

Taalleerproblemen in het secundair onderwijs

Ria Kleijnen

Wie in het secundair onderwijs lees- en spellingtoetsen afneemt, komt nogal eens voor de onaangename verrassing te staan dat zo'n 15% van de leerlingen de gestelde norm niet haalt. Wat er precies aan de hand is, wordt duidelijk als na de kwantitatieve analyse een kwalitatieve analyse wordt gemaakt. In dit artikel worden twee aspecten van taalleerproblemen besproken. Allereerst wordt ingegaan op leesproblemen die leerlingen in het secundair onderwijs belemmeren om de lessen goed te kunnen volgen en teksten te begrijpen. Daarna wordt de aandacht gericht op ernstige spellingproblemen die leerlingen parten kunnen spelen bij functionele schrijfoopdrachten die in het secundair onderwijs veelvuldig worden gevraagd. Steeds wordt ingegaan op mogelijkheden voor signalering en remediëring voor deze vormen van taalleerproblemen.

In publicaties over de samenwerking tussen regulier en buitengewoon onderwijs wordt herhaaldelijk gesproken over een adequate begeleiding van leerlingen met leerproblemen.

Lees- en spellingzwakke en dyslectische leerlingen behoren tot de groep 'kwetsbare' leerlingen, omdat ze in het secundair onderwijs (en daarna) nog problemen hebben met een vaardigheid die veelal als beheerst verondersteld wordt. Zowel in het regulier als in het buitengewoon onderwijs zitten kwetsbare leerlingen die in aanmerking komen voor gerichte hulp.

Het correct kunnen lezen en spellen is in onze samenleving nog steeds een selectie-criterium, waardoor diegenen die lees- en spellingzwak of dyslectisch zijn ten onrechte niet in aanmerking komen voor bepaalde

beroepen en ook anderszins veel hinder ondervinden. Zeker als daaraan – zonder verdere onderbouwing – ook andere (minder gunstige) kwalificaties verbonden worden: 'Als hij niet goed kan lezen, zal hij ook de nota's niet kunnen begrijpen of bepaalde beslissingen niet kunnen nemen'.

Mede omdat we met betrekking tot dit laatste punt voorlopig weinig verandering mogen verwachten, is het noodzakelijk dat de zorgverbreding in het secundair onderwijs (en daarna) zich ook richt op het verbeteren van elementaire vaardigheden als lezen en spellen. Uit ervaring weten we dat ook bij oudere zwakke leerlingen gerichte begeleiding zinvol is, mits er maar aangesloten wordt bij het specifieke probleem van de leerlingen. Door dit goed in kaart te brengen en de leerling adequate strategieën aan te reiken, kunnen we daar in het onderwijs op inspelen.

Voor de remediëring van hardnekkige taal-leerproblemen zal op school begeleidings-materiaal voorhanden moeten zijn om ten behoeve van individuele leerlingen of groepjes leerlingen specifieke routes uit te kunnen stippelen. In dit artikel bespreken we enkele van de materialen die in het secundair onderwijs ingezet kunnen worden.¹ Naast goed materiaal is ruime aandacht voor specifieke instructie en het aanleren van strategieën noodzakelijk. Op deze laatste – meer interactionele – aspecten zal ook in dit artikel nader worden ingegaan.

HET OPSPOREN VAN LEESPROBLEMEN

Een laag niveau bij technisch en begrijpend lezen kan in het secundair onderwijs ernstige problemen opleveren. In het volgende gaan we eerst in op de wijze waarop leesproblemen nader geanalyseerd kunnen worden, en geven we vervolgens aan welke beslissingen er ten aanzien van de remediëring van belang zijn.

Met behulp van speciaal voor oudere leerlingen ontwikkelde *losse woorden*-leestoetsen en leesteksten kan worden bekeken of de leerling voldoende snel en accuraat leest. In tweede instantie kan door een foutenanalyse gepoogd worden het type lezer vast te stellen: de speller, de rader of het gemengde type. Het Centrum voor Taalleerproblemen (VU Amsterdam) werkt onder andere met een neuropsychologische typologie die door Bakker (1986) is ontwikkeld. Hij maakt onderscheid tussen langzame lezers die relatief weinig fouten maken (de zogenaamde P(erceptuele)-lezers) en snelle lezers die relatief veel fouten maken (de L(inguale)-lezers). Deze P- en L -typen bedienen zich van verschillende leesstrategieën: P-ers zijn overwe-

gend op de waarneming (van letters en lettergroepen) gericht; in hoofdzaak is dit een activiteit van de rechterhersenhelft. L-ers daarentegen maken gebruik van linguale strategieën, in hoofdzaak een activiteit van de linkerhersenhelft.

De praktijk wijst uit dat het in het secundair onderwijs moeilijk is een helder beeld te krijgen van het type lezer. Niet zo verwonderlijk als we bedenken dat er al ten minste zes jaar leesonderwijs aan de leestest in het eerste jaar van het secundair onderwijs is voorafgegaan. Toch geeft de foutenanalyse de richting aan waarin je als begeleider kunt denken bij het opstellen van een behandelingsplan.

HET BEGELEIDEN VAN LEESPROBLEMEN

Een intensieve training ter verhoging van het technisch leesniveau heeft in het secundair onderwijs alleen zin als de leerling daadwerkelijk in de lessen veel hinder ondervindt van het lage niveau van geletterdheid. In alle andere gevallen is het beter de – altijd beperkte – tijd te besteden aan het begrijpend lezen. Door zich gerichte leesstrategieën eigen te maken, leert de leerling de grote lijn van een tekst te doorzien in plaats van zich suf te staren op de losse woorden. Bij leesstrategieën ligt het accent op het zogenaamde *top-down lezen*, waarin alle kennis die de leerling over het onderwerp en over logische verbanden heeft, wordt ingezet om tot begrip van de tekst te komen. De inhoud van de tekst afleiden uit de titel, tussentitels en cursieve woorden (ook wel aangeduid als 'voorspellend lezen'), is een vorm van top-down lezen. Niet het woord-voorwoord-lezen (de bottom-up benadering) wordt gestimuleerd, maar het ontdekken van de grote lijn in de tekst.

Een ander belangrijk punt bij de leesbegeleiding is het bevorderen van het leesplezier van de leerling. Dat kan gedaan worden door aan te sluiten bij het leesniveau en de belevingswereld van de leerling. De laatste jaren zijn er boeken verschenen die aan deze voorwaarden voldoen. De inhoud is afgestemd op oudere leerlingen, maar het niveau van de teksten is aangepast aan hun leesniveau (zie 'boeken voor moeilijk lezen' in de materialenlijst in *VONK* 26/1).

SPECIFIEKE BEGELEIDING VAN TECHNISCH LEZEN

De specifieke training van het technisch lezen, die in kleinere groepen gegeven kan worden, dient aan te sluiten bij de verschillende typen leesproblemen, zoals we die boven kort hebben beschreven.

Bij de radende lezers en L-typen zal vooral aan nauwkeurigheidsbevordering gewerkt moeten worden door oefeningen als:

- het herkennen van twee gelijke woorden in een reeks op elkaar lijkende woorden;
- het aanbieden van perceptueel verzwaarde teksten, waarbij de leerling bijvoorbeeld de twee woorden moet ontdekken die verborgen zijn in *BvRaUkSaSnEtLie*. Omdat er gebruik is gemaakt van verschillende lettertypes moet de leerling heel nauwkeurig kijken om de woorden *BRUSSEL* en *vakantie* te ontdekken;
- het lezen van pseudowoorden (bv. *kronpag*): de leerling kan geen gebruik maken van woordbeelden die reeds opgeslagen zijn in het mentale lexicon, maar wordt gedwongen goed te kijken naar wat er precies staat.

Bij de spellende lezers en de P-typen zal vooral gewerkt moeten worden aan stimulering van de semantische aspecten en verhogen van het leestempo door:

- het geven van taalactiveringsoefeningen als:
 - raden van woorden met behulp van de context, door bijvoorbeeld gebruik te maken van gatenteksten;
 - rijmen, associëren, het vormen van tegenstellingen en samengestelde woorden;
- lettergroeplezen, waarin het accent ligt op moeilijke clusters in woorden (bv. *verst, kerst, gerst*);
- het werken met flitswoorden ter bevordering van het leestempo: woorden worden op kaartjes of op de computer aangeboden. Door de aanbiedingstijd te variëren kan het leestempo worden verhoogd. Voorwaarde is dat de leerling de woorden correct kan lezen.

HET AANLEREN VAN LEESSTRATEGIEËN

De in de vorige paragraaf beschreven devaardigheidsoefeningen voor de verschillende typen lezers dienen in het secundair onderwijs altijd gepaard te gaan met het aanleren van leesstrategieën. We gaven hiervoor al kort aan dat met deze aanpak kennis geactiveerd wordt die in veel gevallen reeds aanwezig is bij de leerling, namelijk: kennis van de wereld en (impliciete) kennis van logische verbanden. Gedacht moet worden aan oefeningen die:

- voorkennis over het tekstonderwerp mobiliseren;
- inzicht bieden in tekststructuur: titel, tussenkopjes, functie van cursieve woorden, alinea-indeling;
- inzicht bieden in hoofd- en bijzaken en logische verbanden: middel-doel, oorzaak-gevolg.

Voor het oefenen van deze vaardigheden hebben Van Kan en Aarnoutse (1993) en Nies en Aarnoutse materialen ontwikkeld.

Ook zijn geschikte oefeningen te vinden in Lijmbach, Hacquebord en Galema (1993). Uitgebreid begeleidingsmateriaal is voorhanden in Bakker-Renes en Fennis-Poort (1991).

In combinatie met deze strategische lees-aanpak zal ook expliciet aandacht besteed moeten worden aan het vergroten van de woordenschat (Aarnoutse, 1993). Grofweg zijn er de volgende manieren om de woordenschat te vergroten:

- door specifiek onderwijs te geven in de betekenis van woorden;
- door onderwijs te geven in het gebruik van de context;
- door het woordenboek te (leren) hanteren;
- door veel te lezen.

Methodes die aan dit aspect speciaal aandacht geven, zijn Verhallen & Verhallen (1994) en het onderdeel *woordenschat* van LESTRA (Peeters, 1993).

Dat het aanleren van leesstrategieën bij zwakke lezers erg belangrijk is, spreekt voor zich. Hoewel er steeds meer begeleidingsmateriaal voorhanden is, rijst de vraag of zwakke lezers naast goed materiaal nog meer nodig hebben. De laatste jaren wordt onderzoek gedaan naar de mogelijkheden die zwakke leerders hebben om zich deze strategieën eigen te maken. Welke problemen doen zich voor en wat is een goede instructiemaniër en leeromgeving om bij zwakke lezers het onderwijs in strategieën zo effectief mogelijk te laten verlopen? Walraven, Reitsma en Kappers (1993) hebben een experimenteel instructieprogramma ontwikkeld en getoetst bij een groep leerlingen van 10-12 jaar die problemen had met begrijpend lezen. Uit hun onderzoek bleek dat het mogelijk is zwakke lezers strategieën voor begrijpend lezen aan te leren. Na de instructieperiode wisten de leerlingen beter hoe ze teksten moesten aanpakken en presteerden ze beter op begrijpend leestoetsen.

Het aanleren van strategieën gebeurde door middel van voordoen en hardop denken door de leraar. Dat werd gedaan door rolwisselend leren (reciprocal teaching): de leerlingen nemen afwisselend de rol van de leerkracht over (Brown & Palincsar, 1989). Er werd gewerkt in kleine groepjes. Of deze specifieke instructie ook werkt in grotere groepen of klassikaal moet nog nader worden onderzocht. Voor oudere leerlingen bevat Dirks en Vlamings-Donkers (1993) een specifieke aanpak voor het aanleren van strategieën bij zwakke lezers.

LEREN LEREN: HET AANLEREN VAN METACOGNITIEVE STRATEGIEËN

Uit het voorgaande wordt duidelijk dat, als we het aanleren van leesstrategieën succesvol willen laten zijn, de aandacht veel meer moet liggen bij het proces. Dat vraagt een andere benadering van zowel leraar als leerling. De leerling moet deze aanpak terugzien bij alle vakken. Simons (1992) laat heel duidelijk zien dat transfer van deze cognitieve strategieën niet spontaan optreedt. Het kunnen toepassen van metacognitieve strategieën (zelfregulatiestrategieën die de leerlingen in staat stellen hun eigen leerproces te bewaken, te toetsen en te sturen) blijkt een belangrijke variabele te zijn bij leerresultaten van leerlingen (Wang, Haertel & Walberg, 1990). Een leerling die zichzelf 'reguleert', vraagt zich bijvoorbeeld als hij vastloopt af: tot waar begrijp ik de tekst? Wat kan ik doen? Is dit gedeelte noodzakelijk voor een goed begrip? enz. Deze strategieën moeten onderwezen worden (Simons, 1992; Van Hout-Wolters, 1992) en aan vakinhouden worden gekoppeld. In het volgende geven we met betrekking tot de spellingbegeleiding een concrete uitwerking van deze strategieën.

HET OPSPOREN VAN SPELLINGPROBLEMEN

Evenals voor het lezen geldt voor het spellen dat er een strategische aanpak gevolgd dient te worden. In het volgende gaan we eerst nader in op het opsporen van spellingproblemen en vervolgens op het nut van gerichte spellingtraining in het secundair onderwijs voor die leerlingen die deze basisvaardigheid onvoldoende beheersen om functionele schrijfp opdrachten met succes te volbrengen.

Ook voor het opsporen van spellingproblemen zijn toetsen voorhanden (zie materialenlijst in VONK 26/1). De voorkeur gaat uit naar een combinatie van een woorddictee, een zinnendictee en een spontaan schrijfproduct. Het overzicht in tabel 1 laat zien welke fouten leerlingen in de verschillende spellingcategorieën kunnen maken. Nadat de fouten geanalyseerd zijn, dienen er oefeningen gegeven te worden voor de verschillende onderdelen. Ook laat het schema zien welke specifieke spellingstrategieën bij de verschillende onderdelen nadere aandacht verdienen.

HET BEGELEIDEN VAN SPELLINGPROBLEMEN

Wil remediëring van spellingproblemen kans van slagen hebben, dan dient de leerling zicht te krijgen op zijn eigen spellingproblemen. Uitleg met betrekking tot de verschillende soorten woorden en de aanpakstrategieën die deze woorden vragen, is daarbij onontbeerlijk. Het volgende onderscheid wordt vaak naar leerlingen toe gehanteerd:

- *luisterwoorden*: woorden die op het gehoor geschreven kunnen worden (een goede klanktekenkoppeling is voorwaarde);

- *regelwoorden*: woorden waarbij regels toegepast dienen te worden;
- *inprentwoorden*: woorden waarvan de schrijfwijze expliciet geleerd dient te worden (de klank en de regel bieden nauwelijks steun).

Naast algemene leerstrategieën (structuren, relateren, herhalen, enz.) en de hiervoor genoemde vakspecifieke strategieën dienen de leerlingen – evenals bij lezen – ook aangezet te worden tot het ontwikkelen van zelfregulatiestrategieën waarmee ze hun eigen leerproces kunnen sturen: plannen, zichzelf toetsen, bijstellen, reflecteren. Deze integratie van strategieën wordt nu vervolgens kort toegelicht.

HET AANLEREN VAN SPECIEFIEKE SPELLINGSTRATEGIEËN

Zwakke spellers en dyslectische leerlingen hebben specifieke instructiebehoeften (Van der Leij, 1986). Ook hebben ze veel steun aan een externe structurering van de leerinhoud (Deboisserie, 1989). In grote lijnen kunnen we de strategieën waarvan de speller gebruik kan maken, als volgt samenvatten (Verhoeven, 1985a/b; Marsh e.a., 1980; Reitsma, 1983; Kleijnen, 1992):

Fonologische strategie

Bij deze strategie wordt de klank als middel gebruikt om het woord te schrijven: de leerling kan schrijven wat hij hoort. Deze strategie kan toegepast worden als de letters ondubbelzinnig met de klankcomponenten van de gesproken vorm samenhangen. In feite moeten drie stappen (luisteren, schrijven en controleren) aangeleerd en geautomatiseerd worden. Een woord als *duikersuitering* kan volledig volgens de klank worden geschreven.

TABEL 1: *Overzicht van foutencategorieën en aan te leren strategieën*

Foutencategorie	Werkboek	Aan te leren strategie
<p>Fouten tegen ongemarkeerde woorddelen: één op één-relatie tussen klank en teken</p> <p>Voorbeelden van fouten: horlog<u>e</u>s, autom<u>i</u>listen, lop<u>u</u>n, leveren i.p.v. geven</p>	<p>Luisterwoorden Onderdelen:</p> <ul style="list-style-type: none">- klanken analyseren (inclusief: uitspraak)- letter(combinatie)s- klanktekenkoppeling- controle- werkverzorging/ handschrift	<p>Fonologische strategie</p> <p>'Schrijf wat je hoort' Koppel de juiste letters in de goede volgorde aan de klanken en controleer of alles er staat (leesbaar).</p>
<p>Fouten tegen gemarkeerdheid door context: de schrijfwijze van het woord wordt mede bepaald door de context van de klank binnen het woord</p> <p>Voorbeelden van fouten: opt<u>re</u>edens, aparaten, fami<u>l</u>ie, du<u>u</u>w, stro<u>o</u>, financi<u>e</u>le (trema), bel<u>l</u>eg, febr<u>u</u>wari</p>	<p>Regels in een woord Onderdelen:</p> <ul style="list-style-type: none">- klanken en klankgroepen- klankgroepenregels: korte-klinkerregel lange-klinkerregel- doffe klinker- speciale gevallen bv. <u>u</u> voor <u>w</u> (duw), trema, klankverkleuring	<p>Regelstrategie: conditionele regels</p> <div><div>als</div> → <div>dan</div></div>
<p>Fouten tegen de gemarkeerdheid door morfologie: de schrijfwijze wordt bepaald door de regel van de gelijkvormigheid en analogie</p> <p>Voorbeelden van fouten: acht<u>t</u>ien, on<u>d</u>ekkingsreizen, beroem<u>u</u>ste, onmiddell<u>i</u>jk, id<u>e</u>ën, optred<u>e</u>s, voord<u>u</u>rende</p>	<p>Regel voor woorden die met andere woorden samenhangen Onderdelen:</p> <ul style="list-style-type: none">- verlengingsregel- samengestelde woorden: grondwoord voor- en achtervoegsels tussenletters verkleinwoorden	<p>Regelstrategie: paradigmatische regels Schrijf volgens 'model'</p> <div><div>ver</div><div><div>band</div><div>band</div><div>band</div><div>band</div></div><div><div>(want: banden)</div><div>je</div><div>gaas</div><div>eloos</div><div>opname</div></div></div>
<p>Fouten tegen de gemarkeerdheid door syntaxis: de schrijfwijze wordt bepaald door grammaticale categorieën</p> <p>Voorbeelden van fouten: benadert (vd), verzind (pv), werdt, maakte (mv)</p> <p>Andere (mede) door syntaxis bepaalde zaken</p>	<p>Regels voor werkwoorden Onderdelen:</p> <ul style="list-style-type: none">- tegenwoordige tijd- verleden tijd- infinitief- onvoltooid deelwoord- voltooid deelwoord- deelwoord bijvoeglijk gebruikt- hoofdletters- interpunctie	<p>Regelstrategie: syntagmatische regels (algoritme)</p> <div></div>
<p>Fouten tegen de gemarkeerdheid door etymologie: de schrijfwijze uit een vroegere taalfase van het Nederlands of uit een andere taal is bepalend</p> <p>Voorbeelden van fouten: verschij<u>d</u>ene, electrice; mile<u>u</u>, organiseren, ack<u>t</u>ie, schree<u>w</u>erig</p>	<p>Inprentwoorden Onderdelen:</p> <ul style="list-style-type: none">- algemene inprenttechnieken- speciale inprenttechnieken: grondwoordtechniek steuntechniek haviptechniek spellinguitspraak bouw- en slooptechniek	<p>Woordbeeldstrategie</p> <p>Maak een interne representatie van het woord met behulp van inprentstrategieën (ondersteund door de betekenis)</p>

Uit: *Strategisch spellen, handleiding* (Kleijnen e.a., 1995).²

Regelstrategie

Globaal zijn er drie soorten regels te onderscheiden die elk om een aparte strategie vragen (in tabel 1 zijn voorbeelden van deze regels gegeven):

Conditionele regels of contextgevoelige regels

De speller moet naar de omgeving van de klank kijken om te weten hoe de klank geschreven wordt. Het gaat in hoofdzaak om de klankgroepenregels (korte klinkerregel, lange klinkerregel). In feite wordt steeds een als-dan redenering gevraagd, die zich binnen het woord voltrekt.

Paradigmatische regels

De spellingprincipes *analogie* en *gelijkvormigheid* liggen ten grondslag aan deze regelstrategie. De speller moet niet alleen kijken naar de structuur van het woord, maar ook naar die van verwante woorden en flexievormen. Het betreft hier onder andere de verlengingsregel en regels voor samengestelde woorden. Deze regels hebben vaak een groter domein dan het woord, anders gezegd: je hebt andere woorden nodig om te beoordelen hoe het woord in kwestie geschreven moet worden.

Syntagmatische regels

De speller moet voor het correct schrijven van het woord rekening houden met een aantal grammaticale functies. Met behulp van algoritmen kan de leerling geleid worden in het zetten van de verschillende stappen. Bij deze regelstrategie heeft de speller de hele zin of een gedeelte van de zin nodig om te beoordelen welke schrijfwijze de juiste is.

Woordbeeldstrategie

Bij deze strategie dient de speller de informatie over het woord op te slaan in zijn geheugen en deze informatie weer op roe-

pen als dat nodig is. Om dit goed te kunnen doen, moeten inprenttechnieken en tips aangereikt en geoefend worden. Het is van belang dat met behulp van deze strategieën ook andere dan de geoefende woorden kunnen worden ingeprent. Soms kunnen hulpstrategieën een goede dienst bewijzen. Het gebruik maken van spellinguitspraak is bijvoorbeeld zo'n hulpstrategie: de leerling spreekt het woord uit zoals het geschreven wordt en probeert op die manier de schrijfwijze te onthouden. Ook kunnen zogenaamde pseudoregels goede diensten bewijzen als hulpstrategie, zoals: na een korte klinker en voor een *t* schrijf je (bijna) altijd *ch*: bv. *licht*, *lacht*, *vocht* (bij werkwoorden gaat deze regel niet op).

Analogie

De speller schrijft het woord met behulp van een (gedeeltelijke) overeenstemming met een ander woord. Deze strategie is van een andere orde dan de vorige drie. In feite kan de speller bovenop de fonologische, de regel- of woordbeeldstrategie analogie toepassen. Spellingzwakke leerlingen hebben daar te weinig houvast aan. In incidentele gevallen kan gewezen worden op analoge schrijfwijzen, maar bij de instructie dienen duidelijke regels of inprentingstips voorop te staan.

De goede speller is een 'gemengde speller' (Verhoeven, 1985) die in hoofdzaak gebruik maakt van de woordbeeldstrategie en deze indien nodig aanvult met of vervangt door de regelstrategie (bv. bij werkwoorden) en/of de fonologische strategie (bij nieuwe, nog onbekende woorden).

Om na te gaan met welke spellingcategorieën de leerlingen nog moeite hebben, worden de fouten van een aantal dictees en spontane schrijfproducten geanalyseerd. In het ideale geval wordt ook nagegaan welke

spellingstrategie die leerling in hoofdzaak toepast. De verschillende strategieën dienen eerst geïsoleerd aangeboden en geoefend. Daarna moeten de leerlingen ze integreren en in samenhang gebruiken. Veelal is het immers zo dat de verschillende onderdelen van een woord om meer strategieën vragen. Omdat leerlingen vaak met uiteenlopende problemen kampen, zal een gedifferentieerde aanpak noodzakelijk zijn.

HET AANLEREN VAN ALGEMENE LEER- EN INSTRUCTIESTRATEGIEËN

Zwakke leerders hebben er meer nog dan leerlingen zonder leerproblemen baat bij zich aanpakken eigen te maken, waarmee ze greep krijgen op de leerstof. Spellingzwakke en dyslectische leerlingen die inmiddels het secundair onderwijs bezoeken, hebben op de basisschool spellingonderwijs gehad en ondanks dat onderwijs (en eventuele speciale begeleiding) kampen ze toch nog met spellingproblemen.

In het secundair onderwijs is het dan zaak om over een zodanige aanpak te beschikken dat er meer kans op succes is. Die aanpak kan ook anders zijn dan in het basisonderwijs, want de leerling heeft andere mogelijkheden. Veelal zijn de leerlingen zich bewust van hun spellingproblemen en willen ze er zelf gericht aan meewerken om deze te verminderen. Zij zijn – meer dan jongere leerlingen – in staat om hun eigen fouten op te sporen en er met hulp ordening in aan te brengen. Ze hebben het vermogen om zich aanpakstrategieën die bij de verschillende soorten fouten passen, eigen te maken.

In recente literatuur (Vermunt & Van Rijswijk, 1988; Vermunt, 1992; Boekaerts & Simons, 1993) wordt een overzicht gegeven van de interne en externe activiteiten die leerlingen

(zouden moeten) uitvoeren voor en tijdens het leren. Onderstaand overzicht laat zien op welke van deze algemene leerstrategieën (Boekaerts & Simons, 1993, p. 72) de spellingtraining een beroep moet doen.

Analyseren

De spellingtraining dient de leerling aan te zetten tot het stap voor stap richten van de aandacht op feitelijke informatie over bijvoorbeeld klanken, regels en op specifieke details als klankverkleuring en uitzonderingen op regels.

Structureren

Afzonderlijke onderdelen (bv. klankcombinaties en lettercombinaties) dienen samengebracht te worden in een georganiseerd geheel. Er worden overzichten aangeboden en de leerling moet de leerstof zelf structureren. Dat stelt de leerling in staat om de nieuw verworven kennis (over klanken/letters, regels, inprenttechnieken) te integreren met reeds aanwezige kennis hierover.

Selecteren

De leerling dient zicht te krijgen op hoofden bijzaken van de spelling. Per hoofdstrategie (luister-, regel- en inprentstrategie) dient de leerling zich bewust te worden van de hoofdlijnen. Gaandeweg dient hij zelfstandig de verschillende stappen te zetten. Als de leerling een woord eenmaal geïdentificeerd heeft, kan hij er de aangeleerde strategie op loslaten. Hij is dan ook in staat om een aantal bijzaken, behorend bij die hoofdzaak, te identificeren en vervolgens de bijbehorende aanpakstrategie te selecteren.

Herhalen

Voor zeer spellingzwakke leerlingen dient er zeer regelmatig herhaling plaats te vinden. Hierin dient begeleidingsmateriaal te voorzien.

Relateren

In de meeste woorden komen meerdere spellingcategorieën voor en zijn dus ook meer aanpakstrategieën mogelijk. Door steeds langere woorden en teksten aan te bieden en uit te gaan van eigen schrijfwerk, kunnen ook de relaties tussen de strategieën worden gelegd.

Concretiseren

Teksten dienen zo veel mogelijk betrekking te hebben op eigen ervaringen of ervaringen van leeftijdgenoten. In ieder geval moeten de teksten die in de oefeningen aan bod komen, aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen.

Personaliseren

Het is de bedoeling dat de leerling zich de spellingregels, controlestrategieën en technieken zodanig eigen maakt, dat hij in andere schrijfproducten rekening houdt met het geleerde. Herhaaldelijk wordt de leerling aangezet tot het kritisch bekijken van zijn eigen werk en tot verandering van zijn attitude met betrekking tot bijvoorbeeld goed controleren of werkverzorging.

Oefenen in toepassen

De oefeningen dienen een beroep te doen op het toepassen van de geleerde spellingconventies in andere situaties: het schrijven van verhalen, dialogen, enz. Uiteindelijk moet de leerling in staat zijn de strategieën flexibel toe te passen, waarbij hij de ideale strategieaanpak van de goede speller zo dicht mogelijk benadert.

HET AANLEREN VAN METACOGNITIEVE STRATEGIEËN

Naast vakspecifieke strategieën en algemene leerstrategieën dient er in een methode voor spellingzwakke leerlingen terdege rekening te worden gehouden met het

feit dat leerlingen met leerproblemen zich vrijwel niet bewust zijn van de wijze waarop ze een taak kunnen aanpakken. Ze hebben moeite met het selecteren van de voor de taak relevante gegevens, het adequaat opslaan en oproepen van informatie en het hanteren van efficiënte oplossingsstrategieën (Dinger, 1989).

Recent onderzoek (De Jong, 1992) laat zien dat er grote verschillen zijn in zelfregulatiestrategieën van betere en zwakkere leerlingen. De betere leerlingen oriënteerden zich en planden meer. Zij hielden hun leeractiviteiten beter in de gaten, ze toetsten zichzelf vaker en stelden hun leeractiviteiten beter bij wanneer zich problemen voordeden. Kortom: zij waren actiever in alle metacognitieve vaardigheden. Het is van het grootste belang dat bij het onderwijs aan zwakke leerlingen veel aandacht besteed wordt aan deze metacognitieve strategieën, omdat anders de inspanningen met betrekking tot het aanleren van algemene leerstrategieën of vakspecifieke strategieën grotendeels verloren gaan.

Vooraanstaande auteurs op dit terrein (Simons, 1992; Van Hout-Wolters, 1992) bepleiten het aanleren van deze strategieën in directe relatie met de vakinhouden. De zelfregulatiestrategieën dienen niet als een losstaand onderdeel in de studielessen aan de orde te komen, maar zullen een wezenlijk onderdeel van het vak of de leerstofinhoud moeten zijn. Goed begeleidingsmateriaal voor spellingproblemen dient de leerling aan te zetten tot het plannen, bewaken, controleren van zijn eigen leerproces. Om dat te realiseren kunnen twee wegen worden bewandeld: het materiaal leidt de leerling of de leerkracht leidt de leerling.

Het materiaal leidt de leerling

Door de verbindende teksten tussen de oefeningen en samenvattingen wordt de leerling geleid bij het structureren en plannen van zijn taak. Indien deze begeleidende teksten onoverkomelijke moeilijkheden voor de leerling(en) opleveren, kan de leerkracht ze voorlezen (en van commentaar voorzien).

De leerkracht leidt de leerling

De leerkracht vertoont modelgedrag en stimuleert de leerling tot zelfregulatiegedrag. Hij heeft bij het aanleren en voordoen van metacognitieve vaardigheden de grootste taak. In de interactie tussen leerkracht en leerling worden deze vaardigheden zichtbaar gemaakt. Voordat de leerling aan een schrijftaak begint, kan de leerkracht hem uitnodigen om zijn taak te plannen (indeling maken, doel en publiek bepalen, enz.).

Gerichte steun van de leerkracht blijft vooral bij zwakke leerders onontbeerlijk. Hieronder zijn een aantal regulatieactiviteiten (De Jong, 1992) beschreven die de leerkracht kan voordoen; op den duur moeten de leerlingen zich deze vaardigheden eigen maken. Ter illustratie zijn bij de verschillende activiteiten voorbeelden gegeven.

Oriënteren: nadenken over gewenste leerdoelen en beschikbare tijd, bv.

- ‘Ik wil acceptabel kunnen spellen om betere brieven te kunnen schrijven. Naast mijn ander huiswerk wil ik twee uur per week extra besteden aan spellingtraining.’

Plannen van leeractiviteiten en hun volgorde, bv.

- ‘Welke onderdelen moet ik doornemen en op welk niveau?’
- Tijdsplanning: ‘Hoe lang denk ik over een onderdeel te doen?’

- Voorspellen van het verloop van het leren: ‘Wat denk ik te kunnen na het doornemen van een werkboek? Wat doe ik daarna?’

Monitoren: actief observeren van leeractiviteiten, bv.

- ‘Uit welke onderdelen bestaat de regel? Welke punten vind ik moeilijk?’
- Registreren van vorderingen, bijhouden wat al goed gaat en constateren van begrip: zich bewust zijn van het feit dat de stappen van een bepaalde strategie, een regel of een techniek daadwerkelijk worden begrepen.

Toetsen: controleren of inzicht is ontstaan door in eigen woorden te vertalen, bv.

- Zichzelf vragen stellen: ‘Heb ik het begrepen? Kan ik het ook toepassen?’
- Conclusies trekken en vergelijken: ‘Als deze inprenttechniek voor bijvoorbeeld ei/j-woorden geschikt is, is hij dan ook voor c/k-woorden geschikt?’

Herstellen

- Beslissen om de planning te veranderen, bv. ‘Ik dacht in één RT-periode alle regelwoorden wel onder de knie te hebben. Dit is echter niet zo, dus ik moet in de volgende periode nog doorgaan met regelwoorden.’
- Extra aandacht geven aan moeilijke stukken: moeilijke stukken onderstrepen of de woorden op een kaartje zetten (kaartenbak).

Hulp vragen: niet aarzelen om de hulp in te roepen van de leerkracht of een medeleerling, bv.

- Nieuwe leeractiviteiten proberen: ‘Tot nu toe heb ik moeilijke woorden geleerd door ze aan te kijken en uit te spreken zoals je ze schrijft (spellinguitspraak). Misschien kan ik ook eens een andere techniek proberen?’

Evalueren, bv.

- Zich laten overhoren: ouder, medeleerling of leerkracht vragen om geleerde woorden te overhoren.
- Zelf corrigeren: behandelde woorden gebruiken in bijvoorbeeld een dialoog en dan zelf checken of ze goed zijn.

Reflecteren: nadenken over het verloop van het leer- en informatieverwerkingsproces met het oog op latere processen, bv.

- 'Ik ben nu al een jaar bezig met luisterwoorden. De meeste luisterwoorden schrijf ik nu goed (als ik goed controleer). Hierna zou ik door moeten gaan met de regelwoorden. Er is echter nog maar weinig tijd. Zou het misschien beter zijn om eerst de inprenttechnieken te leren? Daarmee kan ik ook veel regelwoorden schrijven.'

Deze zelfregulatiestrategieën zijn voor zwakke taalleerders lang niet zo vanzelfsprekend als we zouden wensen. Het onderzoek van De Jong (1992) laat zien dat de zwakke leerders na training wel over meer metacognitieve kennis beschikten, maar niet vaardiger waren geworden in het sturen van hun leerproces. Krijgsman (1994) zegt hierover:

"Metacognitieve kennis die niet geïnternaliseerd is, functioneert niet. Leerlingen met een negatief zelfbeeld, lage prestatiemotivatie, negatief attributiegedrag, impulsief of rigide gedrag, lage motivatie zijn minder in staat zich zelfregulerend gedrag eigen te maken. Ook moeten we niet zonder meer aannemen, dat de leerling zijn eigen ineffektieve strategieën inruilt voor strategieën die de leraar hem aanbiedt."

Willen we ook zeer zwakke leerlingen aanzetten tot effectieve leerstrategieën, dan zal de instructie in cognitieve en metacognitieve vaardigheden geïntegreerd moeten worden

met sociaal-motivationele training (Vauras e.a., 1992). De leerling zal gesteund door de leerkracht kleine succeservaringen moeten opdoen, waardoor hij meer zelfvertrouwen opbouwt. Sociaal-interactief leren is een voorwaarde voor het bereiken van dit vertrouwen en fundament voor zelfregulerend gedrag.

Deze *interactieve spellingtraining* vraagt veel van de leerkracht: zij moet de leerling sturen, stimuleren, en taak- en procesgerichte feedback geven. Om deze reden heeft het volledig zelfstandig werken met een methode (door de leerling) niet onze voorkeur. Door interactie leert de leerling meer: hij krijgt meer modelgedrag (van de leerkracht) aangeboden, krijgt meer gerichte feedback, kan zijn handelingen toetsen, en kan meer genieten van zijn kleine successen. Verder dient de leerling vaak te worden uitgenodigd tot interactie met medeleerlingen. Leerlingen kunnen niet alleen met betrekking tot de leerstof veel van elkaar leren, maar ook met betrekking tot de aanpak ervan. Ook kunnen ze elkaar controleren, samen plannen en evalueren.

BEGELEIDINGSMATERIALEN

De hier geformuleerde uitgangspunten en principes komen in een aantal van de genoemde begeleidingsmaterialen voor lezen en spellen (zie materialenlijst in VONK 26/1) in min of meerdere mate terug. Wellicht biedt dit artikel handreikingen om de nu gebruikte begeleidingsmaterialen of nog aan te schaffen materialen te beoordelen. In de recent door het Centrum voor Taalleerproblemen (VU Amsterdam) ontwikkelde methode *Strategisch spellen* is een poging gedaan om deze principes voor spelling in leerlingmateriaal te vertalen. De praktijk

zal leren of de aanpak inderdaad aanslaat. De leerkracht vervult daarin een belangrijke rol: welk materiaal er ook gebruikt wordt,

het staat of valt met de leerkracht die in staat moet zijn om – tegen alle verdrukking in – de leerling te motiveren tot leren.

Ria Kleijnen
Onderwijscentrum
VU Amsterdam
m.h.l.kleijnen@vu.nl

Noten

1. De referenties zijn te vinden in de materialenlijst lees- en spellingproblemen in VONK 26/1, p. 88-96.
2. Voor het analyseren van spellingfouten is ook een computerprogramma ontwikkeld: Spelcat (Kleijnen & Tenge, 1995).

BIBLIOGRAFIE

- Aarnoutse, C. (1983). Ontwikkeling van leeswoordenschat. *School & begeleiding* 38, p. 28-31.
- Aarnoutse, C. (1993). *Woordenschattest 1ste leerjaar vbo en mavo, havo en vwo*. Nijmegen: Berkhout.
- Bakker, J. (1987). *Zijdelings. Neuropsychologische methoden ter behandeling van dyslexieën*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (1993). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & van de Vegt.
- Brown, A.L. & Palincsar, A.S. (1989). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In: L.B. Resnick (ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Deboiserie, M. (1989). *Spellingproblemen. Een integratieve visie op behandeling*. Leuven/Amersfoort: Acco.

De Jong, F.P.C.M. (1992). *Zelfstandig leren: regulatie van het leerproces en het leren reguleren. Een procesbenadering*. Academisch proefschrift. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.

De Jong, F.P.C.M. & Simons, P.R.J. (1990). Training metacognitive processes of self-regulated learning. In: B. Wong (ed.), *Intervention research with students with learning disabilities*. Berlijn: Springer.

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

Hacquebord, H.I. (1991). Diagnose en behandeling van problemen met begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs. In: *Dyslexie '91*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Kleijnen, R. (1992). *Hardnekkige spellingfouten: een taalkundige analyse*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Kleijnen, R. (1993). Spellingstrategieën van zwakke spellers in het voortgezet speciaal onderwijs. In: E. van Aarle & K. Henneman, *Dyslexie 1992. Nederlandse bijdragen aan de European Dyslexia Conference gehouden te Amsterdam op 19 en 20 maart 1992*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Krijgsman, A. (1994). Compenserende strategieën en technieken. Zelfregulerend leergedrag bij de moderne vreemde talen en de zwakke taalleerder. *Levende Talen* 487.

Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1980). The development of strategies in spelling. In: U. Frith (ed.), *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press.

Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1, p. 117-175.

Reitsma, P. (1985). De verwerving van orthografische kennis. In: E. Assink & G. Verhoeven (red.), *Visies op spelling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Rispens, J. (1986). Leesproblemen in het voortgezet onderwijs. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 24. VU Uitgeverij, p. 148-158.

Tak-Stoop, W. (1994). Leesvaardigheid en de zwakke leerder. In: *RT-op herhaling. Ontwikkelingen binnen remediale hulp*. Interne publicatie. Amsterdam: Centrum voor Taalleerproblemen, IDO-VU Amsterdam.

Van der Leij, A. (1986). Inprentingsmethodiek, informatieverwerking en differentiële instructiegevoeligheid: een aanzet tot theorievorming. In: L.M. Stevens & A. van der Leij (red.), *Dyslexie 1986*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Van Hout-Wolters, B.H.A.M. (1992). *Cognitieve strategieën als onderwijsdoel*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Vauras, M., Lehtinen, E., Kinnunen, R. & Salonen, P. (1992). Socio-emotional coping and cognitive processes in training learning-disabled children. In: B. Wong (ed.), *Contemporary intervention research in learning disabilities*. New York/Berlin: Springer Verlag.

Verhoeven, G. (1985a). Het gebruik van orthografische kennis bij het schrijven. In: *Visies op spelling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Verhoeven, G. (1985b). *De strategieën van de speller. Een analyse van het spellingvraagstuk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Vermunt, J.D.H.M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. Academisch Proefschrift. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.

Vermunt, J.D.H.M. & Van Rijswijk, E. (1988). Analysis and development of students' skill in self-regulated learning. *Higher Education* 17, p. 647-682.

Walraven, M. (1993). Aanleren van leesstrategieën aan zwakke lezers. *School & begeleiding* 38, p. 32-34.

Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of educational research* 84, p. 30-43.

Materialen

Bakker-Renes, H.W. & Fennis-Poort, C.M. (red.) (1991). *Remedial teaching. Hulp bij leerproblemen II*. Houten/Antwerpen: Bohn, Stafleu, Van Loghum.

Dirks, A.C. & Vlamings-Donkers (1993). *Procesgericht interactief onderwijs in begrijpend lezen*. Gewestelijk Onderwijs Advies Centrum. Schoolbegeleidingsdienst stadsgewest 's-Hertogenbosch. Nijmegen: Berkhout.

Kleijnen, R. & Tenge, M. (1995). *Spelcat. Computerprogramma voor het analyseren van spelfouten*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Kleijnen, R. e.a. (1995). *Strategisch spellen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Lijmbach, B., Hacquebord, H. & Galema, K. (1993). *Weet wat je leest. De logische leerweg naar leesvaardigheid en leesbegrip*. Groningen: Jacob Dijkstra.

Nies, S. & Aarnoutse, C.A.J. *Programma schema's maken*. Nijmegen: Berkhout.

Peeters (1993). *Lessen in leesstrategieën voor moeilijk lezenden van 11 tot 16 jaar*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Van Kan, N. & Aarnoutse, C.A.J. (1993). *Programma structuur van informatieve teksten voor het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Berkhout.

Verhallen, S. & Verhallen, M. (1994). *Woorden leren en woorden onderwijzen*. Hoevelaken: CPS.