

Co-teaching leerkracht en logopedist



Margot Willemsen
Margreet Verboom
Daan Hermans



Koninklijke
Kentalis

Als horen of communiceren niet vanzelfsprekend is

T 073 558 85 60

www.kentalis.nl

KvK 02070578

Helvoirtseweg 189

5263 EE Vught

Postbus 327

5260 AH Vught

Co-teaching leerkracht en logopedist

Projectteam:

Margot Willemsen: Kentalis Talent

Margreet Verboom: Kentalis de Skelp

Daan Hermans: Kentalis Academie

Opdrachtgever: Frank Kat

Datum: juli 2016

Aanleiding

Binnen de intensieve onderwijsarrangementen van Kentalis wordt er steeds meer ingezet op de rol van de logopedist in de klas. Door de logopedist in de klas in te zetten, hebben leerlingen meer effectieve lestijd en kan het talige klimaat in de klas worden geoptimaliseerd (coachende rol van de logopedist), zodat leerlingen daarvan gedurende de hele dag kunnen profiteren. Als de logopedist in de klas is, kan zij actief werken aan de transfer van doelen die tijdens de logopedie bereikt zijn. De vraag daarbij is hoe logopedist en leerkracht in deze setting het beste kunnen samenwerken.

Co-teaching is een vorm van samenwerking die in (internationale) literatuur vaak genoemd wordt en ook in passend onderwijs steeds meer boven komt drijven. Het wordt beschreven als een krachtig middel om meer handen in de klas vorm te geven (meer differentiatie) en te komen tot een overdracht van vaardigheden tussen professionals. Ook binnen Kentalis Zorg verandert de rol van de logopedist naar het werken in de groep, samen met een pedagogisch medewerker.

Onderzoeksvragen

Uit een voorafgaand pilot-onderzoek voor de Master SEN opleiding kwam een significant positief effect van co-teaching tussen leerkracht en logopedist op de leerkrachtvaardigheden naar voren (Willemsen, 2011). Binnen Kentalis Talent en de Skelp is er een groter vervolgonderzoek gedaan naar de kracht van co-teaching als middel om methodieken te implementeren in de klas. Het is vanzelfsprekend van belang om de impact van co-teaching op de leerkracht- en leerlingvaardigheden vast te stellen bij de implementatie van deze nieuwe werkwijze waarbij de logopedist meer in de klas werkt.

In dit vervolgonderzoek (gefinancierd met Onderwijs-innovatiemiddelen vanuit Kentalis) werden de volgende onderzoeksvragen beantwoord:

1. *Kan bij een grotere onderzoeksgroep (meer leerkrachten/andere scholen) een effect van co-teaching op leerkrachtvaardigheden worden aangetoond?*
Toelichting: Bij een kleine groep leerkrachten van leerlingen met TOS werd de meerwaarde reeds aangetoond. Het is belangrijk om na te gaan of dit effect ook bij een grotere groep leerkrachten, waaronder leerkrachten van d/sh leerlingen, naar voren komt.
2. *Heeft co-teaching een effect op leerkrachtvaardigheden bij het implementeren van een andere methodiek ("Kinderen aan de praat krijgen zonder vragen te stellen")?*
Toelichting: Bij een goed omschreven methodiek als de Viertakt heeft co-teaching een significant positief effect op de leerkrachtvaardigheden. Van belang is om te weten of dit effect ook te meten is bij andere methodieken, zodat het duidelijk is of co-teaching ook ingezet kan worden op andere domeinen.

3. *Welke effecten hebben co-teaching en de geïmplementeerde methodieken op leerlingniveau?*

Toelichting: Naast het effect op leerkrachtvaardigheden is het van groot belang om ook aan te tonen dat leerlingen daadwerkelijk profiteren van de situatie waarin leerkracht en logopedist samen voor de klas staan.

4. *Hoe lang is co-teaching nodig om dit positieve effect te bereiken?*

Toelichting: Deze informatie is van belang om goed te kunnen bepalen hoe lang een co-teaching traject moet duren en wanneer kan worden overgestapt naar een volgend onderwerp/ andere methodiek.

5. *Blijft het effect zichtbaar als de co-teaching wordt stopgezet?*

Toelichting: Dit is van belang om te weten te komen hoe het met de verworven leerkrachtvaardigheden gaat na een vakantie, of als er gekozen wordt om op een ander gebied te gaan samenwerken.

6. *Hoe ervaren de betrokkenen co-teaching?*

Toelichting: Om co-teaching succesvol te implementeren en een goed draagvlak te hebben, is het belangrijk om inzichtelijk te maken hoe de betrokkenen co-teaching ervaren.

Het onderzoek bestond uit twee deelstudies. Deze studies beantwoordden samen alle gestelde onderzoeksvragen. Het is van belang de effecten van de trend om (zowel in zorg als onderwijs) de logopedist meer in de klas/groep te laten zijn, goed te volgen. Dit om de ingeslagen weg te kunnen onderbouwen. Door middel van dit onderzoek wordt de meerwaarde van de rol van de logopedist in de klas geëvalueerd.

Opzet co-teaching in dit onderzoek

Binnen dit onderzoek is co-teaching ingezet tussen leerkracht en logopedist, als vorm van (wederzijdse) coaching-on-the-job. Middels de vormen “one teach-one observe” en “teamteaching” hebben leerkracht en logopedist samen taallessen gegeven in de klas, waarbij het werken aan leerkrachtvaardigheden centraal stond (voor meer informatie over de gekozen vorm van co-teaching, zie bijlage 1). De achterliggende gedachte van het inzetten van (wederzijdse) coaching-on-the-job (co-teaching), is dat door de leerkrachtvaardigheden te versterken, leerlingen meer zullen oppikken uit lessen. Het onderzoek is uitgevoerd op Kentalis de Skelp in Drachten en Kentalis Talent in Vught.

Deelstudie woordenschat

In deze deelstudie is middels co-teaching de methodiek “de Viertakt” geïmplementeerd. Dit is een evidence-based methodiek voor woordenschatonderwijs, die zich richt op het aanleren

van woordbetekenissen. Daarbij is er veel aandacht voor conceptvorming, diepere woordkennis en verbanden tussen woorden. Voor een uitgebreide beschrijving van de methodiek “de Viertakt” verwijzen wij U naar, bijvoorbeeld “*Meer en beter woorden leren*” (Verhallen, 2009). De studie is uitgevoerd met 16 leerkrachten en 87 leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

Onderzoeksresultaten deelstudie woordenschat

Leerkrachtvaardigheden

In de Viertakt zijn vier fasen van belang in de woordenschatdidactiek:

- Voorbewerken (het activeren van de voorkennis en creëren van betrokkenheid van de leerlingen)
- Semantiseren (het uitleggen van de woorden)
- Consolideren (het inoefenen van de woorden)
- Controleren (nagaan of en in welke mate de woorden verworven zijn)

Uit de onderzoeksresultaten kwam naar voren dat de leerkrachtvaardigheden op de gebieden semantiseren, consolideren en controleren significant verbeterd zijn (onderzoeksvraag 1). De grootste winst werd daarbij geboekt in het eerste half jaar van het co-teaching traject (onderzoeksvraag 4). Daarbij had het aantal keren dat er gezamenlijk werd lesgegeven geen aantoonbaar effect op de grootte van het succes. Na de zomervakantie zijn de leerkrachtvaardigheden niet significant teruggevallen t.o.v. de situatie voor de zomer (onderzoeksvraag 5). Er is geen verschil gemeten in de groei van leerkrachtvaardigheden tussen leerkrachten die werken met leerlingen met TOS en leerkrachten die werken met D/SH leerlingen.

Woordenschatgroei leerlingen

Bij de leerlingen werd er in het huidige onderzoek geen verschil gevonden wat betreft woordenschatgroei van de leerlingen tussen periodes waarin wel en geen co-teaching plaatsvond (onderzoeksvraag 3).

Ervaringen betrokkenen (vragenlijsten)

De leerkrachten en logopedisten waren over het algemeen tevreden tot zeer tevreden over de manier van samenwerken (onderzoeksvraag 6). Ze ervoeren dat vaardigheden tussen leerkracht en logopedist worden uitgewisseld, leerlingen meer betrokken zijn en dat de geïmplementeerde methodiek (De Viertakt) haar vruchten afwerpt. De samenwerking vroeg, zeker in het begin, een tijdsinvestering van beiden. Daarom is het belangrijk dat er (vanuit

het managementteam) een duidelijk kader wordt geschept, er facilitering plaatsvindt en er aandacht is voor gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de samenwerking.

De logopedisten leerden van de leerkrachten vaardigheden op het gebied van klassenmanagement, de opbouw van lessen, didactische werkvormen en het betrokken houden van de leerlingen. Logopedisten droegen kennis en vaardigheden omtrent de Viertakt en woordenschat bij de leerlingen met TOS/D/SH over aan de leerkrachten. De logopedist en de leerkracht overlegden meer over leerlingen, de logopedist zag de leerlingen meer in de klas en was beter op de hoogte van het taalthema/de taalmethode. Verder gaven de betrokkenen aan dat de lessen vaak aantrekkelijker waren en de leerlingen beter betrokken waren.

Deelstudie Kinderen aan de praat krijgen zonder vragen te stellen

Deze methodiek werd ontwikkeld en onderbouwd door Margreet Verboom, linguïst op de Skelp (zie bijlage 2). In het onderzoek werd co-teaching ingezet om leerkrachten vaardig te maken in deze methodiek. Het gedachtegoed in deze methode is dat leerlingen met TOS taal leren door zelf veel aan het woord te zijn (en zo taal te oefenen). Het is echter niet gemakkelijk leerlingen met TOS aan het woord te krijgen. Vaak zien we dat leerkrachten veel vragen stellen om leerlingen uit te lokken, maar dat juist vragen niet leiden tot veel taalproductie van leerlingen met TOS.

In de methodiek “Kinderen aan de praat krijgen zonder vragen te stellen” krijgen leerkrachten een aantal alternatieve technieken aangereikt om leerlingen met TOS aan het woord te krijgen binnen (kring)gesprekken. Voor een uitgebreide beschrijving van de methodiek wordt verwezen naar bijlage 2 (beschrijving methodiek Kinderen aan de praat krijgen zonder vragen te stellen). De studie is uitgevoerd met 9 leerkrachten en hun leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis.

Leerkrachtvaardigheden

Leerkracht en logopedist zijn in het onderzoek kringgesprekken aangegaan met de leerlingen, waarin ze probeerden de leerlingen meer aan het woord te krijgen, door minder vragen te stellen. Dit deden ze middels co-teaching. Na een aantal kringgesprekken bleek tijdens de nameting dat leerkrachten significant minder vragen stellen, ze de strategieën “vertellen wat je vindt” en “vertellen wat er gebeurt” significant vaker toepassen en ze significant minder aan het woord zijn (onderzoeksvraag 2).

Veranderingen bij de leerlingen

Naast leerkrachtvaardigheden is er ook gekeken naar de effecten die deze methodiek heeft op de inbreng en taal van leerlingen. Na analyse van de kringgesprekken bleek dat leerlingen in de eindmeting significant meer initiatieven nemen en significant meer aan het woord zijn (onderzoeksvraag 3).

Ervaringen betrokkenen (vragenlijsten)

Zowel leerkracht als logopedist ervoeren een meerwaarde in de samenwerking. De leerkracht droeg vaardigheden met betrekking tot klassenmanagement, de taalmethode en het starten en afsluiten van de les over aan de logopedist. De logopedist droeg gesprekstechnieken (beurtwisseling, tijd geven, eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen), visualiseren en ideeën voor gespreksonderwerpen over aan de leerkracht. De leerkrachten gaven aan zelf minder aan het woord te zijn, de leerlingen meer tijd te geven en hen meer op elkaar te laten reageren. Stille leerlingen namen wat gemakkelijker initiatieven, maar bleven wel vaak stiller dan de andere leerlingen.

Implicaties voor de praktijk

Co-teaching van leerkracht en logopedist heeft in beide deelonderzoeken een positieve invloed laten zien op de leerkrachtvaardigheden. Met andere woorden, het onderzoek laat zien dat het inzetten van de logopedist in de klas en het co-teachen met de leerkracht een positief effect heeft op de leerkrachtvaardigheden. Leerlingen kregen betere woordenschatlessen en kringgesprekken. Niet onderzocht is of deze samenwerking ook heeft geleid tot een verbetering van de vaardigheden van de logopedist.

De resultaten uit de eerste deelstudie suggereren dat co-teaching niet onbepaald of telkens op hetzelfde onderwerp ingezet hoeft te worden. De grootste winst werd geboekt in het eerste half jaar van het co-teachtraject. Het niveau van de leerkrachten bleef na een periode zonder co-teaching gelijk. Op basis van dit onderzoek raden wij aan om na een half jaar co-teaching, waarbij een methodiek (bijvoorbeeld de Viertakt, leerlingen aan de praat krijgen zonder vragen te stellen, maar ook methodieken als discussiëren kun je leren, pragmatische vaardigheden uitbreiden etc.) wordt geïmplementeerd, de resultaten in kaart te brengen. Vanuit deze gegevens kan worden bepaald of de co-teaching wordt voortgezet met de gekozen methodiek, of dat er gekozen wordt voor een nieuwe methodiek.

Bij de implementatie van co-teaching is het belangrijk dat er binnen de school een duidelijk kader wordt neergezet waarbinnen co-teaching wordt uitgevoerd. Het managementteam van de school moet helder hebben wie er samen gaan co-teachen en met welk doel zij dit samen gaan doen. Daarbij is het belangrijk medewerkers goed te informeren wat er van hen verwacht wordt (waarom co-teachen, doel van de co-teaching, opzet in de praktijk). Zeker in

de beginfase is het daarbij van belang medewerkers goed te faciliteren om de co-teaching te kunnen opzetten. Daarvoor hebben zij tijd nodig om samen af te stemmen en onderlinge verwachtingen naar elkaar uit te spreken.

Als co-teaching wordt ingevoerd zullen leerkracht en logopedist 1 tot 2 uur nodig hebben om goed af te stemmen en afspraken te maken. De eerste lesvoorbereidingen (eerste 3-4 weken) zullen een half uur kosten, maar gaandeweg zal dit steeds sneller gaan. Het heeft de voorkeur overlegmomenten vast te zetten in de jaarplanning, zodat de tijd gewaarborgd is en blijft (per klas een keer per twee weken een ½ uur).

In de eerste studie werd op leerlingniveau geen winst gemeten van co-teaching op de woordenschatgroei. Met andere woorden, alleen op leerkrachtniveau zijn de effecten van de interventie positief. Dat zou kunnen impliceren dat oftewel de vooruitgang die leerkrachten geboekt hebben onvoldoende is om de woordenschatverwerving van de kinderen te stimuleren of dat de Viertakt wellicht geen juiste methodiek is voor het woordenschatonderwijs. Het kan echter ook zijn dat het huidige onderzoek er niet in geslaagd is om effecten op leerlingniveau aan te tonen, bijvoorbeeld omdat positieve effecten op leerlingniveau een langduriger gebruik van de woordenschatdidactiek veronderstellen. Verhallen (2009) beschrijft dat het een lange periode duurt voordat intentioneel woordenschatonderwijs leidt tot een significante verbetering op woordenschattesten. De geselecteerde test (waarbij een hoger niveau van woordverwerving nodig is), is wellicht minder geschikt om de effecten van de interventie in kaart te brengen. In veel onderzoeken blijkt het moeilijk het effect van interventies op leerlingniveau aan te tonen. Vanzelfsprekend is het niet kunnen vaststellen van effecten op leerlingniveau problematisch, en vraagt om verder onderzoek.

In de tweede studie is naast het effect op leerkrachtvaardigheden, het effect op leerlingniveau ook aangetoond: leerkrachten zijn minder aan het woord, leerlingen meer. Leerlingen nemen daarbij ook significant meer initiatieven. De methodiek “Kinderen aan de praat krijgen zonder vragen te stellen” blijkt daarbij effectief om leerlingen met TOS aan het woord te krijgen. Ons advies is om deze methodiek binnen cluster-2 scholen breed uit te rollen, en ook mee te nemen in de begeleiding van cluster-2 leerlingen in het reguliere onderwijs.

Vervolg

De vooraf gestelde onderzoeksvragen zijn hiermee beantwoord. De komende periode willen we deze resultaten verder beschrijven en delen door artikelen in te dienen bij de tijdschriften “Van horen zeggen” en “Logopedie”. Daarnaast zouden we graag het onderzoek rondom co-teaching verder vormgeven, door ons te richten op de inzet van de logopedist in de lichte en medium arrangementen. Op welke wijze kan in deze arrangementen co-teaching (tussen

leerkrachten onderling, tussen leerkracht en logopedist etc.) worden ingezet en wat zijn daarvan de effecten? Tenslotte zouden we de methodiek “Kinderen aan de praat krijgen zonder vragen te stellen” graag verder implementeren en de effecten hiervan in kaart willen brengen. Dit zal de komende schooljaren onder andere gedaan worden door deze methodiek te gaan implementeren binnen de D/SH afdeling van Kentalis Talent. De resultaten daarvan zullen gevolgd gaan worden in een soortgelijk onderzoek (als deelstudie 2).

Bijlage 1: Beschrijving invulling co-teaching (samenwerkingsmodel) binnen dit onderzoek (uit praktijkonderzoek Master SEN opleiding, Willemsen, 2011)

Allereerst worden het belang van samenwerking, de effecten van samenwerking en de randvoorwaarden voor samenwerking besproken (§2.1 en §2.2). Daarna wordt de vorm van samenwerking gedefinieerd (§2.3). In §2.4 wordt besproken hoe ontwikkeling van nieuwe vaardigheden kan worden ingebed binnen samenwerking.

§2.1 Het belang van samenwerking

Logopedisten en leerkrachten beheersen vaardigheden die elkaar overlappen en aanvullen. Het bundelen van deze krachten kan het onderwijs aan (zorg)leerlingen verbeteren (Vicker, 2009; Weerdenburg, Bonder & Slofstra-Bremer, 2009). In de literatuur worden meerdere voordelen van samenwerking beschreven. Baxter, Brookes, Bianchi, Rashid en Hay (2009) en Wright en Graham (1997) noemen dat samenwerking leidt tot meer holistisch kijken naar leerlingen en daardoor tot een aanpak die meer aansluit bij de leerling. Daardoor kan het onderwijsaanbod beter gedifferentieerd worden, afhankelijk van sterke en zwakke kanten van de leerling. Leerlingen hebben hiermee betere toegang tot het onderwijs in de klas, verbeteren hun communicatieve vaardigheden en krijgen meer zelfvertrouwen. Naast voordelen voor de leerling, worden er ook voordelen genoemd voor de professionals die samenwerken. Professionals kunnen hun zorgen delen en elkaar ondersteunen in de begeleiding van leerlingen, waardoor de stress bij leerkrachten afneemt. Boerman en Bruins (2000), Cirrin en collega's (2010) en Vicker (2009) beschrijven dat samenwerking tussen leerkracht en logopedist de transfer van vaardigheden die tijdens de logopedie geleerd zijn naar de klassensituatie bevordert.

Er zijn enkele onderzoeken die de positieve gevolgen van samenwerking tussen leerkracht en logopedist in kaart brengen. Cirrin en collega's (2010) hebben relevante onderzoeken over dit onderwerp verzameld en komen tot de (voorzichtige) conclusie dat voor de transfer van binnen de logopedie geoefende vaardigheden samenwerking tussen leerkracht en logopedist een meerwaarde heeft. Ook op het gebied van woordenschatontwikkeling lijkt samenwerking tussen leerkracht en logopedist zijn vruchten af te werpen.

§2.2 Randvoorwaarden voor effectieve samenwerking

Samenwerking heeft dus voordelen en laat positieve effecten zien op het woordenschatonderwijs. Samenwerken is echter zeker niet makkelijk of vanzelfsprekend (Friend et al., 2010). "Tussen samen werken en samenwerken gaapt vaak een onoverbrugbare kloof" ("Arendlandman", n.d.). Binnen de literatuur worden talloze valkuilen en knelpunten voor effectieve samenwerking beschreven.

Hartas (2004), McCartney (1999) en Wijkamp, Klaster en Wilgen (2008) noemen een heel aantal knelpunten die een effectieve, gelijkwaardige samenwerking tussen leerkracht en logopedist in de weg kunnen staan. Door rekening te houden met deze knelpunten en de vormgeving/inhoud van de samenwerking hierop aan te passen, wordt de kans op succes vergroot. Zowel logopedist als leerkracht willen dat hun leerlingen vooruitgang boeken en dat leerlingen communicatiever worden. Ze hebben beiden specifieke expertise, waarin ze van elkaar kunnen leren. Dit motiveert leerkrachten en logopedisten om aanpassingen te doen en te gaan samenwerken (McCartney, 1999).

Voor effectieve samenwerking zijn onder andere de volgende aspecten van groot belang:

- Tijd (Bauer, Lyer, Bone & Fore, 2010; Clarke & Denuzzo, 2003): om te komen tot goed overleg is het van belang structureel tijd in te plannen voor samenwerking.
- Ondersteuning vanuit het management (Bauer et al., 2010): het management van de school zal het belang en de meerwaarde van samenwerking moeten inzien en onderstrepen. Wanneer het belang ervan wordt ingezien, zal er eerder tijd en ruimte geschept worden om de samenwerking op te zetten en vorm te geven.
- Openheid, vertrouwen en gelijkwaardigheid tussen leerkracht en logopedist (Bauer et al., 2010; Baxter et al., 2009; Swart, 2009): door open te staan voor elkaars ideeën, problemen meteen bespreekbaar te maken, respect te hebben voor elkaar en te geloven in de deskundigheid van de ander ontstaat er een goede basis voor onderlinge samenwerking.
- Eenduidigheid (Baxter et al., 2009; Swart, 2009): De organisatie van en verwachtingen met betrekking tot de samenwerking moeten voor alle partijen duidelijk zijn. Wanneer de rollen helder zijn, hebben leerkracht en logopedist hetzelfde kader voor ogen en kunnen zij effectief samenwerken.
- Relevantie: de gesprekspunten moeten zowel voor leerkracht als logopedist relevant en toepasbaar zijn (Boerman & Bruins, 2000).
- Informeren van ouders (Law et al., 2002): ouders kunnen, zeker wanneer de logopedist meer in de groep en minder individueel met leerlingen gaat werken, het idee hebben dat hun kind minder specifieke hulp krijgt. Door ouders goed te informeren en de samenwerking te onderbouwen, kunnen ouders de voordelen ervan beter zien. Door goede afstemming tussen ouders en school, kunnen doelen, aanpak en taalaanbod op school en thuis beter op elkaar afgestemd worden. Ouders voelen zich beter betrokken en serieus genomen en leerkrachten weten meer over de thuissituatie, waardoor zij beter kunnen inspelen op de betreffende leerling. Dit zal de ontwikkeling van de leerling ten goede komen (Pameijer & Beukering, 2006).
- Taalmethode (McCartney, 1999): door binnen het woordenschatonderwijs in de klas en bij logopedie aan te sluiten bij de taalmethode, kunnen doelen gemakkelijk worden gecombineerd en is de aanpak eenduidig.

§2.3 De vorm van samenwerking

Binnen dit onderzoek wordt er gezocht naar een vorm van samenwerking tussen leerkracht en logopedist, waarbij aan de volgende vier voorwaarden wordt voldaan:

- Er is sprake van een gelijkwaardige relatie tussen leerkracht en logopedist;
- De vaardigheden/kennis worden onderling uitgewisseld;
- De transfer van spraak-/taalvaardigheden die binnen de logopedie geleerd zijn wordt gestimuleerd;
- De taalvaardigheden van leerlingen worden door leerkracht en logopedist samen in kaart gebracht, om te komen tot gezamenlijke aanpak en doelen.

Bulters en Vermeer (2007), Golstein, Heeg en Kuiper (2006), Hartingsveldt en Verhallen (2006) en Verhallen en Van der Zalm (2005) beschrijven onderzoeken waarin de leerkrachtvaardigheden op het gebied van woordenschat-/taalonderwijs centraal staan. Leerkrachten volgen een scholing m.b.t. woordenschat aanbod/taaldidactiek in de klas. In een aantal onderzoeken coachen logopedisten de leerkrachten bij het implementeren van de vaardigheden binnen de klas. Middels observatie van en coachingsgesprekken met de leerkrachten, worden de leerkrachtvaardigheden op het gebied van taalonderwijs verbeterd. Deze vorm van samenwerking tussen leerkracht en logopedist is vooral gericht op de ontwikkeling van de vaardigheden van leerkrachten. De uitwisseling van vaardigheden van leerkracht naar logopedist, de transfer en het komen tot gezamenlijke doelen en aanpak voor de leerlingen komen hierin niet expliciet aan bod.

Visser (2005) beschrijft meerdere vormen van begeleiding, waaronder supervisie/intervisie, consultatie en coaching. Deze vormen gaan uit van een specifieke hulpvraag of casus, waarbij een of meerdere collega's worden ingeschakeld om tot een oplossing te komen. Ook bij deze vormen van samenwerking wordt niet aan alle vier de voorwaarden voldaan.

Haan en Ridder (2003), Stevens, Wolters en Beurskens (2011), en Swart (2009) werken multi- en interdisciplinaire samenwerking tussen verschillende disciplines verder uit. Binnen interdisciplinaire samenwerking integreren de betrokkenen alle informatie over een leerling en werken aan een gezamenlijk geformuleerd probleem van de leerling. Het handlingsplan wordt gezamenlijk opgesteld en uitgevoerd. Iedere discipline brengt zijn eigen deskundigheid mee en blijft verantwoordelijk voor zijn eigen vakgebied. Volgens Hendrix et al. (2001, zoals geciteerd in Swart, 2009) kunnen professionals door middel van interdisciplinaire samenwerking een genuanceerder beeld van de werkelijkheid opbouwen. Dit biedt hen de mogelijkheid om met en van elkaar te leren. Door als professionals samen doelen op te stellen, uit te voeren en met/van elkaar te leren, is er binnen interdisciplinaire samenwerking ruimte voor alle vier de voorwaarden die voor Kentalis Talent belangrijk zijn. Binnen dit onderzoek wordt de samenwerking tussen leerkracht en logopedist daarom aangeduid als interdisciplinaire samenwerking.

Bauer en collega's (2010), Boerman en Bruins (2000), Friend en collega's (2010) en Vicker (2009), beschrijven vormen van co-teaching, die passen binnen het kader van interdisciplinaire samenwerking tussen leerkracht en logopedist. McCartney (1999) noemt co-teaching als beste model voor de samenwerking tussen leerkracht en logopedist in de klas. Cirrin en collega's (2010) concluderen dat co-teaching effectiever werkt voor de woordenschatontwikkeling dan logopedische behandeling buiten de klas. Binnen co-teaching is er ruimte voor expertise overdracht tussen disciplines. De logopedist werkt tegelijkertijd met de leerkracht in de klas. Dit kan op verschillende manieren worden vormgegeven. De manier waarop interdisciplinaire samenwerking met behulp van co-teaching in dit onderzoek wordt vormgegeven, wordt beschreven in §2.4.

Er zijn een aantal onderzoeken die effecten van samenwerking tussen leerkracht en logopedist in kaart brengen. Dit zijn echter over het algemeen onderzoeken die uitgaan van de logopedist als coach. Er is nog weinig onderzoek dat het effect van interdisciplinaire samenwerking en co-teaching in kaart brengt.

§2.4 De ontwikkeling van nieuwe vaardigheden

Binnen de samenwerking is het van belang dat zowel leerkracht als logopedist nieuwe inzichten en vaardigheden gaan ontwikkelen, die het taal-/woordenschatonderwijs ten goede komen. Niet alle personen hebben dezelfde leerstijl bij het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden. Kolb (1976, zoals geciteerd in Hendriksen 2009) onderscheidt vier leerstijlen. Bij het leren van vaardigheden worden vier leerfasen doorlopen. Op grond van de leerstijl van een persoon kan gekozen worden met welke leerfase bij het aanleren van vaardigheden het best begonnen kan worden. De volgende vier leerfasen komen daarbij aan bod: handelen in de praktijk (concrete ervaring), kijken hoe het gaat (observatie en reflectie), kennis opdoen over (verkennen van de theorie) en oefenen van deelvaardigheden (actief experimenteren) (de Vries & van Stralen, 2010).

Hartas (2004) noemt modelling, coaching, scaffolding en fading als voorwaarden om te komen tot ontwikkeling van vaardigheden. In deze stappen komen de leerfasen van Kolb alle vier aan bod. Bij modelling wordt de expert geobserveerd bij het laten zien van zijn vaardigheden (theorie/reflectie). Coaching betekent dat er feedback en adviezen worden gegeven, de betrokkenen ondersteunen elkaar hiermee in het handelen (oefenen, doen, reflectie). Voor het ontwikkelen van vaardigheden is daarnaast de directe dialoog (scaffolding) noodzakelijk. Met elkaar in gesprek treden en praten over het handelen staan hierbij centraal (theorie, reflectie). Wanneer de vaardigheden zich ontwikkeld hebben, kunnen de betrokkenen meer afstand nemen (fading). Ze hoeven elkaar dan niet meer in dezelfde mate te blijven ondersteunen.

§2.5 Conclusie: een samenwerkingsmodel voor leerkracht en logopedist

Op grond van de uit de literatuur verkregen informatie over samenwerking en ontwikkelen van vaardigheden, is er binnen dit onderzoek een vorm van interdisciplinaire samenwerking opgezet waarbij gebruik gemaakt wordt van co-teaching. De leerkracht en logopedist bereiden wekelijks samen een taalactiviteit voor en voeren deze ook samen uit. Daarbij wordt het “one teach, one observe” model gehanteerd: een deel van de activiteit wordt door de leerkracht gegeven (de logopedist observeert) en een deel van de les wordt door de logopedist gegeven (de leerkracht observeert) (Friend & Cook, 1999, zoals geciteerd in Clarke & Denuzzo, 2003; Friend et al., 2010). Volgens Friend en Cook (1999, zoals geciteerd in Clarke & Denuzzo, 2003) kan dit model met weinig voorbereidingstijd effectief worden ingezet om leerkrachtinstructie en -gedrag te verbeteren. Na afloop wordt de samen uitgevoerde taalactiviteit geëvalueerd en wordt de volgende activiteit samen voorbereid.

Binnen het samenwerkingsmodel wordt er zoveel mogelijk rekening gehouden met de randvoorwaarden die nodig zijn om effectief te kunnen samenwerken (zie §2.3.2). Ouders zijn middels een brief geïnformeerd over het samen vormgeven en uitvoeren van de taallessen, zodat de vormgeving en het doel voor hen duidelijk was (Law et al., 2002). Door zowel leerkracht als logopedist te laten handelen en elkaar te laten observeren, hebben zij dezelfde ervaringen en ontstaat er een gelijkwaardige samenwerking waarin vaardigheden kunnen worden uitgewisseld (Baxter et al., 2009). Door leerkracht en logopedist te laten handelen, elkaar te laten observeren en erover in gesprek te treden, worden alle fases van Kolb (1976, zoals geciteerd in Hendriksen, 2009) en stappen van Hartas (2004) doorlopen. Daarbij wordt de samenwerking ingekaderd door deze te richten op het woordenschatonderwijs. Hierin wordt de taalmethode “Taaltrapeze” (CED-groep, 2004-2009) gevolgd en wordt de “Viertakt” van Verhallen en Verhallen (2003) gebruikt. Hierdoor is de rolverdeling duidelijk en hebben de leerkracht en logopedist een kader waarbinnen zij kunnen samenwerken (Baxter et al., 2009; McCartney, 1999). Het woordenschatonderwijs is zowel voor de leerkracht als logopedist van belang, waardoor de vaardigheden die aan bod komen ook relevant zijn (Boerman & Bruins, 2000). Het managementteam ziet de meerwaarde van een samenwerking en wil deze stimuleren en ondersteunen. Hiermee is een aantal belangrijke voorwaarden om te komen tot effectieve samenwerking tussen leerkracht en logopedist aanwezig in de gekozen opzet voor het samenwerkingstraject.

Bijlage 2: Beschrijving methodiek “Kinderen aan de praat krijgen zonder vragen te stellen.” (Verboom, 2016)

Praten met kinderen: Alledaags, maar niet zo gemakkelijk!

Inleiding

Het voeren van een gesprek met kinderen lijkt een eenvoudige opdracht, maar is niet altijd zo eenvoudig. Zeker niet als het om taalzwakke kinderen of kinderen met een TOS gaat. Ook met verlegen kinderen is het voeren van een gesprek nog niet zo gemakkelijk. Dit wordt duidelijk uit onderstaand voorbeeld, dat te vinden is op YouTube:

<u>Volwassene</u>	<u>Xander Rick</u>
Hoe heet jij?	Xander Rick
Xander Rick. O	
Hoe oud ben jij?	8
8 jaar	ja
Waar woon jij?	hier
O ja,	
Das daar	
Wat ga je nou doen?	-
Ga je zo naar bed?	- (broertje zegt: “Hij gaat vechten tegen mij”)
Vechten?	
En wie is dat dan?	-
Wie zegt dat?	Hugo
Is dat je broer?	ja kijk daar
Ja, kijk daar	
Is dat een lieve broer?	nee
Nee?	
Waarom niet dan?	eh..
Eh ja ja ja	
Ben je ook pas jarig geweest?	ja, al lang
Wat heb je gekregen?	-
Vertelt eens?	-
Dat weet je al niet meer hè	

Gesprek met Xander Rick (<https://www.youtube.com/watch?v=8EITgibRZAY>)

Net als Xander Rick in bovenstaand fragment, kunnen kinderen in een gesprek met een volwassene zwijgzaam zijn en minimaal of geen antwoord geven. Dat is frustrerend voor de volwassene die zijn best doet om met het kind in gesprek te raken. Het gevolg is meestal dat de volwassene steeds meer zijn best gaat doen het kind “aan de praat” te krijgen. Maar hoe hard er ook “getrokken” wordt, tot een bevredigend resultaat voor kind en volwassene komt het in veel gevallen niet.

Taal leren door interactie

Ook op de (basis)school is men over het algemeen van mening dat het belangrijk is om met kinderen in een schoolsituatie gesprekken te voeren. We hebben het idee dat we kinderen o.a. taal kunnen leren door met ze te praten. Iedereen kent de maandagochtendkring, de themagesprekken en de leergesprekken.

In het onderzoek naar het verwerven van een tweede taal bestaat in dit kader al sinds de jaren tachtig een tweetal interessante hypothesen: de Outputhypothese (Swain, 1985) en de Inputhypothese (Krashen, 1985)

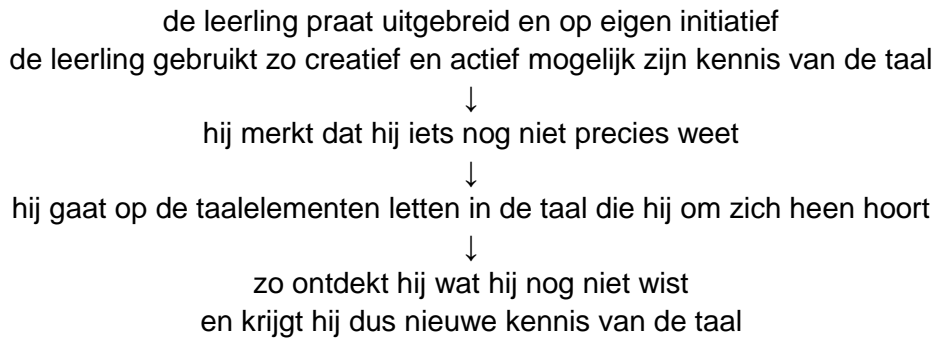
De **Inputhypothese** van Krashen stelt dat mensen taal verwerven door te luisteren naar voor hen te begrijpen input. Als deze input voldoende plaatsvindt en steeds grenst aan de zone van de naaste ontwikkeling, worden er steeds meer structuren geleerd en ontwikkelt de taal zich. De inputhypothese zegt:

- Eerst moeten we via input taal verwerven en daarna volgt het spreken.
- Als het taalaanbod begrepen wordt en er is voldoende taalaanbod, worden de structuren automatisch geleerd en hoeven niet expliciet aangeleerd te worden.

De **Outputhypothese** van Swain stelt dat we taal verwerven als we door middel van de te verwerven taal proberen een boodschap over te brengen, daarin vervolgens niet slagen en daardoor opnieuw moeten proberen onze boodschap te formuleren. Dankzij deze pogingen komen we uiteindelijk tot de correcte vorm van de uiting, begrijpt onze gesprekspartner wat we willen zeggen en hebben wij van onze oefening geleerd. Het is niet zo dat Swain stelt dat dit de enige manier is waarop we taal leren, maar wel dat een deel van onze taalverwerving op deze manier plaatsvindt.

Damhuis en Litjens, die in latere jaren veel gepubliceerd hebben over interactief taalonderwijs, formuleerden op basis van deze outputhypothese hun zogenaamde Taalleermechanisme:

Taalleermechanisme



Het taalleermechanisme: taalproductie levert nieuwe taalkennis op. (Damhuis & Litjens, 2003, p.24)

Als de outputhypothese en de inputhypothese niet als tegenstrijdig maar als complementair gezien worden, zou de meest ideale situatie voor een kind om taal te leren een situatie zijn waarin het kind:

- Een rijk en voor het kind te begrijpen taalaanbod van de volwassene krijgt
- in de gelegenheid wordt gesteld zijn al verworven kennis van de taal in praktijk te brengen

Als gekeken wordt naar het gesprek tussen Xander Rick en zijn vader is van deze ideale situatie geen sprake. Het taalaanbod van vader is niet rijk en gevarieerd en Xander Rick oefent zijn taalvaardigheid niet, maar geeft slechts korte antwoorden. Hoe kan dat?

Vragen stellen

Tijdens de interactie met kinderen zijn volwassenen erg geneigd veel vragen te stellen. Zeker als het kind waarmee gesproken wordt niet zo spraakzaam is. Ook de vader van Xander Rick stelt voortdurend vragen.

Wat ga je nou doen?	-
Ga je zo naar bed?	- (broertje zegt: "Hij gaat vechten tegen mij")
Vechten?	
En wie is dat dan?	-
Wie zegt dat?	Hugo
Is dat je broer?	ja

Er zijn kinderen die heel goed in staat zijn antwoord te geven op de aan hen gestelde vragen, maar er zijn ook kinderen die dat niet kunnen.

Jonge kinderen, taalzwakke kinderen, kinderen met een taalontwikkelingsstoornis, maar ook verlegen kinderen, voelen zich snel bedreigd, zijn niet taalvaardig genoeg of voelen zich in het nauw gedreven door de ongeschreven maar dwingende regel dat er antwoord moet worden gegeven op een vraag.

Het verwachte antwoord blijft als gevolg daarvan uit en in plaats daarvan blijft het kind zwijgen, haalt zijn schouders op, zegt "Weet ik niet" of maakt het antwoord zo kort mogelijk. Een voor de volwassene ongewenst reactie. Immers, die wil graag dat het kind iets vertelt. Om dat te bewerkstelligen, stelt de volwassene de volgende vraag, die vervolgens weer niet door het kind beantwoord wordt. Een voor beide partijen frustrerende situatie.

Het taalaanbod van de volwassene bestaat als gevolg van bovenstaande voornamelijk uit vragen en is niet rijk en gevarieerd (inputhypothese). Het kind voelt zich niet op zijn gemak, is bang om fouten te maken en experimenteert niet (outputhypothese).

Uiteraard is de ene vraag de andere niet. In de literatuur en de adviezen ten aanzien van het praten met kinderen wordt veelal een verschil gemaakt tussen het stellen van open of van gesloten vragen.

gesloten vragen:

Ben je met de auto op school?

Hoe heet je?

Wil je thee of koffie?

Gisteren was het feest, want toen was jij ?

open vragen:

Hoe heb je dat vlot gemaakt?

Waarom ben je hier?

Wat gebeurde er toen?

Wat vind jij daarvan?

Gesloten vragen

Het feit dat kinderen op gesloten vragen in de regel korte antwoorden geven is vrij algemeen bekend. Sterker nog, het is in onze taal zelfs grammaticaal juist om op een vraag als: "Wat heb je gisteren gegeten?" te antwoorden met: "Eh boontjes."

Toch is het geven van een dergelijk kort antwoord niet wat we graag willen dat kinderen doen tijdens een (kring)gesprek. Van hen willen we graag meer taal horen dan dat ene

antwoord op de vraag. In feite vreemd, omdat we met het stellen van gesloten vragen het eigen initiatief van het kind zelf al belemmeren. De vraag beperkt de antwoordmogelijkheden en de vorm van het antwoord al behoorlijk sterk.

Een mogelijke verklaring voor het feit dat we als volwassenen toch gesloten vragen stellen aan kinderen is misschien dat we als volwassene een min of meer volwassen reactie van het kind verwachten. Want hoewel het antwoord op een gesloten vraag in principe kan bestaan uit slechts één of enkele woorden, maken volwassenen er in de regel toch meer woorden aan vuil:

Ben je met de auto op school?

Ja. Het regende zo hard vanmorgen dat ik dacht: "Ik ga echt niet op de fiets."

Wat heb je gisteren gegeten.

Even denken. Ja, boerenkool. Eigenlijk houd ik daar niet zo van, maar mijn man wel, dus af en toe moet ik er maar eens aan geloven!

Dit komt omdat de meeste volwassenen in de communicatie rekening houden met pragmatische regels. Ze weten dat het in de context van een gesprek meestal niet gewenst is slechts korte antwoorden te geven op gesloten vragen. Het maxime van kwantiteit Grice (1969) zegt dat wanneer je een boodschap vormt, je ervoor moet zorgen dat de boodschap niet te kort én niet te lang is.

Gesprekjes als hieronder zullen dan ook onder volwassenen normaal gesproken niet voorkomen.

verslaggever	: Was het een goede wedstrijd?
<i>speler</i>	<i>: Ja</i>
verslaggever	: 3-0 is een mooi resultaat, toch?
<i>speler</i>	<i>: Ja</i>
verslaggever	: Hoe kijk je terug op de 1e helft?
<i>speler</i>	<i>: Goed</i>
verslaggever	: En die rode kaart?
<i>speler</i>	<i>: Jammer</i>

Volwassenen taalgebruikers lijken bij het voeren van gesprekken met kinderen dezelfde pragmatische kennis bij kinderen te verwachten als bij volwassenen. Ze denken dat ook kinderen uitgebreid op vragen zullen antwoorden. Veel kinderen daarentegen, grijpen gesloten vragen dankbaar aan om efficiënt, maar kort, een reactie te geven. Er is iets anders nodig om ze te verleiden tot interactie.

Open vragen

De oplossing lijkt te liggen in het vervangen van de gesloten vragen door open vragen. Open vragen zijn vragen waarbij het antwoord niet van tevoren vast ligt. Er is meer ruimte voor de ideeën van het kind. Het stellen van open vragen lijkt een betere manier om kinderen te verleiden tot een gesprek, omdat op open vragen expliciet een langer antwoord wordt verwacht. *“Open vragen geven ruimte voor een uitgebreid antwoord, waarvan inhoud en vorm niet vastliggen en stimuleren de kinderen om na te denken”* (Damhuis & Litjens 2003, p. 29). Ook Verhallen en Walst (2011, pag. 98) stellen: *“Met een juiste vraag op het juiste moment kun je leerlingen prikkelen nieuwe aspecten van het onderwerp te verkennen of het onderwerp vanuit een ander perspectief te bekijken”*. Als voorbeeld geven ze een gesprek tussen meester Hans en Jengis over verbranden:

Meester Hans : **Hoe ziet het eruit als je dan verbrand bent, Jengis?**

Jengis : *Rood een beetje.*

: *Je rug ofzo.*

Meester Hans : **Rood?**

Jengis : *Ja, zo rood. En pijn, Oei.*

Bij sommige kinderen blijkt het stellen van een open vraag inderdaad te leiden tot een meer uitgebreid antwoord. Toch leert de ervaring dat open vragen bij een andere groep kinderen niet het gewenste resultaat opleveren. Juist minder taalvaardige kinderen laten zich door open vragen evenmin verleiden tot een gesprek. Ook Jengis antwoordt beknopt op de vragen van meester Hans.

Ook in een gesprek van meester Hans met Arzu (Verhallen en Walst, 2011, pag 98) zien we dat:

Meester Hans : **Kun je zeggen wat ze aan het strand deden, Arzu?**

Arzu : *Spelen*

Meester Hans : **Zo, als je in Turkije bent, ga je naar het strand? En verbrand je dan?**

Arzu : *Nee hoor*

Een verklaring daarvoor kan zijn dat voor een antwoord op een open vraag vrij veel taalvaardigheid nodig is. Er moet gesproken worden in zinnen, er moeten verbanden aangegeven worden en er zijn diverse (werk)woorden nodig. Om antwoord te kunnen geven op een open vraag moet je talig gezien best het een en ander in huis hebben. En dat is voor veel taalzwakke, taallerende kinderen nou juist een probleem. Ook verlegen kinderen zullen niet graag antwoorden op een open vraag, omdat ze de aandacht in dat geval te lang op zich gericht voelen.

Samenvattend blijkt het stellen van vragen – zowel open als gesloten - in de praktijk voor veel kinderen niet het meest efficiënte middel te zijn om in gesprek te raken .

Alternatief

We gaan er op basis van de In- en Outputhypothese van uit dat kinderen taal leren door én naar een rijk en begrijpelijk taalaanbod te luisteren én door zelf ervaring op te doen met formuleren van wat ze willen zeggen. We zullen dan moeten zoeken naar een wijze van interactie die de kinderen een rijk aanbod geeft dat iets boven hun eigen niveau ligt én hen uitlokt om mee te doen met het gesprek.

Dat kan door als volwassene binnen een gesprek met een kind / kinderen geen vragen te stellen, maar gebruik te maken van de volgende technieken

1. samenvatten / herhalen van de uiting van het kind
2. vertellen / beschrijven wat je als volwassene ziet en de kinderen ook kunnen zien
3. vertellen wat er gebeurt, zou kunnen gebeuren
4. vertellen wat je doet of een eigen ervaring vertellen
5. vertellen over wat je zelf vindt en voelt

1. Samenvatten van de uiting van het kind

Om een gesprek verder te helpen is het vaak al voldoende om hetgeen dat gezegd wordt door een kind te herhalen.

**Dus jij bent op vakantie geweest.
Oké, jij zag babyeendjes in de sloot.**

Eventueel kan een dergelijke uiting gevolgd worden door een mening:

Oké, jij zag babyeendjes in de sloot. Wat schattig zeg!

2. Vertellen/beschrijven wat je als leerkracht ziet en wat de kinderen ook zouden kunnen zien. Vaak is de volwassenen geneigd aan het kind te vragen wat het ziet. Antwoorden op

dergelijke vragen zijn veelal kort:

Wie ziet wat ik vandaag heb meegenomen?

- *Schoenen*

En wat voor schoenen zijn dat dan?

- *Gymschoenen*

Effectiever en taalrijker is zelf te vertellen wat er te zien is en de kinderen de gelegenheid geven daarop te reageren.

Kijk eens, ik heb mijn gymschoenen meegenomen. Ze zijn wel een beetje vies, zien jullie wel.

- *Moet je ze even schoonmaken.*
- *Mijn broertje heeft ook van die witte voor tennis.*
- *Zijn die van jou?*

3. Vertellen wat er gebeurt, zou kunnen gebeuren

Het zelf vertellen wat er gebeurt is een manier die de kinderen erg stimuleert er verder over te praten.

Als het lente is, maken de vogels een nest.

- *Daar leggen ze eitjes in.*
- *Dan komen er kleine vogeltjes.*
- *Bij ons in de tuin was ook een nest, maar toen ging mijn vader de boom omzagen en toen was het nest gevallen.*
- *Zielig!*

4. Vertellen wat je doet of een eigen ervaring vertellen

Kinderen - en volwassenen- hebben erg de neiging iets uit hun eigen ervaring te vertellen in aansluiting op een verhaal van een ander. Net zoals "zien eten, doet eten" maakt dat "horen vertellen, doet vertellen".

Gisteren ben ik naar de tandarts geweest. Ik moest erheen voor controle. De tandarts moest weer eens even goed kijken of ik geen gaatjes had.

- *Mijn vader moest ook naar de tandarts. Hij moest een kies eruit.*
- *Dat doet pijn!*
- *Mijn moeder durft dat niet.*

5. Vertellen wat je als leerkracht zelf vindt of voelt

Misschien wel het meest krachtige middel om de belangstelling van kinderen te wekken is

het vertellen wat je zelf vindt en voelt. Kinderen zijn over het algemeen erg geïnteresseerd in wat jij ergens van vindt en voegen daar graag hun mening / ervaring aan toe.

Ik vind onweer altijd een beetje eng!

- *Ik ook, ik ga altijd bij mijn vader en moeder in bed.*
- *Ik niet, want ik ben al groot, maar mijn zusje wel.*

Ik zou niet weten hoe ik dat op zou moeten lossen (autosleutels kwijt)

- *Nou, kan je wel een reservesleutel meenemen.*
- *Je kan ook wel met de trein gaan.*
- *Gewoon overal zoeken waar je geweest bent.*

Praten mag

Dit aanbod van de leerkracht vervangt het stellen van vragen. Het is daarbij belangrijk rustig te spreken en de kinderen de tijd te geven om reageren.

Kinderen moeten voelen dat ze de vrijheid hebben om iets zeggen, maar dat ze daartoe niet gedwongen zijn. Dit is het principe dat kinderen onder elkaar ook hanteren. Het principe dat maakt dat de communicatie tussen kinderen onderling vaak beter verloopt dan de communicatie tussen een volwassene en een kind.

Doordat voelbaar is dat praten niet moet, maar mag, gaan de meeste kinderen juist praten. En als ze praten, nemen ze initiatieven. Dan beperken ze zich niet tot korte antwoorden, maar praten ze in zinnen.

Elke uiting van de volwassene wordt gevolgd door beurtruimte (Verhallen 2011) waarin het kind uitgenodigd wordt om te reageren op de volwassene. Het is de keuze van het kind om dat al dan niet te doen. Neemt het kind de beurt, dan sluit het op eigen initiatief aan op de uiting van de volwassene. Neemt het kind geen beurt, dan vervolgt de volwassene na de beurtruimte voor het kind zelf het gesprek .

Initiatief kind

Ik zie dat de blaadjes van onze tulp afgevallen zijn.

Komt dat die dood is.

Ja inderdaad. Hij is uitgebloeid.

Geen initiatief kind

Ik zie dat de blaadjes van onze tulp afgevallen zijn.

.....

Jammer hè. Hij is uitgebloeid.

In beide gevallen is er sprake van een rijk taalaanbod waar het kind naar kan luisteren. In geval van het initiatief van kind heeft het kind daarnaast kunnen oefenen met zijn eigen vaardigheden.

Een voorbeeld

Ter illustratie 2 gesprekjes over hetzelfde onderwerp (Sinterklaas) op dezelfde dag met hetzelfde kind met een taalontwikkelingsstoornis.

Volwassene	Kind
Ik heb wat anders meegenomen,	
	oh
Zie je dat?	
	eh...ah....e....boom
Een boom!	
	kijk kijk kijk eens.
Het lijkt wel een boom. Nee, kijk nog eens.	
	aa...Dat is zwarte piet hè?
Ja, kijk eens. Wat is dit?	
	eh...m...
Moet je goed kijken, ja? Dan kan je zien wat het is.	
	Zwarte pieten...hé...
Er zit een zwarte piet in.	
	twee....
Ja! En wat hebben we hier?	
	paard! (lacht) en Sinterklaas ook.
Ja, weet je dat al?	
	ja.
Ja, en wie hebben we hier?	
	Sinterkl....
En wat heeft ie op zijn hoofd?	
	eh.....eh...eh..

Sample 1: gesprek d.m.v. vragen stellen

In het eerste gesprek worden door de volwassenen veel (gesloten) vragen gesteld. Het kind reageert zoals verwacht met korte antwoorden

In het 2^e gesprek stelt de volwassene geen vragen, maar vertelt wat ze ziet. Het kind vertelt spontaan ook wat hij ziet, maakt meer en langere zinnen en switcht tot slot spontaan naar een onderwerp buiten het hier en nu: "Die kan heel goed klimmen hè, uit e oppe dakken"

Volwassene	Kind
Deze zwarte pietjes...	
	hu
Die kunnen heel veel dingen.	
	jaa (lacht)
	en dis heb hele lange
	kij
	de..
Die heeft een hele lange veer!	
	dies, hé, hu, heb die..
Deze heeft ook een hele lange veer	
	deze...e heb ee das wel iets anders kleur
Ja, hij heeft wel een andere kleur	
Die heeft...	deze zijn wel zelfde kleuren
.Ja, dat is wel dezelfde kleur Die zijn allebei geel	
	die is paars
Die is paars	
	deze e rood die heb twee veren
Die heeft twee veren	
	rood en groen
En die veren zijn heel kort	
	ja (lacht)
En deze veren zijn heel lang	
	jo
	die kan heel goed klimmen hè, uit e oppe dakken

Sample 2: gesprek zonder vragen stellen

Als we de 2 gesprekken onder de loep nemen, zien we dat het kind in het 2^e gesprek meer initiatieven neemt, langere uitingen maakt, kwalitatief betere uitingen maakt en – niet

zichtbaar – meer ontspannen en op zijn gemak is nu het geen antwoord hoeft te geven op lastige vragen. In schema:

	gem. aantal woorden per uiting	aantal woorden langste uiting.	aantal uitingen met persoonsvorm.
Wel vragen	2.3	5	17%
Niet vragen	4.2	10	50%

Gesprek d.m.v. vragen stellen versus gesprek zonder vragen stellen

De leerkracht in het sample over Sinterklaas heeft, doordat ze geen vragen stelt, de gelegenheid het kind met een taalstoornis in haar taalaanbod veel woorden te laten horen die voor het kind wellicht nog lastig zijn en deze woorden meerdere keren te herhalen. Zo biedt zij het kind informatie die hem kan helpen zijn taal uit te breiden.

Die heeft een hele **lange veer!**
 Deze heeft ook een hele **lange veer**
 Ja, hij heeft wel een **andere** kleur
 Die heeft...
 Ja, dat is wel **dezelfde** kleur
 Die zijn **allebei geel**
 Die is **paars**
 Die heeft **twee veren**
 En die **veren** zijn heel **kort**
 En deze **veren** zijn heel **lang**

voorbeeld rijk taalaanbod

Onderstaand sample laat tot slot een stukje van een kringgesprek met TOS kinderen op een cluster-2 school over het strand zien. Doel van de leerkracht is de kinderen zoveel mogelijk te laten vertellen over hun ervaringen met en kennis van het strand (Outputhypothese) en tevens in haar eigen aanbod de kinderen woorden en zinnen te laten horen die ze zelf misschien (nog) niet zouden gebruiken (Inputhypothese) Zij doet dat in dit gedeelte van het gesprek door zelf te vertellen wat haar ervaringen zijn en te herhalen wat de kinderen zeggen.

De kinderen reageren door op hun beurt hun mening te geven en komen met aanvullingen

Leerkracht	Leerlingen
Ik heb deze meegenomen, omdat ik het zo leuk vind om op het strand te zijn	
	ik ook
	ikke niet
Ik vind het altijd leuk om te spelen Vooral om zandkastelen te bouwen	
	nou mij juist niet...
Oke	
	ik vind het eh leuk om in het water te gaan
Ik hoorde jou net zeggen dat je het niet leuk vond	
	ja maar, niet leuk eh bij het zand
O	
	ja, dat gaat heet worden bij, op je voeten als het heel warm is
	o ja
A ja En dan met je blote voeten...	
	au
	dat brandt
Dat brandt inderdaad Ja zeker Ja, ik heb ook graag mijn slippers aan op het strand	
	ja, ik ook
	ik vind zwembad leuk
	ja, het zwembad

Sample 3: groepsgesprek

Conclusie

Concluderend kunnen we zeggen dat het stellen van vragen niet de beste aanpak is als we er voor willen zorgen dat er binnen een gesprek tussen een kind en een volwassene een rijk en voor een kind te begrijpen taalaanbod is (Inputhypothese) en dat het kind tijdens het gesprek in de gelegenheid wordt gesteld zijn al verworven kennis van de taal in praktijk te brengen (Outputhypothese)

Dit geldt voor alle kinderen, maar in het bijzonder voor kinderen met Taalontwikkelingsstoornissen, taalzwakke kinderen en kinderen die verlegen zijn. Vragen beperken de initiatiefmogelijkheden van het kind, zijn sturend, soms bedreigend en leggen binnen een gesprek al heel veel vast.

Beter is het om geen vragen te stellen, maar meer te vertellen. Vertel wat je ziet, wat er gebeurt, wat je vindt en wat je voelt, zodat de kinderen kunnen reageren.

Gesprekken worden interessanter, kinderen nemen meer initiatieven en worden uitgedaagd hun talige vaardigheden in te zetten, zodat ze meer taal oefenen en leren.

Uiteraard is het niet mogelijk in gesprekken met kinderen nooit meer een vraag te stellen. Er zijn bijvoorbeeld de praktische vragen (wie is er aan de beurt?). Af en toe een vraag kan helemaal geen kwaad, zolang de basis maar blijft: hoe minder vragen, hoe meer taal.

Literatuur

- Damhuis, R. & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Damhuis, R. & Blauw, A. (2006). Leerlingen aan de praat krijgen: Waarom en hoe. Over interactiegedrag van onderwijsgevenden. *Wereld van het Jonge kind*, (353, 4)
- Grice, H.P. (1969). "Utterer's Meaning and Intentions", *The Philosophical Review*, 78. Reprinted as ch.5 of Grice 1989, pp. 86–116.
- Krashen, S. (1998). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Beverly Hills, CA: Laredo Publishing Company.
- Swain, M. (1985). Communication competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Glass, S and Madden, C. (Eds,), *Input in Second Language Acquisition*, pp 235-256. New York: Newbury House.
- Verhallen, M. & Walst, R. (2011). *Taalontwikkeling op School, handboek voor interactief taalonderwijs*. Bussum: Coutino

