



# Spraak- en taalhandicaps bij het leren

Luc Wijns

Op 14 november 1990 organiseerde het Centrum voor Andragogiek van UFSIA, in samenwerking met de VON, een bijscholing over *Spraak- en taalhandicaps bij het leren*. Twee sessies werden verzorgd door René Stes, logopedist en stottertherapeut.<sup>(1)</sup> Dit artikel biedt een verslag van deze bijscholing en is grotendeels gebaseerd op de syllabus van René Stes. Uiteraard is het niet de bedoeling van dit artikel om al de taal- en spraakafwijkingen uitvoerig te behandelen; daarvoor verwijzen we naar de vakliteratuur. Het gaat veeleer om een kennismaking met de verschijnselen en de meest specifieke problemen van de logopedische stoornissen, waarvan een aantal didactische wenken verbonden worden.

**S**praak- en taalhandicaps worden bij kinderen nog steeds onvoldoende herkend, en evenmin wordt de draagwijdte van de moeilijkheden voldoende beseft. De gevolgen blijven meestal niet uit. Leerkrachten voelen zich hulpeloos, ouders worden ongerust of reageren gedesinteresseerd, en het kind zelf wordt schoolmoe, agressief, futloos, onwillig,... Niet zelden wordt het kind naar het verkeerde schooltype gestuurd of ontstaan er ernstige emotionele en sociale frustraties. Het hoeft helemaal niet zo ver te komen!

Er moet een onderscheid worden gemaakt tussen taal- en spraakafwijkingen. De essentie van *taalafwijkingen* is gelegen in problemen rond de verbale symbolische communicatie. De spraak- en taalontwikkeling kan vertraagd of gestoord zijn, er kunnen lees- en schrijfstoornissen optreden, of er kan sprake zijn van taalverlies, taaldeterioratie en taalconfusie. *Spraakafwijkingen* hebben veeleer te maken met het taalgebruik en men kan ze naargelang de processen indelen in articulatiestoornissen, stemstoornissen en onvloeïend spreken.

## Taalafwijkingen

De studie van taalafwijkingen ontstond aanvankelijk vanuit de belangstelling voor afwijkingen bij doven en volwassenen; vooral het verschijnsel afasie werd na de twee wereldoorlogen bestudeerd. Stilaan groeide ook de belangstelling voor taalstoornissen bij kinderen. Het onderzoek is echter nog in volle ontwikkeling. Zo ontdekte men bijvoorbeeld vrij recent dat de behandeling van taalstoornissen op jonge leeftijd de beste manier is om leerstoornissen te voorkomen.

Alle leraars worden vroeg of laat geconfronteerd met leerlingen met taalafwijkingen. De frequentie van voorkomen is nog niet echt bekend, maar prof. A. Ruijsenaars (orthopedagogie) raamt het aantal normaal begaafde kinderen met taalafwijkingen op 10 à 25%.

De term 'taalafwijking' verwijst zowel naar een vertraging als naar een stoornis. Ze kan zich voordoen in de actieve taal (d.i. het gebruik van de taal) of in de passieve taal

(d.i. het begrijpen van taaluitingen).

Verder zijn er primaire taalafwijkingen die op zichzelf voorkomen, en secundaire taalafwijkingen die het gevolg zijn van iets anders, b.v. doofheid.

Tenslotte is er ook het onderscheid tussen taalafwijkingen bij kinderen en bij volwassenen. Bij kinderen komen vooral vijf types voor op basis van de verschijningsvormen (Starkweather 1983): 1. geen taalontwikkeling; 2. gestoorde taalontwikkeling; 3. vertraagde taalontwikkeling; 4. lees- en schrijfstoornissen; 5. verworven taalstoornissen. Bij volwassenen treden vooral de volgende drie afwijkingen op: 1. afasie (verworden dyslexie); 2. taaldeterioratie en -confusie; 3. broddelen. De stoornissen die bij volwassenen optreden, worden meestal veroorzaakt door traumata, infecties, intoxicaties, neuro-psychiatrische aandoeningen, enz. Het gaat om afasie of taalverlies ten gevolge van hersenletsels, en taaldeterioratie en taalconfusie.

#### VERTRAAGDE EN/OF GESTOORDE SPRAAK- EN TAALONTWIKKELING (2)

Een vertraagde en/of gestoorde spraak- en taalontwikkeling kan zeer veel oorzaken hebben, maar meestal zijn die van psychopedagogische aard. Het is mogelijk dat het kind onvoldoende leert bij gebrek aan stimulatie, maar er kunnen ook aanwijsbare, onderliggende oorzaken zijn. Hierbij denken we dan aan kinderen die minder goed horen, minderbegaafde kinderen, MBD-kinderen (d.i. minimal brain dysfunction) en psychiatrische kinderen.

In de klassituatie kunnen we te maken hebben met twee groepen: het non-verbale kind en het taalvertraagde en/of -gestoorde kind.(3)

##### 1. Het non-verbale kind

Het kind praat niet, al kan men dat volgens zijn leeftijd wel verwachten, of het praat heel beperkt met slechts enkele onver-

staanbare woordjes, meestal bepaalde lettergrepen. Het kind behelpt zich heel dikwijls met gebaren. Vaak gaat dit verschijnsel gepaard met een opmerkelijk gedrag: ofwel hyperactief, ofwel teruggetrokken en timide. Het taalbegrip is bij deze kinderen meestal wel goed ontwikkeld. Deze stoornis is dikwijls een eerste indicatie van meer ernstige afwijkingen.

##### 2. Het taalvertraagde en/of -gestoorde kind

Tot deze groep blijkt 6,2% van de schoolgaande jongeren te behoren. Ze worden vooral gekenmerkt door vertragingen en/of afwijkingen die optreden in de linguïstische ontwikkeling, b.v. een beperkte of afwijkende fonologische ontwikkeling (d.i. de associatie tussen spraakklanken en betekenissen), een beperkte of afwijkende semantiek (d.i. de associatie tussen woorden en referenten), beperkte of afwijkende syntactisch-grammaticale gedragingen (d.z. vormen zonder of met afwijkende principes) en een beperkt of afwijkend pragmatisch gedrag (d.i. de relatie tussen de vormen en de sociale en omgevingscontext). Meestal zijn er ook facultatieve kenmerken zoals hyperkinetisch-impulsief gedrag, geringe aandacht, allerlei gedragsproblemen en motorische achterstand.

#### LEES- EN SCHRIJFSTOORNISSEN

Over de oorzaken van deze lees- en schrijfstoornissen zijn de wetenschappers het nog lang niet eens. Sommigen beweren dat ze het gevolg zijn van een lichte hersenbeschadiging (b.v. MBD). Een tweede theorie stelt dat ze veroorzaakt worden door ontwikkelingsvertragingen met name op het gebied van de taalontwikkeling (b.v. de hemisfeertheorie). Verder zijn er ook wetenschappers die beweren dat drierde van de gevallen te maken heeft met erfelijkheid. Tenslotte zijn er die de stoornissen vooral wijten aan milieu-omstandigheden.

Lees- en schrijfmoeilijkheden zijn een veel voorkomend probleem waarmee 10% van

onze schoolgaande jongeren geconfronteerd wordt. Vroeger hanteerde men de term 'woordblindheid' waardoor vooral een visuele stoornis gesuggereerd werd. Tegenwoordig gaat men er vanuit dat lees- en schrijfstoornissen praktisch altijd te maken hebben met slechte verklanking van wat men ziet. Zo onderscheidt men dyslexie (slecht lezen) en dysorthografie (slecht 'juist schrijven').

### 1. Dyslexie

Het kind leest iets anders dan wat er staat. De fouten kunnen zich op verschillende niveaus voordoen:

- fonologisch: klinkers of medeklinkers worden weggelaten, toegevoegd of vervangen, b.v. *haast/haas, vaas/vaaks*;
- morfologisch: voor- of achtervoegsels worden weggelaten of toegevoegd, b.v. *aanbellen/aibellen, langdurig/langerdurig*;
- syntactisch: de zin wordt al of niet intact gehouden, b.v. *de zon scheen met volle pracht op het zacht kabbelende water/de zon verscheen prachtig te ik verwacht kwakkelde*;
- semantisch: men leest niet wat er staat, maar wat er zou kunnen staan, b.v. *de kabouter liep naar de boom/de kabouter liep naar de dikke eik*.

### 2. Dysorthografie

Het kind schrijft iets anders dan wat er moet staan. Ook hier zijn er een aantal typische fouten:

- klinkers en medeklinkers worden ten onrechte enkel of dubbel gespeld, b.v. *bakker/baker, gegaan/gegan*;
- de slot -n wordt weggelaten of toegevoegd, b.v. *houten/houte, goede/goeden*;
- bastaardwoorden worden fonetisch gespeld, b.v. *horloge/orloosje*.

Naast slecht lezen of schrijven kan het kind ook andere leerstoornissen vertonen (b.v. bij rekenen, aardrijkskunde, vreemde talen). Ook zijn er vertragingen merkbaar in de ontwikkeling van de grote en de kleine

motoriek en vertoont het kind stoornissen in de sensomotoriek (b.v. handvoorkeur en lateraliteit, het waarnemen van temporele orde). Tenslotte zijn er dikwijls ook nog auditieve problemen (b.v. discriminatie, auditieve aandacht).

## Spraakafwijkingen

Spraakafwijkingen kunnen worden ingedeeld in: articulatiestoornissen, stemstoornissen en vloeiendheidsstoornissen.

### ARTICULATIESTOORNISSEN (4)

Articulatiegedrag heeft te maken met de productie van spraakklanken. Artikulatiestoornissen komen in de logopedische praktijk het meest voor, maar er zijn veel variaties in ernst. In de klaspraktijk kunnen we te maken krijgen met twee soorten.(5)

#### 1. Fonologische achterstand

Deze stoornissen hebben te maken met het fonologische systeem van de taal. De oorzaken ervan zijn sterk verbonden met de taalontwikkeling.

#### 2. Fonetische stoornissen

Hier gaat het vooral om verstoringen in de planning en/of uitvoering van de articulatiebewegingen. De oorzaak hiervan ligt ofwel in het slecht of foutief aanleren ofwel in aanwijsbare organische defecten.

### STEMSTOORNISSEN (6)

Afwijkend stemgedrag komt frequent voor, zowel bij kinderen als bij volwassenen. De maatschappij is wel verdraagzamer tegenover een stemstoornis dan tegenover articulatie- of vloeiendheidsstoornissen. Ze worden opgedeeld in:

#### 1. Stembandstoornissen

Deze stoornissen hebben te maken met afwijkingen in toonhoogte, luidheid en/of stemkwaliteit.

## **2. Oesophagusspraak of alaryngale spraak**

Deze afwijking komt voor bij mensen van wie de larynx chirurgisch verwijderd werd.

## **3. Resonantiestoornissen**

De oorzaken van deze stoornissen zijn voornamelijk organisch, b.v. een gehemeltepleet. Wat het meest voorkomt, is het neuzig spreken.

## **VLOEIENDHEIDSSTOORNISSEN**

Vloeiendheidsstoornissen komen relatief veel voor, namelijk bij ongeveer 2% van de bevolking. Vloeiend spreken ontwikkelt zich zoals andere vaardigheden en heeft vooral te maken met continuïteit, snelheid en inspanning bij het spreken. Drie soorten kunnen onderscheiden worden: stotteren, broddelen en spreekvrees.

### **1. Stotteren**

Dit is een probleem dat vooral te maken heeft met continuïteit in het spreken. Het uit zich vooral door snelle herhalingen van lettergrepen en klanken, het verlengen van klanken, en blokkeringen. Het gaat gepaard met een emotionele of cognitieve reactie, een negatief gevoel m.b.t. het spreken (b.v. ik kan het niet, ik durf het niet), een uitstel-, vecht- en vermijdingsreactie. Vier vormen zijn momenteel bekend, namelijk ontwikkelingsstotteren, stotter-broddelen, dwangneurotisch/traumatisch stotteren, en neurogeen stotteren.

### **2. Broddelen**

Deze afwijking heeft te maken met de snelheid bij het spreken en wordt vooral gekenmerkt door snel en onvloeiend spreken. Vooral bij extraverte personen komt broddelen voor.

### **3. Spreekvrees**

Bij jongeren kan spreekvrees leiden tot het stoppen van alle spraak- en taalontwikkeling uit vrees. De oorzaken voor die vrees zijn ofwel van psychische aard (b.v. emoties) ofwel van traumatische interactie-aard (b.v. lange verwijdering van de ouders).

## **Bestrafing, frustratie, angst**

Normaal spreken en taalgebruik vormen een zeer belangrijke toegangkaart tot de maatschappij, b.v. om toegang te krijgen tot studeren, tot sociale interactie, tot het beroepsleven. Abnormaal spreken botst op een voortdurende bestraffing en verwerping. De onmogelijkheid om te communiceren - met alle mogelijkheden hiertoe - lokt dikwijls frustraties uit. Angst, schuld en vijandigheid zijn de emotionele reacties op deze voortdurende bestraffing en frustratie. En dan is er die eeuwige twijfel over zichzelf, zijn kunnen, zijn beroepsmogelijkheden, zijn sociaal leven.

Bestrafing wordt in allerlei vormen gegeven, zoals imitaties, abnormale nieuwsgierigheid, spotnamen, opmerkingen, brutale insinuaties, ongedurigheid, verwerping en uitsluiting, overbescherming, misverstanden, enz.

Hoeveel iemand zich bestraft voelt, is zeer wisselend en is vooral afhankelijk van

- de mate en specificiteit van de spraak/taalverschillen die hij vertoont, b.v. de wijze waarop hij stottert, de ernst van het tussentands spreken, de mate waarin de neusvleugels bewegen bij het spreken bij iemand met een gespleten gehemelte, de soort en de hoeveelheid leesmoelijkheden;
- zijn attitude tegenover deze verschillen;
- de gevoeligheid, de persoonlijkheid van diegene die straft;
- het al dan niet aanwezig zijn van andere compenserende kenmerken.

Frustratie is het gevoel dat iemand krijgt als



hij geblokkeerd raakt. Het niet kunnen verwezenlijken van een behoefte - de behoefte tot communicatie en sociaal contact - lokt een blokkering uit die kan uitmonden in een alles vernietigende energie.

Ook het uiten van emoties is als uitlaatklep zeer belangrijk. Wanneer we onze innerlijke gevoelens minder goed of niet kunnen uiten, dan zal de energie zich opstapelen tot een grote druk en plots exploderen. En wellicht het meest frustrerende is de onmogelijkheid om zich uit te drukken. We praten immers veel over onszelf. Egocentrische spraak is zeer belangrijk in de ontwikkeling van de persoonlijkheid. En ook later spreken we veel over onszelf om kenbaar te maken dat alles goed is, om te laten verstaan dat we niet alleen staan, dat we erbij horen. Deze zelfexpressie kan wegvallen bij mensen met ernstige spraak- of taalstoornissen.

Een bijzonder ernstige frustratie wordt tenslotte uitgelokt door het verminderd sociaal contact. Dat is niet verwonderlijk als men zich realiseert dat personen met spraak- of taalstoornissen dikwijls geweerd worden van deelname.

Frustraties en bestraffingen lokken angst uit. De stotteraar, het dyslectisch kind vreest aan bod te moeten komen bij het lezen in de klas en vreest bespot te worden. Minder ernstige vormen van angst hebben veeleer betrekking op vrees en ongerustheid. Het is een eerder vage anticipatie van negatieve gevoelens. Vaak zijn deze angstgevoelens besmettelijk. Dikwijls zien we dat ouders schuldgevoelens hebben, of ongerust en angstig zijn over het spreken van hun kind en dat het kind stil aan deze gevoelens ook krijgt.

Angst vertoont zich op zeer verschillende manieren. Vaak probeert men de angst tijdelijk te verminderen door te zoeken naar compensaties. Sommigen vreten hun zenuwen en angst weg, en krijgen er nog een nieuw probleem bij, namelijk de zorg over hun gewicht. Anderen regresseren naar in-

fantiliserende gedragingen. Ze zoeken naar een periode in hun leven waar ze zich geen zorgen hoefden te maken over het communiceren. Nog anderen hechten zich aan de sterke figuren in de klas en daarbuiten, en zoeken bescherming. Er zijn er ook die proberen om gewoon te stoppen met spreken, met lezen, met schrijven, met leren, met communiceren. Weer anderen beginnen radeloos te tateren en irriteren door een genadeloze spreekvloed te ontwikkelen. Maar de angst komt terug; ze kunnen er zo moeilijk aan ontsnappen.

Angst ondermijnt en vernietigt het zelfvertrouwen; angst verhindert het aanpassingsvermogen en dus het leren. De leraar/logopedist heeft het moeilijk om dan te helpen. Willen leraars deze kinderen iets leren, dan moeten ze in eerste instantie in staat zijn om een permissieve atmosfeer te creëren waar spreken, lezen en schrijven niet bedreigend zijn. Verbale communicatie moet in eerste instantie vrij zijn van allerlei bestraffing en frustratie; communicatie moet prettig zijn. In aanwezigheid van een aanvaardend en begrijpend leraar/therapeut wordt het onspreekbare bespreekbaar. Dan pas kan het leren beginnen.

## Didactische wenken

Leraars die geconfronteerd worden met leerlingen die lees- en schrijfstoornissen hebben, weten er vaak geen raad mee. Ten behoeve van die leraars heeft René Stes in het tweede deel van de bijscholing een aantal didactische wenken geformuleerd.

Bij het lezen worden drie technieken gebruikt die simultaan voorkomen en die ook elk een bepaald soort leesprobleem kunnen opleveren. Bij het *spellend lezen* wordt een woord verdeeld in klanken en lettergrepen waarbij er vooral aandacht is voor de klank-tekenverbinding. Verder is er het *kenmerkend lezen* waarbij het voorna-

melijk gaat om de woord-klankverbinding. Tenslotte is er het *anticiperend lezen* waarbij kinderen op basis van hun voorkennis gaan veronderstellen wat er nog moet volgen.

Bij het spellen krijgen we de onderverdeling in het *aanvankelijk spellen* waar vooral aandacht besteed wordt aan de klank-woordkoppeling, en het *gevorderd spellen* waar vooral de woordbeelden en de spellingregels belangrijk zijn.

Henneman & Van Berkel 1989 geven een eenvoudig observatieschema om lees- en schrijfproblemen op te sporen. Alle leerkrachten kunnen daarvan gebruik maken. De linkerkolom (ja) wordt aangekruist als het gedrag van de leerling sterk overeenkomt met het beschrevene, de rechterkolom (nee) als er weinig overeenkomst is, en de middelste kolom (?) in geval van twijfel. De onderdelen met een asterisk kunnen slechts ingevuld worden na een gesprek.

#### OBSERVATIESCHEMA LEES- EN SCHRIJFPROBLEMEN

LEZEN				
<i>Technisch lezen</i>	<i>ja</i>	<i>?</i>	<i>nee</i>	<i>opmerk.</i>
Laag leestempo bij hardop lezen				
Laag leestempo bij stillezen*				
Wijst bij met de vinger				
Beweegt de lippen tijdens het lezen				
Leest zachtjes hoorbaar				
Hapert veelvuldig				
Maakt veel fouten				
Leest met weinig intonatie				
Heeft geen aandacht voor leestekens				
Leest vragen en opdrachten weinig accuraat				
<i>Begrip</i>	<i>ja</i>	<i>?</i>	<i>nee</i>	<i>opmerk.</i>
Antwoorden op vragen over een gelezen tekst zijn onvolledig				
Begrijpt niet waarom een antwoord onjuist is*				
Herkent de grote lijn van een tekst niet				
Beschijft na het lezen losse details				
Kan informatie die niet expliciet vermeld is, moeilijk uit een tekst afleiden				
Kan makkelijker overweg met reproductievragen dan met denkvragen*				
Is tijdens het leren van studieteksten weinig actief* (d.w.z. maakt geen aantekeningen, geen schema, stelt zichzelf geen vragen, schat niet in wat er onthouden moet worden en wat niet)				

<b>SCHRIJVEN</b>				
<i>Technische aspecten</i>	<i>ja</i>	<i>?</i>	<i>nee</i>	<i>opmerk.</i>
Slecht leesbaar handschrift				
Houdt de pen onhandig, verkrampd vast				
Slechte schrijfhouding				
Veel spelfouten				
Noteert geen hoofdletters				
Weinig interpunctie				
Onverzorgde lay-out				
<i>Inhoudelijke aspecten</i>	<i>ja</i>	<i>?</i>	<i>nee</i>	<i>opmerk.</i>
Beantwoordt vragen in slecht lopende zinnen				
Geeft geen verbanden tussen gegevens aan				
Laat informatie weg zodat het geheel onbegrijpelijk wordt				
Geeft gegevens ongeordend weer				
Kan niet goed uit de voeten met een vrije schrijfoopdracht				
<b>LEERGEDRAG</b>				
	<i>ja</i>	<i>?</i>	<i>nee</i>	<i>opmerk.</i>
Heeft opmerkelijke moeite met het leren van losse gegevens*				
Levert sterk wisselende prestaties				
Heeft opmerkelijke moeite met het structureren van taken*				
Kan zijn aandacht moeilijk op verschillende onderdelen van een taak richten*				
Vertoont opvallend emotioneel gedrag				

### **EEN PROBLEEMOPLOSSENDE STRATEGIE: HET SCHOOLTEAM**

Er is meer kans op succes voor leerlingen met lees- en schrijfstoornissen als niet alleen een expert therapie geeft, maar als ook de school begeleiding en hulp biedt. Hier is niet alleen een taak weggelegd voor

de leraar Nederlands; lees- en schrijfproblemen manifesteren zich immers bij alle vakken. De begeleiding en hulp mogen niet eenmalig zijn (b.v. door verwijzing), maar structureel en ondersteunend door een schoolteam, d.w.z. een team dat de problemen van de leerlingen onder ogen ziet, oplossingen zoekt, accepteert.

De doelstellingen van het schoolteam zijn ten eerste het vergroten van de lees- en schrijfvaardigheid, verder het verbeteren van het leergedrag, en tenslotte het weg nemen van drempels die succes verhinderen. Dit laatste wil niet zeggen dat deze leerlingen zo min mogelijk moeten lezen en schrijven, maar het verwerven van kennis en vaardigheden verloopt meestal via lezen en schrijven. De drempel kan verlaagd worden daar waar kennis verwerven en toetsen centraal staan, en niet het lezen en schrijven zelf.

Hierna volgen nog enkele suggesties bij de oprichting van een schoolteam:

- Heel het schoolteam moet volledig ingelicht worden over de problematiek, b.v. via een middag waarop voorlichtingsbrochures besproken worden.
- Probeer niet de meest onwillige collega eerst op je hand te krijgen, maar begin met de welwillende. Neem samen stappen in de begeleiding en laat de resultaten aan collega's zien.
- Als collega's inzien dat enige hulp voor een leerling van belang is, geef ze dan niet meteen de waslijst van adviezen hier na. Bespreek de maatregelen die voor de leerling de hoogste nood lenigen.
- Blijf vriendelijk lastig. Stel de problemen steeds opnieuw ter discussie en heb een lange adem.
- Vraag raad en hulp aan een deskundige (b.v. PMS, therapeut).
- Bedenk steeds dat begrip en acceptatie niet de enige voorwaarde is. Streef naar een organisatiestructuur met collega's.
- De organisatie moet begaan zijn met b.v.
  - . tijdstip en afname van signaliseringsonderzoeken;
  - . tijdstip en wijze van bespreking van observatiegegevens;
  - . mogelijke maatregelen in klasverband;
  - . wanneer specifieke hulp of maatregelen moeten ingaan;
  - . wie informatie geeft aan de ouders, en wie de ouders steunt;
  - . een draaiboek waarover alle leerkrach-

ten beschikken rond de organisatie (ook voor leerkrachten die er niet direct bij betrokken zijn).

### **LERAARSGEDRAG: CONCRETE VOORBEELDEN**

Algemeen kunnen we zeggen dat leraars met hun wijze van lesgeven en toetsen de prestaties van leerlingen beïnvloeden, waardoor leerlingen wisselvallig kunnen gaan presteren. Er zijn verschillen in de manieren waarop leerlingen informatie verwerken (d.w.z. de leerstof gemakkelijker onthouden en oproepen). Als de uitleg niet aansluit, dan verliest de leerling gemakkelijk de aandacht. Help dus om de leerstof op een bepaalde manier aan te bieden en te beoordelen. Hieronder volgen enkele voorbeelden (uit Henneman & Van Berkel 1989).

#### **1. Structureren**

Probeer steeds de leerstof te kaderen in het grotere geheel. Een korte klassikale bespreking van de vorige leerstof bij het begin van de les helpt de leerling en geeft ook informatie over de beheersing van de vorige leerstof. Herhaal indien nodig.

#### **2. Regels geven met betrekking tot grammaticale structuren**

Dikwijls worden voorbeelden gegeven en moeten de leerlingen daaruit zelf de regels afleiden. Kinderen met lees- en schrijfproblemen hebben daar moeite mee. Ze vergeten de voorbeelden en maken fouten tegen de regel omdat ze zich de regel niet onbewust eigen hebben gemaakt.

- Niet alles moet met regels; een overvloed is even erg als geen.
- Laat de regels in een apart schrift opschrijven.
- Probeer de regels te visualiseren; leerlingen met lees- en schrijfmoeilijkheden hebben veel steun aan visuele voorstellingen.
- Probeer zoveel mogelijk gebruiksregels te geven, niet met veel woorden, maar zo





eenvoudig mogelijk.

- Werk eventueel met algoritmische voorschriften, d.i. een controlelijst met ja/nee-antwoorden die altijd naar de juiste oplossing voert.

### 3. Vragen stellen

Geef minder kans aan deze leerlingen om impulsief te werk te gaan. Leer hen een aantal vragen stellen:

- Stel vragen met betrekking tot de inhoud: waar gaat de stof over? wat weet ik er al van? begrijp ik alles of moet ik nog iets opzoeken of vragen?
- Stel vragen rond de uitvoering van een taak: hoe kan ik die zaken het best onthouden? met een schema? luidop uitspreken? een korte samenvatting maken?
- Laat leerlingen zelf aangeven hoe ze een opdracht zullen uitvoeren.

### 4. Extra aandacht voor het lezen van opdrachten

Deze leerlingen maken veel fouten bij het lezen of interpreteren van opdrachten. Geef hun de volgende adviezen:

- Lees de opdracht altijd twee of meer keer.
- Herhaal de opdracht in eigen woorden.
- Geef aan hoe er precies moet worden gewerkt.
- Dan pas beginnen.

### 5. Leerkaarten

Dat zijn kaarten met de kennis die nodig is en de opeenvolgende stappen die men moet nemen voor het uitvoeren of oplossen van de opdracht. Voordeel van de leerkaart is dat de leerling onafhankelijk wordt gemaakt van de leraar. Stilaan moeten de leerlingen zonder kaart leren werken. Een paar voorbeelden van leerkaarten:

- De wijze waarop men woordjes moet leren.
- Hoe corrigeren? Vooral controlegedrag is moeilijk voor leerlingen met lees- en schrijfproblemen (waar moeten ze op letten?).

- Hoe de schrijfwijze bepalen van b.v. lange klinkers?

### 6. Strategie voor woordjes, jaartallen, namen

Help de leerlingen met het bedenken van ezelsbruggetjes, b.v. rijmpjes, een verhaal, een tekening.

### 7. Zelfcorrectie

De leerlingen moeten strategieën aanleren om werk te corrigeren. Dat is een zeer specifieke manier van lezen; niet globaal waarnemen of naar betekenis, maar precies kijken. Het is vooral moeilijk voor kinderen met een radende leesstrategie. Geef nooit te veel correctiewerk; korte opdrachten stimuleren. De volgende adviezen kunnen de leerlingen helpen:

- Lees je werk luidop; stop wanneer een zin is afgelopen; controleer of er een punt en een hoofdletter staat.
- Lees een zin luidop en luister of je geen woorden vergeten bent.
- Spreek de klanken van een woord uit terwijl je met je pen de letter aanwijst die bij de klank hoort.
- Ga na in welke woorden klanken zitten die je op verschillende manieren kunt weergeven. Ingeval van twijfel schrijf het woord met beide letters en kies. Raadpleeg het woordenboek.
- Verdeel meerlettergrepige woorden in klankgroepen. Controleer het woord.

### 8. Beoordeling en feedback

De leerling weet zelf wel dat er problemen zijn. Accentueer dat niet door er voortdurend op te wijzen, vooral niet als de spelling niets met de opdracht te maken heeft.

- Beoordeel het resultaat van de opdracht en als die niets met spelling te maken heeft, laat dan verdere opmerkingen achterwege.
- Beoordeel, als de spelling wel een onderdeel is, positief. Schrijf onder het werk voorbeelden.
- Geef ook aan hoe een leerling fouten kan voorkomen (een aandachtkaartje voor

het corrigeren van werk).

- Geef korte opdrachten die meteen besproken kunnen worden; snelle feedback. Leg de nadruk op het proces en minder op het produkt.
- Fouten maken is geen schande; leerlingen ervaren dikwijls van wel. Leren is niet gelijk aan: juist antwoorden is goed, fout antwoorden is afwijkend. Leer de leerlingen hun inspanningen voor een taak te belonen en leg het accent op goede oplossingen. Blijven ze fouten maken, dan moet er gezocht worden hoe ze tot stand komen en hoe ze voorkomen kunnen worden.

### 9. Zelfkennis

Deze leerlingen hebben soms weinig greep op hun leergedrag; hun prestatie heeft weinig te maken met hun inspanningen, maar met gebrek aan capaciteiten of met toeval. Hierdoor nemen ze minder initiatieven en worden ze faalangstig. Het denken wordt daardoor destructief m.b.t. leren.

- Vraag de leerling naar zijn verwachtingen m.b.t. een taak.
- Is de verwachting juist?
- Wat is een inspanning?
- Bespreek niet alleen verwachtingen, maar geef verantwoordelijkheid voor zijn werk, b.v. zelf tijd bepalen, afspraken i.v.m. vormgeving. Wat indien hij er zich niet aan houdt?

Nog een paar aanvullende tips:

- Verminder de tijdsdruk zoveel mogelijk, b.v. schrijf de huistaak op het bord en licht mondeling toe, niet in alle haast voor de bel gaat.
- Zet leerlingen met lees- en schrijfproblemen vooraan in de klas; observeren wordt gemakkelijker.
- Vergelijk niet voortdurend met klasgenoten, maar waardeer vooruitgang.

## DREMPELVERLAGENDE MAATREGELEN

Dikwijls betekenen drempelverlagende maatregelen het creëren van een uitzonderingspositie. Beslis er slechts over na overleg met de leerling zelf, de andere leerlingen, collega's, de ouders, enz. De volgende voorbeelden zijn opnieuw ontleend aan Henneman & Van Berkel 1989.

### 1. Mondeling versus schriftelijk overhoren

- Kennen en schrijven worden ervaren als twee verschillende taken.
- Mondeling is soms beter om de leerling te laten zien wat hij kan; bespreek of het spreiden van de punten beter is.

### 2. Leesbeurten

- Overleg met de leerling wat kan, b.v. wil hij overgeslagen worden? wil hij vooraf de opdracht krijgen? Voorbereiden helpt; er wordt op die manier minder spanning opgebouwd. Met stotterende kinderen is echter het tegenovergestelde waar.
- Let op voor leesbeurten in het vreemdetalenonderwijs (uitspraak oefeningen). Ze zijn meestal weinig systematisch en kinderen worden fel gehinderd door problemen met lezen. Kies b.v. voor specifieke uitspraak oefeningen, zoals dialogen op band naspreken.

### 3. Extra tijd

- Opgaven lezen duurt langer; schrijven gaat trager. Daardoor ontstaat angst om niet op tijd klaar te zijn. Geef tijd.
- Geef zo nodig extra tijd: thuis, tijdens de planning. Maak een juiste planning: iedereen moet klaar zijn.

### 4. Opdrachten omschrijven

- Dictaat geeft dikwijls onvolledigheden of fouten op papier.
- Onderschat het belang van de lay-out niet.

### 5. Kopiëren

- Deze leerlingen kunnen het dicteren van

leerstof niet bijhouden. Dicteer alleen als het strikt nodig is.

- Geef eventueel een kopie aan de leerling.
- Laat meeschrijven, maar geef adviezen, b.v. lidwoorden weglaten, in telegramstijl noteren.
- Laat werk nakijken met behulp van een lerarenboek (sleutel).

#### 6. Dictee

- Niet laten meedoen of geen dictees geven, want voor deze leerlingen is het een frustrerende ervaring.
- Spreek een dictee op band in op het niveau van de leerling, en laat het via een koptelefoon maken.
- Met veel inspanningen bereikt de leerling toch goede resultaten, maar wat is de waarde ervan? Meestal is er geen overdracht.

#### 7. Hulpmiddelen

- Laat gebruik maken van woordenboeken en hulpkarten.
- Gebruik eventueel een cassette recorder om uitleg op te nemen zodat de leerling die thuis opnieuw kan beluisteren.
- Stimuleer het gebruik van een typemachine, tekstverwerker; geeft een betere layout en betere correctiemogelijkheden. Vooral de tekstverwerker biedt vele mogelijkheden voor correcties zoals het verbeteren van spelling. Het betekent een tijds-winst, ook voor de leerkracht.
- Maak gebruik van een cassette recorder (blindenbibliotheek): luisteren en lezen vermindert de energie voor het decoderen.

#### 8. Examens (7)

- Is een tekstverwerker toegelaten?
- Zijn er faciliteiten voor dyslectische kinderen?
- Bespreek de examens vooraf met de leerling om angst, onzekerheid en dus toene-mende slechte prestaties te verminderen.

**Luc Wijns,  
Berkhoevelaan 60,  
2570 Duffel**

## Noten

1. René Stes is docent aan de Katholieke Vlaamse Hogeschool in Antwerpen. Met dank voor zijn kritische kanttekeningen bij dit artikel.
2. B.v. dysgrammatisme, audimutitas.
3. Er is nog een derde taalafwijking in deze categorie, nl. taalverlies. Het treedt op nadat er al taalverwerving gebeurd is, en het gaat veelal gepaard met hersenletsel. Met deze groep zal men in het onderwijs meestal niet direct geconfronteerd worden.
4. B.v. dyslalia, dysglossia, dysartria, dyspraxia.
5. Met de volgende stoornissen krijgen we in het gewone onderwijs niet te maken. Ze worden veroorzaakt door neurologische letsels: dysartria en dyspraxia.
6. Dysphonia en rhinophonia.
7. Het Ministerie van Onderwijs geeft de toelating om mondeling examen te doen met een schriftelijk verslag van de leerkracht.

## Bibliografie

Dinger (red.): *Handicaps bij het leren*. Muiderberg: Coutinho, 1989.

Fonds Onderwijs Voorlichting: *Ik kan beter stotteren dan jij*. Leiden: Zorn Uitg.

Fraser, J. & W.H. Perkins: *Stotter jij misschien? Gids voor stotterende jongeren*. Rotterdam: AD. Donker, 1988.

Henneman, K. & J. Clemens: *Signaleren en diagnostiseren van leerlingen met lees- en schrijfproblemen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Hogeschool Midden-Nederland, Stichting Opleiding Leraren, interne publikatie.

Henneman, K. & A. Van Berkel: *Lees- en schrijfproblemen*. In: Dinger (red.) 1989, p. 14-89.

Schoemaker, Th. & E. Versteegh-Vermey: *Stotterij of stotterik*. Utrecht: Bohn, Scheltema & Holkema, 1990.

Starkweather, W.: *Speech and language. Principles and processes of behavior change*. Englewood-Cliffs: Prentice-haal, Inc., 1983.

Van der Ley: *Ernstige leesproblemen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1986.

Van Riper, C.: *Speech correction*. Englewood-Cliffs: Prentice-haal, Inc.

Van Waes, J.: *Reken- en wiskunde problemen*. In: Dinger (red.) 1989, p. 90-126.

Versteegh-Vermey, E.: *Stotteren*. In: Dinger (red.) 1989.

## TUSSENDOR

### Het Schoolvak Nederlands 5

*Conferenties onder de brede noemer 'Het Schoolvak Nederlands in het voortgezet/secundair onderwijs' zijn bestemd voor leraren Nederlands, opleiders en onderzoekers.*

*Ze vinden afwisselend plaats in Nederland en in Vlaanderen.*

*De vijfde conferentie zal worden gehouden op vrijdag 27 september 1991 in Amsterdam*

*(Hogeschool Holland, Diemen).*

*Het inschrijfgeld bedraagt 1350 fr. (kosten voor lunch, nascholingscertificaat en conferentiebundel inbegrepen).*

*Belangstellenden voor de conferentie kunnen een deelnemersformulier aanvragen bij:*

*HSN-conferenties Vlaanderen, p/a Hugo de Jonghe, Ten Doorn 6, 1852 Beigem (tel. 02/269.38.67)*