteit

De validiteit van dit onderzoek wil ik waarborgen door zo eerlijk mogelijk te spreken met de deelnemers aan dit onderzoek. Door de keuze op het interview te laten vallen, heb ik de mogelijkheid gecreëerd om zo goed mogelijk de leerkrachten te begrijpen, door te luisteren en dieper in te gaan op hun inbreng. Er is in het semi gestructureerde interview ruimte geweest voor opvattingen, bedoelingen en gevoelens van de leerkrachten zowel over de Viertakt als over co-teaching. In de data verzameling zal ik alle relevante aspecten uit de gesprekken aan de orde laten komen. Ik zal zowel voor- als nadelen die genoemd worden, in het verslag van mijn onderzoek opnemen.

3.8. triangulatie

In dit onderzoek neem ik de ervaringen, opvattingen en uitspraken van drie partijen mee. Ten eerste de leerkrachten, waarmee ik zelf een interview zal houden. Ten tweede de leerlingen, waarmee de leerkracht een vraaggesprek zal houden en ten derde mijn eigen reflectie op het proces tijdens het onderzoek. Ik verwerk de uitkomsten van verschillende bronnen binnen dezelfde context.

3.9. ethiek

De beschreven resultaten in dit praktijkonderzoek zijn gebaseerd op transparante en navolgbare gegevens. Mijn vraagstelling heb ik weloverwogen opgesteld en besproken met mijn critical friends. Gedurende het hele onderzoek zorg ik ervoor dat alle personen die aan het onderzoek meewerken anoniem blijven. Ik zal de met zorg gegeven antwoorden nauwgezet verzamelen en verwerken, daarbij zal ik geen gegevens achterhouden die een rol spelen in dit onderzoek. Ik realiseer mij dat de relatie tussen interviewer en geïnterviewde een rol speelt in het gesprek. Ik neem altijd de invloed van mijn persoon en mijn positie mee in het interview. Ik ben mij hiervan bewust en zal door het gebruik van de techniek “doorvragen” deze invloed proberen te beperken.

De onderzoeksgegevens zullen uitsluitend gebruikt worden voor het doel waarvoor de betrokkenen hun toestemming hebben gegeven.

Hoofdstuk 4

In hoofdstuk 4 beschrijf ik welke data dit onderzoek heeft opgeleverd. In paragraaf 4.1 presenteer ik de data verzameling van de leerkrachten en van de leerlingen. De antwoorden op de interviewvragen worden geordend in een matrix. In paragraaf 4.2 bespreek ik mijn bevindingen.

4.1. Datapresentatie

Leerkracht 1 = leerkracht van groep 5. Deze leerkracht is actief op zoek naar een nieuwe werkwijze om woorden aan te bieden.

Leerkracht 2 = leerkracht van groep 6. Deze leerkracht heeft in het verleden met de Viertakt gewerkt. Het werken met de Viertakt is echter verwaterd. Deze leerkracht wil, voor mij, wel meewerken aan mijn onderzoek. In de groep zitten veel allochtone leerlingen.

Leerkracht 3 = leerkracht van een combinatiegroep 3/ 4. Deze leerkracht kent de Viertakt niet. Nadat ik erover verteld heb is ze er wel benieuwd naar geworden, en wil ze graag zien hoe zo'n les in de praktijk uitgevoerd wordt.

De leerkrachten hebben na de co-teachingslessen de leerlingen om feedback gevraagd. Zij hebben dit gedaan door middel van open vragen. De verschillende antwoorden hebben ze geïnventariseerd. Een weerslag hiervan geef ik aan het einde van deze paragraaf.

Informatie vanuit de interviews met de leerkrachten uitgewerkt in thema's:

	Op welke manier ben je bekend met de Viertakt?	De eerste indruk van een woordenschatles in de praktijk volgens de Viertakt:	Wat valt je op bij de manier van woorden aanbieden volgens de Viertakt?	Wat is het verschil met de woordenschatlijn volgens de taalmethode van Taalactief?
Lk 1	Ik ken de Viertakt vanuit de theorie die is aangeboden in de opleiding.	De betrokkenheid van de kinderen was enorm groot	De manier van woorden introduceren door middel van een (humoristisch) toneelstukje. De kinderen luisteren heel geboeid naar je uitleg van	Volgens de taalmethode wordt er één woordenschatles per week aangeboden. Er zijn geen andere momenten in de week waarop herhalingen

			de woorden	zijn ingebouwd.
Lk 2	Ik ken de Viertakt vanuit de theorie en vanuit de eigen praktijk. Het geheel is echter verwaterd en wordt niet meer uitgevoerd (reden: tijdgebrek).	Eigenlijk vind ik het een prima methode. Nu zie ik ook wat de kinderen ervan vinden. Ik denk nu dat moet ik vaker doen. Nu denk ik: "hoeveel werk is het nou eigenlijk".	De introductie pakt meteen. Het onthouden van de woorden zal beter gaan omdat het meer indruk maakt De kinderen zijn erg betrokken bij de les door de spelletjes en doordat de woorden ook visueel gemaakt worden (de woorden komen in de vorm van een grafic organizer op papier)	De woorden uit de woordenschatlessen van de taalmethode hebben geen logisch verband met elkaar. De woorden die aangeboden worden volgens de Viertakt vormen een logisch cluster.
Lk 3	Ik ben niet bekend met de Viertakt.	De eerste indruk was heel positief, ik vond het een hele leuke les.	Het zelf benoemen van de betekenissen van de woorden door de leerkracht. Wat me daarnaast opviel was het vele malen herhalen van de betekenissen en de woorden door de leerkracht. En het vele herhalen van de betekenissen en de woorden met de kinderen door middel van spelletjes.	Volgens de taalmethode wordt er één woordenschatles per week aangeboden. Er zijn geen andere momenten in de week waarop herhalingen zijn ingebouwd.

	Voordelen van de Viertakt	Nadelen van de Viertakt	Wat zie je bij de rugzakleerling?	Wat zie je bij de andere leerlingen van de groep?
Lk 1	Pakkende intro. Ze zullen de woorden niet meer snel vergeten. Dat de woorden worden vastgelegd op papier en zichtbaar in de klas blijven hangen De verwerking / herhaling door middel van korte spelletjes. De kinderen reageren hier super positief op. De spelletjes geven zoveel meerwaarde aan een les. Kinderen zijn betrokken en leren spelenderwijs. De kinderen leren veel in korte tijd.	Je moet je rooster omgooien. Wat je nodig hebt is ruimte om iedere dag je cluster en je spelletjes te kunnen doen. Vooral in het begin zal dat tijd kosten, omdat je nog niet zo geroutineerd bent.	A. reageerde heel goed. A. had het echt naar haar zin. Ze had plezier. Ze deed actief mee. Ze deed nu ook met de spelletjes mee. Dat was voor mij een echte eye-opener. Voor de rest heeft ze een hekel aan spelletjes en doet ze nooit mee. Het kan zijn dat ze nu een goede basis had, dat ze sterker in haar schoenen staat.	Enorme betrokkenheid.
Lk 2	We hebben veel buitenlandse kinderen in de klas. De woordenschat is over het algemeen niet zo heel erg hoog. Ze doen gewoon beter mee. Omdat de variatie het leuk maakt, doordat het op een goed	In het begin was iedereen enthousiast (vorige start met de Viertakt). Iedere dag ga je platen maken (grafic organizers voor de woordmuur), maar op een gegeven moment	V. deed heel goed mee. Zij is niet zo snel met haar vinger opsteken omdat ze twijfelt aan zichzelf. Maar die vinger ging nu echt wel rechtstreeks de lucht in. Ze snapt het beter, ze heeft het gezien en nu weet ze het	Ik zie meer enthousiasme in de klas. Normaal geef je op één manier les. Nu doe je allerlei dingen met ze, die allemaal met hetzelfde te maken hebben. Door de variatie zijn ze meer

	manier wordt uitgelegd, onthouden ze het beter. Het is een speelse manier van leren. Dat blijft beter hangen dan van een blaadje. De lengte van de spelletjes vind ik goed. Het is een kwestie van een paar minuten. Het is makkelijk in te passen, je hebt iets leuk en pakt ze weer even. Ze mogen bij wijze van spreken even bewegen De Viertakt kan je niet alleen toepassen bij woorden uit de taalmethode, maar ook bij woorden uit de zaakvak lessen. Door het vooraf aanbieden van de moeilijke woorden in samenhang zullen ze de tekst beter begrijpen.	vind je daar de tijd niet meer voor. Het is tijdrovend als je het leuk aan wilt kleden. Nu schud ik nog wel eens een woordspin uit mijn mouw, maar dan mis je je plaatjes.	gewoon. Ze is zekerder.	enthousiast.
Lk 3	Het bewust worden van jezelf dat je veel moet herhalen. Dat denk ik dat de belangrijkste les was van deze les. Het herhalen van de woordjes en de woordjes in betekenisvolle zinnen. De kinderen zeiden allemaal dat ze het leuk vonden om via spelletjes te leren. De kinderen zijn zich bewust van het feit dat ze een hoop geleerd hadden.	Ik denk dat de tijdsinvestering wel los loopt. Het is niet echt dat je wereldwonderen moet verrichten om de Viertakt uit te voeren.	In het begin was D. erg afwachtend. Op een gegeven moment ging hij rechtop zitten het viel me op dat hij reageerde van "zo nou weet ik het ook". In de ongedwongen situatie van spelletjes spelen vergat hij het bewuste leren.	Het kan haast niet anders, dan dat het effect goed was. Ze waren geboeid door het toneelstukje, de spelletjes waren leuk, ze zijn zeer betrokken en onthouden daarom beter. Op het papier wat op de woordmuur komt te hangen kunnen ze altijd nog even spieken. Wat goed is voor de zorgleerling, is goed voor alle kinderen.

	Factoren binnen de leerkracht die meespelen in het gaan gebruiken van de Viertakt	Factoren buiten de leerkracht die meespelen in het gaan gebruiken van de Viertakt	Zijn er voor jou samenwerkingsvormen te bedenken met de ambulant begeleider bij het in praktijk brengen van de Viertakt
Lk 1	Ik ken de theorie van de drie uitjes: uitleggen, uitbreiden en uitbeelden. En nu jij het een keer voorgedaan hebt weet ik hoe het moet. Ik zie nu ook mogelijkheden in het inpassen in onze woordenschatlijn volgens de methode. Iedere dag een cluster woorden aanbieden en iedere dag	Ik zou het zeker gaan gebruiken als ze zeggen je bent wat vrijer, als je alles volgens je lesrooster kan doen. Maar je bent afhankelijk van het schoolbeleid. Wat wil een school? Moet je allemaal op dezelfde manier lesgeven? Je hebt een omslag nodig bij de leerkrachten. Stel dat jij vaker zou komen en bij	Wanneer jij regelmatig in de klas een woordcluster aan zou komen bieden zou voor mij en voor de groep heel waardevol zijn: -Voor mezelf: als jij gaat voordoen, coachen en begeleiden zorg je dat de vaardigheid bij de leerkracht vergroot wordt en dat ik als leerkracht het zelf ga kunnen. Ik vind dat echt heel mooi. Ik leer door het te zien. -Voor de zorgleerling: ik denk dat het een prettig idee is als zo'n juf niet alleen voor jou komt. Dat je niet weer de uitzondering op de regel bent, maar dat het voor iedereen is. -Voor de groep; je bent geen vreemde eend in de bijt meer, die

	kort even een spelletje. En aan het eind van de week de bladzijde uit het woordenschatwerkboek als toets. De spelletjes ken ik allemaal. Ik zie ook mogelijkheden om coöperatieve werkvormen toe te passen.	iedereen in de klas het een keer voor ging doen, dan zou het misschien gebeuren.	even binnenkomt, iemand meeneemt en weer weg is. Je hoort erbij. Enkele kanttekeningen; -Hoe vaak zie jij jezelf in de groep komen? -Er gaat tijd zitten in voorbesprekingen en nabesprekingen. -Ik denk aan passend onderwijs en de bezuinigingen. Heb je straks een leuk plan opgezet met je ambulant begeleider en dan krijg je geen uren meer.
Lk 2	Ik ken de werkwijze al. Ik was er eigenlijk al enthousiast over toen we ermee begonnen een paar jaar geleden. Nu is het een soort van "o ja". Ik merk dat de kinderen het heel leuk vinden. Ik denk dat moet ik vaker doen. De bottle neck is de voorraad en variatie aan korte spelletjes en de uitgewerkte clusters voor aan de woordmuur.		Het zou voor mij een oplossing zijn als je regelmatig een woordcluster in elkaar zou zetten, met de grafic organizer erbij. Ik kan er in de klas dan weer spelletjes mee doen. We kunnen overleggen via de mail, in verband met tijd, over de onderwerpen die aan de orde komen. De tijd voor voorgesprekken is niet altijd te realiseren. Wanneer jij in de preteaching het woordcluster met V. bespreekt, hoort ze het daarna in de klas voor de tweede keer. Dat zou ze in de klas ook wat meer mee kunnen doen. Ze kan eventueel ook het cluster uitleggen aan de klas. Dat zou wel goed zijn, want als je iets uit kan leggen begrijp je het ook. Maar ik weet niet of dat haalbaar is bij haar.
Lk 3	Ik ga het echt wel vaker gebruiken. Ik heb nou een idee hou het kan. De ideeën heb ik en ik heb een mooi voorbeeld erbij.	Ik heb nu niet direct vragen. Maar als ik het een paar keer gedaan heb komen de vragen wel uit de praktijk. Als er vragen of problemen komen zou ik die aan jou voor willen leggen, als dat mag.	Dat je eens bij mij in de klas komt kijken wanneer ik de Viertakt toepas. Ik zou graag willen dat je me verder zou helpen. Dat je komt kijken of het de bedoeling is zoals ik het doe. Maar voordat je komt wil ik het graag eerst een paar keer voor mezelf uitgeprobeerd hebben.

	Hoe heb je deze vorm van co-teaching binnen de ambulante begeleiding als leerkracht ervaren?	Wat levert co-teaching in deze vorm op voor de zorgleerling?	Wat levert co-teaching in deze vorm op voor de andere leerlingen?	Wat zijn voor jou risico factoren voor co-teaching?
Lk 1	Heel goed. Ik ben er heel blij mee. Ik denk dat dit voor iedere leerkracht mag tellen. Het wordt duidelijker doordat je als leerkracht vaardigheden voor je ziet. Ik leer door te zien. Jij zorgt ervoor dat de vaardigheid bij de leerkracht vergroot kan worden. Ik ben dan rijker dan voorheen, ook als je de school weer verlaat. En het is heel leerzaam om te zien hoe leerlingen erop reageren, ik kan daar in	Het is een prettig idee dat zo'n juf niet alleen voor jou komt, dat je geen uitzondering op de regel bent.	De ambulant begeleider is er nu niet voor één kind, maar voor de hele klas. De andere kinderen kunnen ervan meegenieten. De ander kinderen zien jou nu ook als juf, en niet als vreemde eend in de bijt die even binnenkomt en een klasgenoot meeneemt.	Hoe vaak zie jij jezelf in de groep komen? Er gaat meer tijd inzitten want je hebt tijd nodig voor voorbespreking en voor nabespreking. Misschien dat dit na langere tijd minder wordt, je wordt geroutineerder en hebt minder woorden nodig tegen elkaar. De op handen staande bezuinigingen. Dan heb je straks een leuk plan

	mijn eigen lessen weer mee verder. Als jij de zorgleerling in een aparte ruimte gaat helpen hebben wij daar weinig zicht op. Natuurlijk overleg je wel en geef je informatie door maar je ziet het niet echt gebeuren en dan mis je wel eens iets. Ik vind het heel mooi om het echt met zijn tweeën te doen.			bedacht met je ambulant begeleider en dan krijg je geen uren meer
Lk 2	Ik heb nu zicht op hoe de zorgleerling en de andere leerlingen ergens op reageren. We zouden dit vaker moeten doen. Ik word er enthousiast van en niets werkt zo goed als enthousiasme. Je houdt elkaar aan de gang door de goede dingen die je ziet. Het haalt mij weer uit de dip.	Het is een geïntegreerd geheel. De begeleiding klopt veel beter en is veel natuurlijker.	Eigenlijk heb ik veel meer zorgleerlingen in de klas dan deze ene die toevallig een rugzak heeft. Wat goed is voor deze leerling is eigenlijk goed voor allemaal.	Het voordeel van meer handen in de klas is maar klein, omdat je er maar 1 uur in de week bent, en we hebben 25 lesuren in de week. De tijd om te overleggen kan ik eigenlijk niet vrijmaken binnen de schooltijden. Ik moet mijn klas draaien.
Lk 3	Heel prettig gevonden. Omdat ik mij op deze manier kan blijven ontwikkelen. Ik kan doordat ik jou aan het werk zie, beter bekijken of we onze visies en manieren van werken beter op elkaar aan kunnen laten sluiten, of we op één lijn kunnen komen. De manier waarop de co-teaching plaatsvond vond ik heel prettig. Je hebt een veel makkelijker contact met elkaar, niet zo afstandelijk. Je staat er meer samen voor. Terwijl ik anders zo nu en dan een los advies of tip krijg en het daarna zelf weer uit moet zoeken. Dit brengt je veel verder. Het is nog steeds zo dat je zoveel mogelijk kinderen in de klas moet houden, maar wat moet je er op een gegeven moment mee? Ik vind het nu ook makkelijker om even tussendoor iets te zeggen of te overleggen.	Als je als ambulant begeleider mee in de klas draait loop je tegen dezelfde dingen aan als de leerkracht en kan je beter begrijpen wat de hulpvraag is in de dagelijkse praktijk van het lesgeven. Dan ken je de situatie beter.	Afwisseling is toch vaak weer een stimulans om extra op te letten. En meer handen in de klas is voor de kinderen prettig. Want als ik extra aandacht aan de zorgleerling moet geven, heb ik minder aandacht voor hun.	Ik zie het met jou wel zitten, maar ik weet niet of ik het met iedereen zou zien zitten.

Informatie van de leerlingen verkregen via de leerkrachten:

School 1	1. Juf Lianne is leuk 2. Juf Lianne is grappig (introdactie van de woordenschatles) 3. Juf Lianne kan goed uitleggen wat een woord betekent 4. Juf Lianne praat zo netjes, ze articuleerde heel goed 5. Juf Lianne praat zo rustig 6. Het is handig dat ze heel dikwijls het plaatje laat zien en zegt wat het is 7. Ik vind dat we heel veel woorden geleerd hebben 8. Deze les was veel leuker vanwege de spelletjes (veel bijval) 9. Ik denk dat we de woorden beter kunnen herinneren als we de toets krijgen, omdat we de woorden zo vaak gehoord hebben en ermee hebben geoefend
School 2	1. Het was leuk. Ik heb geleerd wat bij elkaar hoort. De spelletjes zijn leuk 2. Ik vond het leuk. Het leukste spelletje vond ik het loopspelletje. Ik heb veel geleerd. We hebben goede vragen gesteld (nb: kinderen moesten vragen stellen en erachter zien te komen wat voor woord onder de doek verstopt was) 3. Ik zou het ook leuk vinden om met mijn eigen juf te doen. Het spel Alle vogels vliegen was het leukst 4. Ik vond de spelletjes leuk en het samenwerken 5. Het spelletje waarbij je naar de juffen moest lopen was leuk 6. Was best leuk. Het is goed gegaan, iedereen deed mee 7. Ik kan nu de woordjes beter onthouden. Ik weet nu hoe de zijkant van een boek heet. Het is leren op een leuke manier 8. Het was leuk om naar te kijken (nb: introductie van de woorden) 9. Het was best leuk, ik kan de woorden nu goed onthouden. Ik vond het prettig dat ik de betekenis wist toen we de spelletjes gingen doen 10. Ik wist de woordjes beter en durfde mijn vinger op te steken.
School 3	1. Ik weet zeker dat ik heel veel geleerd heb 2. Ik vond het heel leuk 3. Ik vond het leuk om door spelletjes te leren (door iedereen beaamd) 4. Ik vind dat papier op de muur om te spieken wel handig 5. Ik wist niet dat er zoveel doeken waren (nb; cluster handdoek, theedoek, vaatdoek,..)

4.2 data-analyse

De beginsituatie bij alle drie de leerkrachten is verschillend. Leerkracht 1 kent alleen de theorie van de Viertakt, leerkracht 2 kent de praktijk en de theorie van de Viertakt vanuit het verleden en was afgehaakt en leerkracht 3 tenslotte kent de Viertakt niet, noch uit de theorie, noch uit de praktijk. Na de co-teachingsles over de Viertakt geven alle drie de leerkrachten aan (opnieuw) positief te zijn over een woordenschatles volgens de aanpak van de Viertakt. Leerkrachten noemen verschillende factoren waarom ze positief zijn.

Alle leerkrachten geven aan positief te zijn over de introductie van de nieuwe woorden: De leerkrachten noemen expliciet de pakkende introductie door middel van een toneelstukje. Ze verwachten dat daardoor de kinderen de nieuwe woorden beter zullen onthouden. Een leerkracht geeft aan het vele malen herhalen van het woord en zijn betekenis door de leerkracht. Zij verwacht dat hierdoor de kinderen de nieuwe woorden beter zullen onthouden.

Alle leerkrachten geven aan positief te zijn over de verwerking van de nieuwe woorden: Alle leerkrachten noemen het visueel weergeven van de woorden een waardevolle toevoeging aan het woorden leren. Ook een van de kinderen geeft aan; “ik vind dat papier op de muur wel handig om te spieken”. Alle drie de leerkrachten noemen het spelenderwijs leren, leren door middel van spelletjes, een krachtig middel om het woordleren bij kinderen te bevorderen. Dit wordt bevestigd door de kinderen zelf. In alle drie de groepen wordt door alle kinderen aangegeven dat ze leren door middel van spelletjes erg leuk vinden.

Alle leerkrachten hebben voordeel van deze manier van woorden aanbieden voor de ESM-leerling gezien. Alle drie geven ze aan dat de ESM-leerling actief deelnam aan de les (in tegenstelling tot andere lessen). Door twee leerkrachten werd de actieve deelname benoemd door het meedoen met de spelletjes. De derde leerkracht geeft aan dat ook de ESM leerling nu de vinger opsteekt. Alle drie de leerkrachten benoemen dat de ESM-leerling zekerder is geworden door de voorafgaande manier van uitleg van woorden. Hij of zij weet nu ook de betekenis van de woorden wanneer de verwerking begint. De ESM-leerling uit de tweede groep geeft dit ook zelf aan: “ik wist de woordjes beter en durfde mijn vinger op te steken”.

Alle leerkrachten geven aan dat de betrokkenheid van alle kinderen groot was bij de les. De leerkrachten schrijven de betrokkenheid toe aan de manier van introduceren en verwerken van nieuwe woorden. Leerkracht 2 noemt de variatie die in de les zit als pluspunt. Zij ziet ook voordeel voor andere (allochtone) leerlingen in haar klas. Leerkracht 3 zegt: “wat goed is voor de zorgleerling, is goed voor alle leerlingen”.

Leerkrachten geven ook mogelijke nadelen aan van het gaan werken met de Viertakt. Leerkracht 1 voorziet problemen in het elke dag creëren van ruimte binnen het lesrooster. Leerkracht 2 en 3 hebben hier andere gedachten over. Leerkracht 2 zegt: “Het is makkelijk in te passen, je hebt iets leuks en pakt ze weer even”, leerkracht 3 zegt “ik denk dat de tijdsinvestering wel los loopt”. Leerkracht 2 zegt het maken van visuele afbeeldingen tijdrovend te vinden.

Factoren die de motivatie bevorderen om met de Viertakt te gaan werken zijn: de Viertakt is toe te passen in de bestaande woordenschatlijn van de taalmethode (leerkracht 1), de Viertakt is toe te passen bij de zaakvakken (leerkracht 2), de positieve ervaringen van de kinderen zelf, het gevoel van competentie bij de ESM-leerling (alle leerkrachten), het is goed voor alle leerlingen (alle leerkrachten) de kinderen leren veel in korte tijd (leerkracht 1 en 3), de buitenlandse kinderen doen nu ook beter mee (leerkracht 2). Leerkracht 2 zegt: “ik merk dat de kinderen het heel leuk vinden, ik denk dat moet ik vaker doen”. Leerkrachten hebben na de les van de ambulant begeleider ook een beter idee hoe het uitgevoerd kan worden in de praktijk. Leerkracht 3 zegt: “ik ga het echt vaker gebruiken, ik heb nou een idee hoe het kan”. Leerkracht 1 zegt: “en nu jij het een keer voorgedaan hebt weet ik hoe het moet”. Leerkracht 2 zegt: “Nu is het een soort van o ja”.

Factoren waar het gaan gebruiken van de Viertakt mede van afhankelijk kan zijn is de samenwerking met anderen. Deze factoren zijn uit te splitsen naar de mogelijkheden van samenwerking met de ambulant begeleider (alle leerkrachten) en naar de samenwerking met het eigen team (leerkracht 1).

Leerkrachten zien een voordeel in de samenwerking met betrekking tot het invoeren van de Viertakt met de ambulant begeleider op de volgende onderdelen: andere teamleden enthousiasmeren (leerkracht 1), voorraad korte spelletjes helpen uitbreiden (leerkracht 2), clusters voor aan de woordmuur uitwerken (leerkracht 2),

stimuleren door voor te doen in de groep (leerkracht 1), feedback vragen op zelf te geven lessen (leerkracht 1 en 3).

Alle leerkrachten geven aan de vorm van co-teaching die is toegepast prettig en verrijkend te vinden. Bij verrijking voor zichzelf wordt genoemd : het leren van leerkrachtvaardigheden neemt toe door een toegepast voorbeeld in de praktijk te zien (alle leerkrachten), het is leerzaam om te zien hoe (zorg)leerlingen reageren, daarmee kunnen leerkrachten verder in hun eigen lessen (leerkracht 1 en 2). Bij verrijking voor de zorgleerling wordt genoemd: de leerling kan in de klas blijven en is geen uitzondering meer (leerkracht 1 en 2). Ook wordt er verrijking gesignaleerd voor de andere leerlingen: alle leerlingen genieten mee van de specifieke aandacht voor de leerstof (leerkracht 1 en 2) en van de extra handen in de klas (leerkracht 3). Als voordelen van samenwerken met de ambulant begeleider binnen co-teaching wordt genoemd: je doet het echt samen (leerkracht 1 en 3) en je houdt elkaar aan de gang (leerkracht 2). Het onderlinge contact wordt vergemakkelijkt (leerkracht 3)

Nadeel dat in verband met co-teaching wordt genoemd is de factor tijd. Tijd om voor en na te bespreken (leerkracht 1 en 2). Tijd omdat de ambulant begeleider maar weinig tijd op school aanwezig kan zijn (leerkracht 2). Een risico om de co-teaching uit te kunnen voeren vormen de op handen zijnde bezuinigingen (leerkracht 1) en de voorwaarde van het vertrouwen in elkaar (leerkracht 3).

Wanneer ik de opmerkingen van de leerlingen naast elkaar leg, merk ik dat vooral de spelletjes erg gewaardeerd worden door de leerlingen. De leerlingen van alle drie de scholen geven aan dat ze graag spelenderwijs leren. Daarnaast geven ze aan dat het vaak herhalen van de betekenis van de woorden en het visueel maken van de woorden hen sterkt in hun zelfvertrouwen. Ze durven nu beter mee te doen. Deze gegevens bevestigen de ervaringen van de leerkrachten. De uitspraken van de leerlingen kunnen de leerkrachten stimuleren om verder te gaan met de voorgedane werkwijze. Het effect dat kinderen het leuk vinden wanneer er afwisseling is van juf en van werkvorm speelt het co-teachen in de kaart.

Hoofdstuk 5: Conclusies

In hoofdstuk 5.1 zal ik mijn onderzoeksvragen beantwoorden. In hoofdstuk 5.2 zal ik mijn overige conclusies en aanbevelingen weergeven

5.1 beantwoorden van de onderzoeksvraag en de deelvragen

Voordat ik overga tot beantwoorden van mijn onderzoeksvraag zal ik eerst de verschillende deelvragen beantwoorden:

- Wat is de inhoud en werkwijze van de Viertakt?

Het antwoord op deze vraag heb ik beschreven in hoofdstuk 2.2. De auteurs achter deze didactiek hebben de belangrijkste bevindingen uit de literatuur gebundeld tot een goed toepasbare didactiek voor in de klas. De Viertakt bestaat uit vier stappen die in hoofdstuk 2.2 worden beschreven. In de praktijk lopen de verschillende stappen bijna altijd in elkaar over en worden de woorden niet één voor één en los van elkaar behandeld, maar in een cluster. Door gebruik te maken van een woordcluster kan er een versnelling in de woordenschatuitbreiding worden bereikt: in plaats van één woord worden er drie of vier nieuwe woorden aangeleerd die onderling nauw verbonden zijn. De meest kenmerkende principes van de Viertakt zijn: korte en krachtige uitleg van woordbetekenissen door de leerkracht zelf, aanbieden van woorden in een cluster, de woorden en hun onderling verband weergeven in een grafic organizer en tenslotte veel en veelzijdig herhalen.

- Waar sluit de Viertakt aan op de leerbehoefte van de ESM-leerling?

In hoofdstuk 2.4 heb ik in een schema de aansluiting laten zien van de woordleerbehoefte van de ESM leerling op het woordleeraanbod door de Viertakt. Op grond van mijn bevindingen in hoofdstuk 2.4 trek ik de conclusie dat de Viertakt goed aansluit op de woordleerbehoefte van ESM leerlingen. Alle ingrediënten die nodig zijn, kunnen we terugvinden in de Viertakt. De fonologische opslag en de eigen productie, waar kinderen met ESM zo'n behoefte aan hebben, zullen wel bewuster in

gepland moeten worden omdat Verhallen hier geen specifiek advies in geeft. Ik trek voorzichtig de conclusie dat Verhallen een didactiek heeft bedacht die in de praktijk ook een meerwaarde zal blijken te hebben voor de ESM leerling. In een eerste kennismaking in de praktijk geven de kinderen daarnaast aan dat ze geboeid zijn door de spelletjes. Dit element is in hoofdstuk 2 niet genoemd. Spelenderwijs leren blijkt bij deze leerlingen favoriet te zijn. Voor deze manier van leren zijn ze gemotiveerd. Wanneer de Viertakt aangepakt zou worden middels een vorm van co-teaching kom je ook tegemoet aan een afwisseling van aanpak en aandacht door verschillende leerkrachten. Leerlingen geven aan dit als prettig te ervaren.

- *Hoe denkt de leerkracht na de co-teaching over de toepassing van de Viertakt, enerzijds voor de ESM-leerling en anderzijds voor de hele groep?*

Leerkrachten geven aan dat ze bij de ESM leerling zien dat deze actief meedeelt met de les. Driemaal werd genoemd: deze leerling twijfelt nu niet meer aan zichzelf omdat hij / zij de woordbetekenissen ook weet, door de vele herhalingen en door het zichtbaar maken van de woorden, voordat de verwerking van de woorden begint.

Alle drie de leerkrachten uiten zich positief over de toepassing van de Viertakt voor de hele groep. De onderdelen waarover ze zich positief uiten zijn terug te vinden in de data verzameling. Ik geef hier een opsomming weer: De betrokkenheid van alle kinderen bij de les, de introductie van de nieuwe woorden door de leerkracht, de uitleg van de woorden door de leerkracht, het visueel weergeven van de woorden in een grafic organizer, het vele malen herhalen van de woordbetekenissen door de leerkracht, het vele malen herhalen van de aangeboden woorden door middel van spelletjes. “Ik zie meer enthousiasme in de klas door de variatie die je aanbrengt” en “het is een speelse manier van leren, die aanspreekt bij alle leerlingen” (leerkracht 2) en “Wat goed is voor de zorgleerling, blijkt goed te zijn voor alle leerlingen” (leerkracht 3).

Alhoewel de leerkrachten enthousiast zijn over de manier van werken volgens de Viertakt, geven twee van de drie leerkrachten aan dat ze vermoeden dat de factor “Tijd” voor hen een risico is bij het invoeren van de Viertakt. Een leerkracht noemt de

tijd die ze ervoor moet vinden op het lesrooster (terwijl een andere leerkracht denkt dat het “met de tijdsinvestering wel los zal lopen”) en een ander leerkracht noemt de clusters maken en visueel weergeven als tijdsroven. Wanneer wij verdergaan met de Viertakt invoeren hebben we hier een punt waar we over na moeten denken hoe we dit op kunnen lossen.

Naast tijd, geeft een leerkracht ook aan dat ze bij invoering van de Viertakt ook afhankelijk is van het schoolbeleid. In principe is zij enthousiast over de Viertakt, en zij heeft ook een idee hoe ze dit op schoolniveau van de grond zou willen krijgen: “Stel dat jij vaker zou komen en bij iedereen in de klas het een keer voor ging doen, dan zou het misschien gebeuren”.

- Is co-teaching een goede begeleidingsvorm om leerkrachten te inspireren om het Viertaktmodel te gaan gebruiken?

Wanneer ik de opmerkingen hierover van de leerkrachten in de nagesprekken hoor, dan kan ik niet anders dan concluderen dat ze enthousiast geworden zijn over de Viertakt en hier ook graag mee verder willen. Ze hebben iets nieuws gezien (voor leerkracht 2 telt: iets opnieuw gezien), uitgevoerd in de praktijk. Door het zien is het enthousiasme van de leerkrachten aangewakkerd. Ter illustratie een opmerking van een leerkracht “ik kan doordat ik jou aan het werk zie, beter bekijken of we onze visies en manieren van werken beter op elkaar aan kunnen laten sluiten”. Hieruit leid ik af dat leerkrachten kan inspireren door co-teaching. De leerkracht is in beweging gezet. Zij is geïnspireerd geraakt door het voordoen van een werkwijze. Er is een vonk overgeslagen.

Co-teaching blijkt een goede manier te zijn om over en weer een stukje informatie naar elkaar toe over te kunnen brengen. Door de gekozen vorm van co-teaching te gebruiken heb ik de leerkrachten warm kunnen maken voor mijn ideeën over goed woordenschatonderwijs. Wat hieraan zeker bijdraagt is mijn eigen enthousiasme en het feit dat ik zelf overtuigd ben van de waarde van de Viertakt voor het woordenschatonderwijs voor alle kinderen. Co-teaching schept geen verplichting tot het overnemen van een voorgedane werkwijze, maar co-teaching geeft een opening

tot een gesprek over het waarmaken van het inclusiviteitsprincipe in het onderwijs door twee professionals.

Ik vermoed nu, op basis van mijn bevindingen met co-teachen en de Viertakt, dat ik ook andere vormen van 'good practice' over kan brengen bij de leerkrachten door gebruik te maken van de co-teachingsvorm "one teach, one observe".

Tenslotte de beantwoording van mijn onderzoeksvraag:

“Hoe kan ik door middel van co-teaching de leerkracht in het regulier basisonderwijs inspireren tot het gebruik van de Viertakt voor de hele groep, inclusief de ESM-leerling?”

In het nagesprek komt naar voren dat de leerkrachten samen met mij over de Viertakt in gesprek te willen gaan, ze willen er meer van weten, ze willen er meer mee oefenen en ze hebben al ideeën over samenwerkingsvormen hierin met de ambulant begeleider. Door zelf geïnspireerd te zijn, kan ik een vonk over laten slaan naar anderen. Ik zie dit als een opmaat naar een veranderingsproces. Geïnspireerd zijn en geïnspireerd worden en vervolgens samen zoeken naar mogelijkheden om te werken aan het optimaliseren van de leeromgeving volgens het inclusiviteitsprincipe. Dit past binnen de definitie van co-teaching zoals gesteld in hoofdstuk 2.5.

Tot nog toe is co-teaching gebruikt voor het beantwoorden van de hulpvraag van de leerkracht. Met dit onderzoek wil ik laten zien dat co-teaching ook gebruikt kan worden voor het inspireren van leerkrachten vanuit het aanbod van de ambulant begeleider. Leerkrachten op scholen zijn enthousiast geraakt. Een aantal weken na het uitvoeren van het onderzoek staat woordenschatonderwijs volgens de Viertakt op de onderwijsagenda van het nieuwe schooljaar. Het resultaat van mijn onderzoek is, dat er mogelijk samengewerkt gaat worden vanuit een co-expert relatie. Dit past helemaal binnen de definitie van co-teaching.

Ik voel mij als ambulant begeleider verantwoordelijk voor de expertise en voor het proces waarbij de expertise wordt overgedragen. Dit lukt mij goed door deze vorm van co-teaching toe te passen.

5.2. Overige conclusies en aanbevelingen

Alle leerkrachten, die ik heb benaderd om mee te werken aan mijn onderzoek, hebben positief gereageerd. Ik heb mij afgevraagd waar deze bereidheid tot medewerking vandaan kwam. Het zou immers tijd en energie van hen vragen? Tijdens voorgesprekken en interviews, kwamen verschillende redenen naar voren, waarvan ik er hier enkele noem. Ze gaven daarbij aan “nieuwsgierig te zijn geworden”, “altijd iets bij te willen leren” en dat ze vooral “leerden door zien”. Ondanks het feit dat zij geen hulpvraag hadden, werden zij aangestoken door mijn enthousiaste houding over de Viertakt. Deze vorm van co-teaching biedt een opening tot een gesprek en/of een samenwerkingsvorm tussen leerkracht en ambulant begeleider, vanuit het principe van gelijkwaardigheid tussen twee professionals. In principe hoeft de ambulant begeleider verder niets te doen, wanneer de leerkracht geïnspireerd is volgt de reactie vanzelf. Deze vorm van co-teaching lijkt goed ingezet te kunnen worden, wanneer je de aanwezige intrinsieke motivatie om eigen mogelijkheden te verdiepen bij leerkrachten, wil raken. Voorwaarde is wel dat je zelf enthousiast bent over het onderwerp. “Niets werkt zo aanstekelijk als enthousiasme”, zoals een van de leerkrachten zei.

Voor mij is gebleken dat co-teaching een vorm van begeleiden is, die helemaal bij mij past. Ik stond letterlijk en figuurlijk naast de leerkracht. Ik merk dat ik deze manier van begeleiden heel prettig vind. Ik werk erg graag samen met iemand aan een gezamenlijk doel. Vaak jeuken mijn handen om mee te mogen doen in de klas. Ik merk ook dat leerkrachten het fijn vinden om op deze manier met mij samen te werken. Zij voelen deze manier van samenwerking aan als taakverlichting in de klas. Eerder zagen zij de ambulant begeleider vooral als toegevoegde waarde voor de rugzakleerling. En niet voor de hele klas waar zij dagelijks mee werken en waar de rugzak leerling onderdeel van is. Deze ondersteuning en toegevoegde waarde ervaren ze bij co-teaching juist in hoge mate.

In de reacties van de leerlingen is terug te vinden dat ook zij positief staan ten opzichte van co-teaching. Zij vinden de afwisseling van juf en van werkvorm van toegevoegde waarde. Wanneer ik een volgende keer weer feedback van kinderen

zou vragen bij een co-teachingsles zou ik zelf de vragen vooraf formuleren voor de leerkracht. Ik zou dan meer te weten komen van wat ik eigenlijk wou weten. Dit is een leerpunt voor een volgende keer.

Als gevolg van dit onderzoek heb ik gewerkt aan mijn eigen vaardigheden als ambulant begeleider door co-teaching als begeleidingsvorm te kiezen.

De mooiste opbrengst van het onderzoek voor mijzelf werd naar voren gebracht bij de evaluaties, waarbij alle respondenten zich positief uitspraken ten aanzien van het gebruik van de Viertakt door middel van een vorm van co-teaching. Dit onderzoek heeft er toe geleid, dat ik er zelf nog meer van overtuigd ben geraakt, dat co-teaching een krachtig middel is, om leerkrachten te inspireren. Daarom ga ik zeker verder met het introduceren van de Viertakt middels co-teaching op andere scholen. Voor mij voelt het als een manier waarop ik leerkrachten mee kan krijgen zonder te forceren.

Ik heb gemerkt binnen mijn onderzoeksscholen dat de co-teachingslessen aan kunnen zetten tot een bottom-up proces. De leerkrachten gaan collega's vertellen over wat er in hun klas gebeurd is. Zij zijn zodanig gemotiveerd dat zij collega's graag mee zouden willen nemen in een veranderingsproces. Inmiddels heb ik van een van de scholen het verzoek gekregen een presentatie te geven aan het gehele team over deze vorm van begeleiding bij het woordenschat onderwijs.

Naar aanleiding van dit onderzoek zou ik Auris aan willen bevelen te investeren op scholing van de ambulant begeleiders in de Viertakt. Wanneer ambulant begeleiders middels co-teaching de leeromgeving met betrekking tot woordenschatuitbreiding kunnen optimaliseren en professionaliseren, betekent dat een vooruitgang voor alle kinderen, inclusief de rugzakleerling. De titel die ik dit onderzoek heb meegegeven, "Woorden zijn rare dingen, ze kunnen alles veranderen" , vertolkt het idee dat uitbreiden van woordenschat de kinderen kan ondersteunen in hun competentiegevoel en hun schoolsucces.

.

Ondanks dat leerkrachten erg enthousiast zijn over co-teaching, geven zij aan dat er onder de huidige omstandigheden, ook bezwaren kleven aan het invoeren van deze manier van werken. De tijd die nodig is om een voorgesprek en een nagesprek te houden ontbreekt vaak. Dat betekent dat er binnen scholen en binnen de ambulante begeleiding gezocht zal moeten worden naar een andere indeling en andere organisatiestructuur van de hulp. Ik denk dat hier het succes van de invoering en voortgang van co-teaching sterk afhankelijk is.

Als laatste wil ik opmerken dat ik tijdens het schrijven van mijn onderzoek, veel overeenkomsten heb opgemerkt met “De creatiespiraal”, de natuurlijke weg van wens naar werkelijkheid (Marinus Knoope, reader co-teaching). Mijn onderzoek is te vergelijken geweest met een creatief proces, waarbij ik mij samen met de leerkrachten wilde focussen op de toekomst. Ik had daarbij een wens oftewel een wondervraag, namelijk het uitbreiden van de woordenschat middels de Viertakt. “Als je erin gelooft, heb je in ieder geval meer kans op succes” stond in de reader. Dat geloof had ik en het werd nog eens bevestigd door mijn literatuurstudie. De volgende stap was het uiten van mijn wens. Ik heb leerkrachten aangesproken over mijn wens en gevraagd of ze hun medewerking wilden verlenen aan mijn onderzoek. In mijn onderzoeksfase ben ik bezig geweest met het zoeken van een weg waarlangs ik mijn wens zou kunnen realiseren. Ik heb geprobeerd win-win situaties te creëren, ik heb gedacht in termen van samenwerking. Zodoende ben ik op co-teaching gekomen, maar dan in een andere variant, namelijk aanbod gestuurd. Daarna volgde de omslag ,van het punt van praten en fantaseren over de wens naar het punt van besluiten nemen, plannen en realiseren. Soms was het volharden, dat heb ik ondervonden tijdens het schrijven van het onderzoek. Maar vaak ook kreeg ik energie van het onderzoek. Energie heb ik vooral gekregen door de behaalde successen en door de complimenten die ik heb mogen ontvangen van de groepen waar ik kwam. Mijn dank hiervoor heb ik uiteraard tegen ze uitgesproken.

Hoofdstuk 6: Evaluatie onderzoek

Aan het einde van mijn meesterstuk kijk ik terug op het hele proces van afstuderen. Ik heb het werken aan het onderzoek als zeer spannend ervaren, achteraf gezien denk ik dat ik dit onderdeel van de studie onderschat heb. Het leek allemaal zo logisch en zo makkelijk wanneer je andere onderzoeken las. Helaas de praktijk was anders. Nu alles af is en ik er op terugkijk kan ik stellen dat ik er wel veel van geleerd heb.

Het proces rondom het onderzoek is voor mij een proces van ups en downs geweest. Het heeft mij veel moeite gekost om te komen tot een goede onderzoeksvraag. Dat een goede onderzoeksvraag van wezenlijk belang is voor de rest van je onderzoek, heb ik aan den lijve ervaren. Uit een goede onderzoeksvraag komt duidelijk naar voren welke literatuur je nodig hebt, welke deelvragen je kan stellen, welke onderzoeksmethode je toe gaat passen en hoe je je data gaat verwerken. De focus in mijn onderzoeksvraag is in de loop van de tijd verschoven. Dat heeft er mede toe geleid dat ik in een soort spagaat terecht kwam. De helderheid van mijn onderzoek ontbrak op dat moment.

Het werken in een leergroepje was erg stimulerend. Je informeert naar elkaar, overlegt met elkaar en houdt elkaar aan de gang. Je ondersteunt elkaar en het schept een band wanneer je door eenzelfde lastig proces heen moet. Het tussentijds lezen en beoordelen van elkaars werk vond ik wel lastig. Ten eerste heeft iedereen het erg druk met het schrijven van zijn eigen onderzoek naast zijn gewone dagelijkse bezigheden. Als je dat weet, voelt het soms ongemakkelijk om de ander te vragen om jouw onderzoek ook nog eens kritisch te gaan lezen. Ten tweede zijn wij allemaal “beginnende” onderzoekers en is het om die reden niet zo eenvoudig om constructieve feedback te geven.

In mijn onderzoek heb ik het semi- gestructureerde interview gebruikt om data te verzamelen. Ik heb met de leerkrachten steeds een heel prettig gesprek gehad, maar ik merkte tijdens de interviews afnemen dat het wel heel belangrijk is om eenduidige vragen te stellen, vragen die je maar op een manier kan interpreteren. Anders gaan antwoorden een kant op die ik niet voor ogen had. Een goede voorbereiding van interview vragen is van niet te onderschatten belang. Het semi-gestructureerde interview geeft gelukkig mogelijkheden tot doorvragen wanneer leerkrachten

generaliserende antwoorden geven, wanneer ze woorden gebruiken als meestal, misschien, in het algemeen. Ik realiseer me nu ook achteraf, dat de relatie van de een interviewer en de bevroagde, een rol kan spelen in de antwoorden die je krijgt. Je neemt altijd je persoon en je positie mee in het gesprek. Mogelijk kun je wenselijke antwoorden krijgen omdat iemand je graag mag of omdat iemand tegen je op kijkt. Ook mijn intonatie waarop ik iets vraag kan van invloed zijn op het antwoord. Om die redenen zal de vorm interview nooit volledig valide zijn.

De titel van mijn onderzoek is geworden “spelen met woorden, woorden zijn rare dingen ze kunnen alles veranderen”. Deze titel heeft voor mij meerdere ladingen. Een daarvan betreft mijzelf. Een van de lastigste zaken voor mij was, om het onderzoek zodanig te beschrijven dat de stijl beantwoordde aan de eisen die bij een onderzoek gesteld worden. Ik heb de neiging mijn ideeën in spreektaal neer te zetten. Het betekende voor mij dus een proces van schrijven en herschrijven, van wikken en wegen.

Door mijn verdieping in de literatuur over woordenschatonderwijs ben ik veel wijzer geworden over het woordleren van kinderen, in het bijzonder van ESM kinderen. Ik ben er intensief mee bezig geweest en op zaken gestuit die ik anders niet zo snel tegengekomen zou zijn. Hierbij wil ik expliciet de activiteiten van de gemeente Amsterdam noemen. Voor de basisschoolkinderen in Amsterdam zijn recentelijk, in opdracht van de gemeente, woordenlijsten ontwikkeld die aangeven welke en hoeveel woorden kinderen op een bepaalde leeftijd verondersteld worden te kennen. Deze lijsten vormen een houvast voor alle leerkrachten om op te zoeken welke woorden je aan kunt bieden.

Het bestuderen van de theorie over co-teaching en vervolgens het in praktijk brengen van co-teaching heeft mijn handelingsrepertoire als ambulant begeleider verrijkt. Door dit te oefenen weet ik hoe het werkt en wat het effect kan zijn. Ik heb bijzonder genoten van het uitvoeren van mijn onderzoek. Dit is de manier van werken waarin ik mij thuis voel. Ik heb het gevoel dat ik een meerwaarde kan leveren aan de leerkracht en de leerlingen in de klas. Het enthousiasme van de leerkrachten en de leerlingen over de co-teachingslessen heeft mij geraakt. Deze manier van begeleiden vonden ook de leerkrachten erg prettig. Zij noemen daarbij: het leren door iets te zien, het samen werken aan een verbeterde leeromgeving, de gelijkwaardigheid van

ambulant begeleider en leerkracht, het beter leren kennen van elkaars mogelijkheden of zoals een leerkracht het zei: *“Ik ga nu zien wie is Lianne eigenlijk. Je was altijd een buitenstaander, maar als je dat kan veranderen graag”*. Nu ik deze ervaringen met co-teaching heb opgedaan wil ik ze graag meer in gaan zetten in mijn begeleiding.

De bestudering van de literatuur en de uitvoering van co-teaching is voor mij van toegevoegde waarde geweest voor mijn ambulant begeleiderschap.

Literatuurlijst

Bode, D. (2002) Het oog wil ook wat. Het effect van gebaren bij kinderen met spraak- en taalproblemen. Nijmegen: Doctoraalscriptie Radboud Universiteit

Boerman, R. (2008). Hoe een ambulant begeleider voor beweging zorgt. In: *Van Horen Zeggen*, 49, 2, 15-18

Buurman, H., Gerritsen, B. & Hinkema, A. (2008). *Vijf op een rij. Praktisch handboek voor iedereen die werkt met leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (ESM)*. Koninklijke Effatha Guyot Groep

Fortgens, C. (2009). *Auris-taalbeleid*. Koninklijke Auris Groep, Gouda

Friend & Cook (2004). Co-teaching: principles, practices and pragmatics

Gray, S. (2003). Word-Learning by Preschoolers with Specific Language Impairment: What Predicts Success? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46, 56-57.

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.

Koot, S (2009). Co-teaching versterkt de adaptieve vaardigheden van de leerkracht. In: *Zorg primair*, 2009, 5, 17-19

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht: Thiememeulenhoff.

Kranenburg, M. L. (2010). Het Viertaktmodel in cluster 2 onderwijs. Een inventariserend onderzoek naar de implementatie van het Viertaktmodel voor woordenschatonderwijs op vier Auris onderwijs- en zorglocaties. Utrecht: Masterscriptie Universiteit Utrecht

Kuiken, F. & Droge, S. (2010). *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen*. Deelproject woordenschat. Amsterdam: taalproject UVA-RUG

Mansson, 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.

Mulder, F., Timman, Y. & Verhallen, S. (2009). *Handreiking bij de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters (BAK)*. Amsterdam: ITTA

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

Sanders, M. (1990). *Met andere woorden. Een onderzoek naar de omvang van de receptieve woordenschat van anderstalige brugklasleerlingen*. Doctoraalscriptie UVA

Schuijt, L. (2007). *De kracht van bezieling. Praktijkboek*. Uitgeverij Asoka

Sparks, D. & Hirsch, S. (2000). *A National Plan for Improving Professional Development*. <http://www.nsdc.org/library/NSDCPlan.html>

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407

Stahl, S.A. (1999). *Vocabulary Development (From Reading Research to Practice, V.2)* Brookline M.A. Brookline books

Teunissen, F. & H. Haquebord (2002). *Onderwijs met taalkwaliteit. Kwaliteitskenmerken voor effectief taalonderwijs binnen onderwijskansenbeleid*. Den Bosch, KPC groep.

Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren. Een brochure over de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces*. Projectbureau Kwaliteit PO-Raad

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

Wentink, H., Hoogenboom, S. & Cox, A. (2009). *Leesonderwijs en Leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (ESM). Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie*. 's Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie

Woude, A. van der (2009). Co-teaching in ambulante begeleiding. Wisselwerking tussen AB'er en leerkrachten. In: *Zorg primair*, 2009, 5, 23-25

Zwitserlood, R. (2009). *Voorlichting ESM. Een onzichtbare handicap*. Gouda: Koninklijke Auris Groep.

Flyer Auris: ESM, ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (2010)

Reader Fontys OSO: Plus- Module student Co-teaching (2009)

Bijlagen

Bijlage 1: De Viertakt

Algemeen:

De 'Viertakt' (Verhallen en Van den Nulft 2002) is een welbekende woordenschatdidactiek. Didactiek betekent dat het geen methode, maar een leerkrachtvaardigheid is. Wanneer een leerkracht zich deze vaardigheid eigen maakt, is hij daarmee in staat iedere gelegenheid aan te grijpen om goed en intentioneel woordenschatonderwijs te geven. De auteurs achter deze didactiek hebben de belangrijkste bevindingen uit de literatuur gebundeld tot een goed toepasbare didactiek voor in de klas.

Belangrijkste uitgangspunten van de Viertakt zijn:

1. De leerkracht legt de betekenissen uit aan de kinderen (in een betekenisvolle context)
2. Je biedt woorden niet los aan, maar in logische clusters (ivm de kennisopbouw)
3. Clusters moet je zichtbaar maken, visualiseren in graphic organizers
4. Een woord leer je niet in één keer, maar je moet het vaak herhalen.

De Viertakt bestaat uit vier stappen die hieronder kort worden besproken:

- De eerste stap bestaat uit het 'voorbewerken'. In deze stap gaat het om het introduceren van de woorden en hun betekenissen. Tijdens het voorbewerken worden de leerlingen voorbereid op het onderwerp en betrokken bij de context waarin de woorden naar voren komen. Tegelijkertijd wordt er gezocht naar aanknopingspunten in het woordenschatnetwerk van de kinderen. Zo kunnen de nieuw te leren woorden gekoppeld worden aan ervaringen en aan de andere woorden die de leerlingen al kennen. De fase van het voorbewerken hoeft niet lang te duren. Indien de woorden in een duidelijke context staan, kan al vrij snel worden overgaan tot het uitleggen van de betekenis van de woorden. **Bij het voorbewerken trekt de leerkracht de aandacht van de kinderen en zoekt een betekenisvol aanhakingspunt bij de voorkennis van de kinderen.**

- De tweede stap betreft het '*semantiseren*'. De leerkracht kiest een aantal nieuwe woorden, die samen een logisch cluster vormen. Tijdens het semantiseren worden de woordbetekenissen verduidelijkt in een context. De tijd die wordt besteed aan het semantiseren kan variëren van één tot vijf minuten. Dit is afhankelijk van het aantal uitbreidingswoorden en de snelheid waarmee de leerkracht de betekenisaspecten kan belichten. Nieuwe woorden en nieuwe betekenissen worden gesemantiseerd door de woorden uit te leggen, uit te breiden en uit te beelden. De woorden worden vervolgens zichtbaar gemaakt in een woordspin, een woordkast, een woordtrap of een woordparachute.

Semantiseren is het verduidelijken van de betekenis van de woorden en de betekenisrelaties tussen de woorden. De woorden krijgen inhoud.

- De derde stap is het '*consolideren*', oftewel het herhalen en inoefenen van de woorden en hun betekenissen. Tijdens het consolideren is het belangrijk dat de leerlingen de nieuwe woorden eerst receptief goed aanleren en daarna een langzame overgang maken naar het productief leren van de woorden. Het consolideren kan over een langere tijd uitgespreid worden. Belangrijk is om veelvuldig en veelzijdig te oefenen in speelse vormen. Om genoeg en gevarieerd te kunnen oefenen is het nodig dat de leerkracht beschikt over een eigen repertoire aan spelletjes en oefenvormen. De leerkracht dient ook de nieuwe woorden terug te laten komen in zijn dagelijks spraakgebruik. Daarnaast is het nodig dat de kinderen tijdens de oefenperiode kunnen 'spieken' op de woordmuur. **Bij het consolideren gaat het om het inslijpen van de woorden en de betekenissen. De woorden hangen inde klas op de woordmuur en worden met allerlei spelletjes herhaald.**
- De vierde stap betreft het '*controleren*'. In deze laatste stap is het de bedoeling dat wordt nagegaan of het woord en de behandelde betekenissen verworven zijn. Het controleren kan op verschillende manieren plaatsvinden. Vaak zal de leerkracht reeds tijdens de fase van het consolideren ongemerkt controleren of de leerlingen de woorden en betekenisinhouden hebben verworven. Hierbij is het van belang dat ook op de langere termijn wordt gecontroleerd wat er aan kennis is blijven hangen. **In deze laatste fase controleert de leerkracht of de kinderen het geselecteerde woord daadwerkelijk onthouden hebben.**

In de praktijk lopen de verschillende fasen van de Viertakt bijna altijd in elkaar over.

Het selecteren van woorden:

- Voorop staat: heel veel woorden aanbieden. Doel is ieder schooljaar ongeveer 1500 woorden leren (Folkert Kuiken, UvA)
- Altijd de lidwoorden erbij aanleren
- Hanteer voor jezelf de volgende criteria: frequentie, nut, pregnante context
- Haal de woorden uit je methodes. Door woordenschatonderwijs in te bedden in het zaakvakonderwijs kan veel winst behaald worden. De woorden worden geselecteerd uit de tekst en vooraf behandeld, zodat de leerlingen de tekst beter zullen begrijpen.
- Haal de woorden uit bestaande woordenlijsten (zie bijlage 2)

Het doel van de Viertakt:

- Woorden beter onthouden en beter leren.
- Meer plezier en betere motivatie bij leerlingen en leerkracht
- Tekstbegrip verbeteren

Resultaten zullen afhankelijk zijn van de competentie van de leerkracht.

Bijlage 2: Voorbereiding en afstemming

1. Vragen om medewerking: Ik heb je gevraagd of je mee wou werken aan mijn onderzoek, naar het uitbreiden van de mogelijkheden van begeleiding door een ambulante begeleider, specifiek wat betreft woordenschat. Ik ben heel blij dat je ja hebt gezegd, en met mij samen wil werken.
2. De vorm waarin ik de nieuwe begeleiding uit ga proberen heet co-teaching. Co-teaching kent verschillende vormen van samenwerken door de leerkracht en de ambulant begeleider. De vorm die we uit gaan proberen is: de ambulant begeleider geeft een les en de leerkracht observeert de lesvorm en/ of de leerling.
3. In het begeleidingsplan van de ESM leerlinge uit jouw groep heb ik geschreven dat uitbreiding van de woordenschat voor haar/hem heel belangrijk is. Ik heb daarbij de manier van de Viertakt genoemd. Ik kan mij voorstellen dat niet meteen duidelijk is, wat ik met de Viertakt bedoel wanneer ik er alleen maar over schrijf of over vertel. Deze co-teachingsles biedt een kans om het gegeven advies in toegepaste vorm te zien.
4. Om gerichter te kunnen kijken naar de les, stuur ik je ook een korte samenvatting van de didactiek van de Viertakt toe.
5. Je hebt mij een methodeles meegegeven, waarin een aantal woorden staan die je graag aan de kinderen uitgelegd wil hebben.
6. Ik bereid de les voor en ga hem in jouw klas geven.
7. Ik ben heel benieuwd hoe je deze manier van ambulante begeleiding inzetten ervaart. Ik heb je om die reden ook gevraagd of ik je na de les een aantal vragen mocht stellen.

De vorm van samenwerking die we uit gaan proberen is voor beide partijen nieuw. Belangrijk is dat we het goed met elkaar kunnen vinden en dat we wederzijds respect voor elkaars werk hebben. Het is jouw klas waar we in werken, wat daar gebeurt aan goede dingen is jouw verdienste, ik ben min of meer op visite. Ik kom de klas binnen met het perspectief vanuit cluster 2, en probeer nauw aan te sluiten op de behoefte van de ESM leerling. Wat wij uit gaan voeren is een vorm van partnerschap. Wanneer wij onze krachten kunnen bundelen, hoop ik op een meerwaarde voor de

ESM leerling, voor de hele klas, voor onszelf en in het verlengde hiervan misschien ook wel voor de school.

Wat wij uit gaan proberen is een nieuwe samenwerkingsvorm en daarom wil ik je graag het volgende meegeven:

Voor de reguliere leraar:

- *Communiceer vanaf het begin.*
- *Realiseer je dat veel co-teachers zich net zo ongemakkelijk in deze situatie voelen als jij: Ze kunnen zich zelfs voelen als indringers in jouw klas.*
- *Ga er niet vanuit dat de co-teacher de zaak wil overnemen.*
- *Ga er niet vanuit dat de co-teacher jou veroordeelt.*
- *Deel je overtuigingen en verwachtingen met de co-teacher zodat die weet van waaruit je werkt.*
- *Vraag wat de co-teacher van je verwacht.*
- *Behandel de co-teacher niet als een hulpje: zij zijn ook leraar.*

Voor de co teacher:

- *Communiceer vanaf het begin.*
- *Besef dat de leraar de klas ziet als zijn klas: stel hem op zijn gemak door te vertellen dat je de zaak niet overneemt.*
- *Deel je onderwijsopvattingen en je verwachtingen.*
- *Vraag de leraar wat hij van je verwacht.*
- *Zorg dat de leraar weet wat je doet als je niet in de klas aanwezig bent.*
- *Overleg de aanpassingen die je voor de leerling uitvoert en geef de leraar daar een rol in.*
- *Breng geen aanwijzingen aan in het onderwijs voor de leerling zonder overleg met de leraar.*

Voor beide leraren:

- *Besef dat je collega's in het onderwijs bent: je zit in hetzelfde schuitje.*
- *Wees een professional.*
- *Zorg ervoor dat je het met elkaar kan vinden.*

Bijlage 3: Interview vragen

1. Was het Viertakt model je al bekend?
 - Zo ja, waarvan
 - Zo nee, wat is je eerste indruk ervan
2. Zou je het model nu al zelf *kunnen* gebruiken in de toekomst?
 - Zo ja, wat maakt dat je dat vertrouwen hebt
 - Zo nee, wat heb je dan nog nodig
3. Zou je het model *willen* gaan gebruiken in de toekomst?
 - Wat zijn de factoren waar dat aan ligt
 - Zie jij er voor jou en je klas en je rugzak leerling wat in
4. Hoe heb je deze vorm van co-teaching binnen de ambulante begeleiding ervaren?
 - Waren er ook minder prettige dingen
5. Biedt deze vorm van co-teaching voor jou als leerkracht een meerwaarde?
 - Zo ja, wat
 - Zo nee, waar lag dat aan
6. Had het een meerwaarde voor de rugzak leerling?
7. Had het een meerwaarde of effect op de andere leerlingen in de groep?
8. Hoe vond je de voorbereidende fase?
9. Heeft het een toegevoegde waarde voor de samenwerking tussen leerkracht en co-teacher?
10. Dank je wel voor je medewerking!

