

leerlingen worden samengebracht met ontwikkelingsgelijken ook aan de vereiste doelstellingen moet voldoen. Die uren zijn vooreerst bedoeld voor de bevordering van de sociaal-emotionele ontwikkeling, omdat het contact met andere hoogbegaafde leerlingen de nodige positieve effecten resorteert. Een bijkomende doelstelling bestaat erin de werkhouding van de hoogbegaafde leerlingen bij te sturen. Door uitdagende taken aan te bieden, worden ook die leerlingen aangespoord om na te denken over of ze de juiste attitudes aannemen in het verwerken van opdrachten die zich in de zone van de naaste ontwikkeling bevinden. Een laatste doelstelling is het ontwikkelen van studievaardigheden. Hoogbegaafde leerlingen halen geregeld (behoorlijke) resultaten zonder enige of slechts beperkte inspanning te leveren. Een dergelijke studiehouding is op termijn weinig efficiënt om op een succesvolle manier een studietraject aan te vatten.

Een valkuil die bij het uitbouwen van een zorgtraject voor hoogbegaafde leerlingen vaak voorkomt, is dat er meer aan de leerlingen wordt beloofd dan wat in werkelijkheid gerealiseerd kan worden. Dat is nefast! Hoogbegaafde leerlingen bloeien immers open bij de gedachte dat de school hen begrijpt en dat tegemoet wil komen aan hun specifieke leer- en ontwikkelingsbehoeften. Wanneer blijkt dat dat vaak niet meer is dan loze beloften, dan is de demotivatie die daaruit voortvloeit niet te overzien. Dus, als je als school van start wilt gaan, stel dan realistische en haalbare doelen en bezin eer je begint!

Ronde 3

Chris Van Vliet (a) & Annemie Hauquier (b)

(a) Onze-Lieve-Vrouwecollege – Centrum Navorming

(b) Onderwijs/Centrum voor Andragogiek (Universiteit Antwerpen)

Contact: *olvc.chris.vanvliet@gmail.com*

Begeleiding spelling

1. De indirecte strategie: letter per letter of *bottom-up*

De indirecte strategie is heel nuttig bij jongere leerlingen of wanneer je voor de leerling expliciet wilt maken waarom een woord op een bepaalde manier gespeld wordt. Uiteraard is die manier van werken ook geschikt voor het aanleren van de spellingregels. Bij de indirecte strategie kan je ook gebruikmaken van kaarten met ‘algoritmische spelregels’: boomstructuren, stappenplannen... De strategie leent zich uiteraard ook goed voor ‘regelspelling’ (werkwoordspelling, tussenletters, verdubbeling medeklinker...). Het aanleggen van een ‘klank-spellingschrift’ past ook binnen de indirecte strategie: je gaat heel bewust kijken naar hoe een woord letter per letter is samengesteld.

2. Werken met woordbeelden of *top-down*

Naarmate de leerling vordert in zijn schoolloopbaan, zal hij in elk vak met meer en met moeilijkere (vaktaal)woorden geconfronteerd worden. Die woorden moet de leerling uiteraard ook juist kunnen spellen! Zeker voor wat de specifieke vakbegrippen betreft, zullen veel leerkrachten weinig tolerantie tonen, omdat voor hen het correct op papier krijgen van een vakterm samengaat met het 'beheersen' van die vakterm. Vreemd genoeg is die eis dikwijls zeer sterk aanwezig in 'getallenvakken', zoals wiskunde, wetenschappen, economie... Zelden zullen die leerkrachten echter oefenen op de spelling van moeilijke woorden. De meeste leerlingen pikken de spelling dan ook automatisch op bij het memoriseren van (de betekenis van) de vakterm. Minder vlot loopt het uiteraard voor leerlingen met dyslexie. Voor hen zal expliciete aandacht voor de spelling van vakwoorden noodzakelijk zijn. Wanneer het om die zeer vakspecifieke woorden gaat, is het bij gevorderde leerlingen dikwijls veel efficiënter om direct met de vaktermen aan de slag te gaan, in plaats van die woorden via spellingsstrategieën onder de knie proberen te krijgen.

Een heel effectieve methode hiervoor is het oplijsten van de woorden. Dat kan ofwel alfabetisch (dat zoekt makkelijk op) of in tabellen met een bepaalde structuur (bijvoorbeeld volgens betekenis, of gebaseerd op vormaspecten). In dat kader kunnen we ook te rade gaan bij het Nt2-onderwijs en het volwassenenonderwijs. Hierin worden meestal strategieën gehanteerd die onmiddellijk effect hebben en waarvoor geen taalkundig inzicht nodig is. Dergelijke directe strategieën betekenen geen extra belasting voor de taalzwakke leerling. De leerkracht kan op die manier individueel aan de slag met een leerling in een begeleidingssessie, maar ook in de les kan de vakleerkracht de leerlingen leren om te gaan met de moeilijke vaktaalwoorden.

Hierna volgt een hoofdstukje uit het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*, waarin wordt uitgelegd hoe vaktaalwoorden kunnen worden aangepakt door alle vakleerkrachten in de les. Aandacht voor de betekenis en spelling van vaktaalwoorden in de les heeft als groot voordeel dat alle leerlingen hiermee geholpen zijn.

3. Omgaan met vaktermen

Uit: Het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. Deel 2. *Signalering, diagnose en begeleiding*.

Nieuwe vaktermen leren is vaak moeilijk voor dyslectische leerlingen. Zij kunnen problemen hebben met de uitspraak, het onthouden en het oproepen van vaktermen, en uiteraard met de **spelling** ervan. Hun problemen hiermee zijn groter naarmate de vaktermen **verder afstaan van het alledaagse taalgebruik** of

een **complexe klankstructuur** hebben. Tevens geldt dit wanneer er veel nieuwe vaktermen in korte tijd moeten worden geleerd.

Docenten kunnen leerlingen helpen zich vaktermen eigen te maken door:

- voldoende uitleg en oefening te geven;
- een lijst met vaktermen per leerjaar te maken;
- leerlingen software te laten gebruiken voor het leren van vaktermen.

Wanneer een woord e?e?nmaal wordt uitgelegd en vervolgens door de docent nauwelijks gebruikt, zullen leerlingen de betekenis snel vergeten zijn.

Een nieuw woord moet **minstens zeven keer** worden herhaald om te beklijven. Laat de term in de les waarin hij geïntroduceerd is al direct een aantal malen terugkomen. Zorg dat de leerlingen het woord actief gebruiken: mondeling en schriftelijk. Schrijf een nieuwe vakterm met de betekenis op het bord of op een flap. Iedere keer dat een leerling in de klas het woord mondeling gebruikt, kan er een streepje achter het woord worden gezet.

Bespreek de betekenis uitgebreid en wijs de leerlingen op betekenisovereenkomsten tussen woorden. Bijvoorbeeld door te wijzen op de betekenis van voor- of achtervoegsels:

- *autobiograaf* / *automaat* / *auto* (auto = zelf);
- *microscoop* / *telescoop* / *bioscoop* (scoop = kijken);
- *communisme* / *commune* / *commercie* / *commando* (com- = samen/met).

Wijs ze ook op typische, van oorsprong Griekse, Latijnse of Franse lettercombinaties in voor- en achtervoegsels, zoals:

- psy- (*psycholoog*, *psyche*);
- hyper- (*hyperbool*, *hyperactief*);
- -air (*arbitrair*, *binair*);
- -ine (*insuline*, *nicotine*, *proteïne*).

Zet de term de volgende les weer direct op het bord en bespreek hem opnieuw. Voor iedereen is zo duidelijk welke nieuwe vaktermen aan de orde zijn en moeten worden herhaald.

Maak per vak een alfabetische spellinglijst van de vaktermen die in een leerjaar voorkomen. Uiteraard kan ook een dergelijke lijst uit de methode worden

gebruikt. Hierin zijn echter niet altijd alle begrippen opgenomen die problematisch kunnen zijn. Een alfabetische lijst in Word heeft voordelen omdat leerlingen er woorden in kunnen markeren die voor hen moeilijk zijn. Dyslectische leerlingen kunnen de lijst gebruiken bij proefwerken om spelling en betekenis te kunnen opzoeken.

Vaksecties kunnen in onderling overleg een open softwareprogramma kiezen dat schoolbreed wordt gebruikt voor het leren van betekenis en spelling van woorden.

De lijsten met vaktermen kunnen in volgorde van verschijnen in de methode in kleine eenheden (maximaal 10 woorden per file) worden ingevoerd. Dyslectische leerlingen oefenen de woorden op het moment dat ze in de methode aan de orde zijn. Dagelijks 5 a? 10 minuten oefenen gedurende een week is in principe genoeg.

Andere leuke les- en begeleidingsideeën:

- www.computermeester.be/zaklantaarn.htm: remediëring spelling gebaseerd op woordbeeldherkenning (jongere kinderen);
- *Actief met taal. Didactische werkvormen voor het talenonderwijs* (De Coole & Valk 2010): met de werkvormen ‘woorden flitsen’ en ‘*running dictation*’ kan je op een speelse manier vaktaalwoorden en schooltaalwoorden inoefenen, waarbij er expliciete aandacht is voor de vorm van die woorden.

4. Schrijven is meer dan spellen

Woorden correct leren spellen, overstijgt het woord zelf. Spellengedrag heeft ook te maken met grammatica. Je kunt dan ook niet alle spelproblemen laten oplossen door je spellingcorrector. Op een bepaald ogenblik is er taalkundig en grammaticaal inzicht nodig om foutloos te kunnen schrijven. Om een werkwoordsvorm correct te kunnen spellen, zal je bijvoorbeeld moeten kijken waar het onderwerp is, en of dat enkelvoud of meervoud is. Om juist te kunnen spellen, zullen dus altijd regeltjes ingezet moeten worden.

Om dat aan te leren, kan de leerkracht gebruikmaken van de techniek van *modelling en scaffolding*. Eerst doe je voor hoe je het spelprobleem aanpakt, vervolgens werk je met volledige stappenplannen en tot slot laat je geleidelijk aan stappen weg totdat de leerling de regel zelfstandig kan toepassen. Als compenserende maatregel kan je leerlingen met dyslexie laten werken met ‘hulpkaarten’, waarop de stappenplannen duidelijk staan uitgewerkt. De taak van de leerkracht kan erin bestaan om de leerling met die kaarten te leren werken. De leerling kan de kaarten altijd gebruiken als hulp in de

klas en eventueel ook bij toetsen en examens. Binnen de vakgroep kunnen afspraken worden gemaakt. Zo kunnen de hulpkaarten ‘opschuiven’ naarmate de leerling vordert of kunnen er hulpkaarten wegvallen of bijkomen.

In de loop van het secundair onderwijs schuift het belang van ‘spellen’ op naar ‘schrijven’. De behoefte en hulpvraag van de leerling zal dan ook veranderen. Naarmate de focus in de klas steeds minder op het schoolse spellen ligt en dat minder en minder expliciet beoordeeld zal worden, zal de leerling met dyslexie geen behoefte meer hebben om hiervoor geremedieerd te worden. Op dat ogenblik is het ook zinvoller om de leerling voor zijn spelproblemen te leren werken met compenserende software (bijvoorbeeld met een spellingcorrector, *Sprint*, *Kurzweil*...), eerder nog dan te proberen om spellingregels te automatiseren. Die hulpmiddelen zal een leerling met dyslexie immers in zijn latere school- en beroepsloopbaan ook moeten inzetten. Daarnaast zal het steeds belangrijker worden om de leerling te leren ‘schrijven’: gedachten op papier krijgen. Dat is een vaardigheid, waarmee leerlingen met dyslexie ook vaak worstelen. Indien ze wensen om verder te studeren, moeten ze hierin zelfredzaam worden. Ze hebben dat immers nodig om examenvragen te kunnen beantwoorden, om papers en brieven te kunnen schrijven...

Strategieën die je kunt aanreiken als hulp bij het schrijven zijn:

- *schrijfkaders*:
 - voor het schrijven van informatieve teksten kan je werken met de zogenaamde ‘vaste structuren’;
 - voor creatief schrijven kan je werken met *mindmaps*;
 - voor zakelijk schrijven kan je werken met briefplannen.
- *leren om een kladwerk te maken* (faseren van ‘inhoud bedenken’ en ‘aandacht voor vorm’): wanneer je tracht om simultaan inhoud te bedenken, die inhoud in zinnen te gieten en die zinnen zonder spelfouten neer te schrijven, dan is je werkgeheugen overbelast, waardoor je fouten gaat maken. Als je het stap voor stap doet, heb je voldoende aandacht om alle fases rustig en correct te doorlopen. Het kost meer tijd, maar het resultaat is beter. Wanneer je aan leerlingen duidelijk uitlegt waarom ze op die manier moeten werken, is de kans groot dat ze het willen proberen. In de klas kan je dat afdwingen door bijvoorbeeld punten te geven voor het ‘kladwerk’.
- *modelling en scaffolding*: ondersteun alle werkvormen door eerst voor te doen en dan stap voor stap te werken.

5. Effectief begeleiden van spellingproblemen: klassikale aanpak

Omdat het niveau van spellingbeheersing van leerlingen in het secundair onderwijs sterk gedifferentieerd is – en zeker in hogere jaren en in de technische richtingen en

beroepsrichtingen – is het zinvol om voor de vaardigheid spelling te kiezen voor een individuele aanpak. Er zit immers op dat domein weinig rijkdom in de uitwisseling met de andere leerlingen. Goede werkvormen zijn dus ‘contractwerk’ en ‘begeleid zelfstandig leren’ (bzl).

Je kunt beginnen met een diagnostische test of met een dictee en vanuit de foutenanalyse werkpunten opstellen. Zo kan je eenvoudige individuele trajecten uitwerken en met de leerlingen afspraken maken over hoe ze dat traject moeten afwerken. Omdat de hoeveelheid werkpunten en de vorderingen per leerling sterk zullen verschillen, kan je overwegen om enkel de attitude te evalueren: het proces in plaats van het product. Je kunt hierbij gebruikmaken van de cd-rom van het handboek, van websites of van een traject op het leerplatform van de school. De oefeningen kunnen thuis of in de klas gemaakt worden. Af en toe kan je peilen naar de vordering via een toets of dictee.

Bij oudere leerlingen is het belangrijk om niet te focussen op spelling, maar om aandacht te geven aan ‘leren schrijven’. Hiervoor kan je werken met schrijfkaders en met stappenplannen. Het is daarbij heel belangrijk om aan de attitude van de leerling te werken: de leerling leren om kritisch naar de eigen geschreven tekst te kijken, om hulpbronnen in te zetten, om de reflex te krijgen om op te zoeken... Doel is ook hier om de zelfredzaamheid van de leerling te verhogen.

‘Leren schrijven’ is een grote opdracht. Focus daarom op een deelvaardigheid en spreek per opdracht duidelijk het doel af: zeg aan de leerling wat je van een bepaalde opdracht verwacht en hoe je die opdracht zult evalueren. Bij de evaluatie is het heel belangrijk om uitgebreid feedback te geven, waarbij je ook aandacht hebt voor wat goed is. De werkpunten moeten bij een volgende opdracht beter zijn. Zo zie je een groeilijn ontstaan. Meestal vinden de leerlingen het leuk om zo’n schrijfportfolio op te bouwen; om aan hun eigen traject te timmeren.

Hou het bij een schrijfportfolio simpel; zoek het niet te ver. Wees voor opdrachten en evaluatie heel *no nonsense* en speel kort op de bal. Zorg ervoor dat de leerling voelt dat hij vorderingen maakt. Als je denkt dat dat niet het geval is, roep de leerling dan bij jou voor een gesprek, waarin je peilt naar oorzaken en oplossingen.

6. Eindbedenking: hoe belangrijk is spellen eigenlijk?

Tot slot van deze tekst enkele vragen ter overweging:

- Wat is het belang van spelling in ons taalonderwijs?
- Wat is het belang van spelling voor verdere studies en voor de latere loopbaan? Veel leerkrachten en ouders schijnen ‘goed kunnen spellen’ erg belangrijk te vinden,

maar is dat werkelijk zo'n belangrijke vaardigheid voor het verdere leven?

- Is spelling een heel 'Vlaams' fenomeen? En hoe goed spelt de Vlaming eigenlijk?
- Kennen bijvoorbeeld alle collega's de recentste spellinghervormingen? Hoe zit het met tussenletters en met botsende klinkers? Hoe schrijf je 'zonnestelsel', 'reuzeleuk' en 'minionderneming'?
- Moet spelling niet meer gerelativeerd worden?
- Is goed taalgebruik en goede communicatie niet veel belangrijker dan goed kunnen spellen? In Vlaanderen blijkt 'taal' en 'schrijven' echter heel dikwijls gelijkgeschakeld te worden met spellen, en dan voornamelijk met de 'dt-regels'...

Vanuit de vakdidactiek en de eindtermen spreekt men bij taalopvoeding van een 'spellingsgeweten': de attitude hebben om het juist te doen en de reflex hebben om, indien nodig, dingen op te zoeken. Bestaat er dan geen grote discrepantie tussen wat de maatschappij belangrijk vindt en wat leerplannen, handboeken en de vakdidactiek ons voorhouden?

Referenties

- De Bouverne-Bie, M. (1998). *Studie 62: Naar een heldere kijk op leerlingenbegeleiding, inspiratiehandleiding*. Brussel: VLOR.
- De Coole, D. & A. Valk (2010). *Actief met taal. Didactische werkvormen voor het talenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Dinger, T. (red.) (1993). *Handicaps bij het leren*. Bussum: Coutinho.
- Federatie Het Schoolvak Nederlands (1995). *Vraagbaak Nederlands*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.
- Ghesquière, P. & A. Ruijssenaars (red.) (1997). *Leerproblemen in het middelbaar onderwijs*. Leuven: Acco.
- Hajer, M. (1995). *Schooltaal als struikelblok*. Bussum: Coutinho.
- Henneman, K. (2000). *Problemen voor gevorderde spellers, signalering, diagnostiek en begeleiding*. Bussum: Coutinho.
- Kleijnen, R. (1992). *Hardnekkige spellingsfouten, een taalkundige analyse*. Swets en Zeitlinger.
- Mahieu, P. (1996). *Leerlingbegeleiding*. Leuven: Garant.
- Onbekend (1999). *Scholen leren van elkaar: leerlingbegeleiding in het secundair onderwijs*. Brussel: VLOR.
- Tijdschrift Sprankel (s.d.). *Leerproblemen bij je kind, zoek een oplossing tot je er een vindt*.

- Van den Wal, J. (1996). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding, een praktijkgericht boek*. Bussum: Coutinho.
- Van Vugt, P. (1994). “Dyslexie, een schets van de problematiek”. In: *Spiegel*, jg. 12, p. 41-51.
- Van Vugt, P. (1996a). “Achtergronden van leerstoornissen”. In: *Persoon en Gemeenschap*, jg. 48, p. 333-339.
- Van Vugt, P. (1996b). “Taalleerproblemen op school: schipperen tussen therapiemoeheid en begeleidingsnood”. In: *Vonk*, jg. 26, p. 5-19.
- Van Vugt, P. (1996c). “Werken met een attest leerstoornissen”. In: *Logopedie*, jg. 11, nr. 3, p. 27-36.
- Van Vugt, P. (1999). “Leerstoornissen in het regulier onderwijs, zekerheden inclusief”. In: *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, jg. 20, nr. 77, p. 37-43.
- Van Vugt, P., B. Vanvaerenbergh & W. Hermans (1999). “Inleiding tot zorgbreedte en zorgdiepte: herkennen en begeleiden van bijzondere leerlingen door reguliere leraren”. In: *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, jg. 20, nr. 77, p. 13-33.

Ronde 4

Mies Bezemer & Rob Wassink
 Stottercentrum Zeeland
 Contact: mbezemer@stottercentrumzeeland.nl

‘Voor iemand die stottert is iedere spreektaak een spreekbeurt’. Adviezen voor het beoordelen van mondelinge taken in het onderwijs

1. Inleiding

Stotteren kan een leerling of student hinderen in bepaalde activiteiten binnen het onderwijs en in de sociale contacten die hij heeft met medestudenten en/of docenten. Wanneer dat ernstige vormen aanneemt, kan het gevolgen hebben voor studieresultaten en beroepskeuze. In hoeverre is dat terecht? Kan een goede opvang de bovengenoemde gevolgen beperken? Wat is de verantwoording van de student zelf? Wat is de invloed op en van de docent en wordt de leerling hierdoor ‘anders beoordeeld’ dan zijn vloeiend sprekende medeleerlingen?