

Wegwijzer

**“Dyslexie en taalvakken in
niet-talenrichtingen**

WEGWIJZER

DYSLEXIE EN VREEMDE TALEN IN NIET TAAL-RICHTINGEN

WEGWIJZER DYSLEXIE EN VREEMDE TALEN IN NIET TALEN-RICHTINGEN __ 1

Inleiding _____ 4

1 Aandachtspunten op instellingenniveau _____ 5

1.1 Uitgangspunten _____ 5

1.1.1 Maximale inzet van facilitatoren _____ 5

1.1.2 Competentiegericht onderwijzen en reflectie over kerncompetenties _____ 5

1.1.3 Inspelen op sterke kanten van studenten _____ 6

1.2 Externe en interne visibiliteit van het ‘dyslexiebeleid’ van een instelling _____ 6

1.3 Aandacht voor specifieke doelgroepen in de lerarenopleiding _____ 6

2 Specifieke aandachtspunten bij de organisatie van de dienstverlening _____ 7

2.1 Specifieke aandachtspunten bij de aanmeldingsprocedure _____ 7

2.2 Specifieke aandachtspunten bij attesteren _____ 8

2.3 Het attest en informatie beschikbaar over het studentenprofiel _____ 8

2.4 Detecteren van studenten met dyslexie _____ 9

3 Het optimaliseren van onderwijsleerprocessen en door docenten in te zetten facilitatoren _____ 11

3.1 Het leren van vreemde talen en het vreemde talenonderwijs: struikelblokken voor studenten met dyslexie. _____ 11

3.1.1 Gesproken taal. _____ 11

3.1.2 Geschreven taal _____ 12

3.1.2.1 Klanktekenkoppeling via inprenting _____ 12

3.1.2.2 Beregeling _____ 13

3.1.2.3 Grammaticale beregeling _____ 13

3.1.3 Frustratie en gebrek aan succes leidt tot demotivatie _____ 13

3.1.4 Evoluties in leerplannen en eindtermen _____ 14

3.2 Algemene aandachtspunten en principes bij het lesgeven _____ 14

3.2.1 ‘Systematisch onderricht’ : het aanbieden van systematiek bij het leren _____ 14

3.2.1.1 Expliciteren van regels en verduidelijken van taal(eigen)kenmerken _____ 14

3.2.1.2 Het nut van mnemotechnische middeljes en ‘ezelsbruggen’ _____ 15

3.2.1.3 Metacognitie: expliciteren en inoefenen van strategieën _____ 15

3.2.2 Multisensorieel leren _____ 15

3.2.3 Herhaling en overlearning _____ 16

3.2.4 Geschikt studiemateriaal en kwaliteitsvolle nota’s _____ 16

3.2.5 ICT en specifieke software voor studenten met dyslexie _____ 17

3.3 Voorbeelden: het toepassen van de algemene principes bij het aanleren van de talige basiselementen woordenschat, spelling en grammatica _____ 18

3.3.1 Woordenschat _____ 17

3.3.1.1 Inhoudelijk structureren _____ 18

3.3.1.2 Multisensorieel leren _____ 19

3.3.1.3 Herhaling _____ 19

3.3.1.4 Metacognitie _____ 19

2



| | | |
|------------|--|-----------|
| 3.3.2 | Spelling | 20 |
| 3.3.2.1 | Expliciteren van spellingsregels | 20 |
| 3.3.2.2 | Expliciteren van taalkenmerken | 20 |
| 3.3.2.3 | Mnemotechnische middeltjes en ezelsbruggen | 21 |
| 3.3.2.4 | Bevorderen van metacognitie | 21 |
| 3.3.3 | Grammatica | 22 |
| 3.3.3.1 | Expliciteren van regels | 21 |
| 3.3.3.2 | Expliciteren van taalkenmerken | 22 |
| 3.3.3.2 | Visualiseren van regels | 25 |
| 3.3.3.3 | Mnemotechnische middeltjes en ezelsbruggen | 26 |
| 3.3.4 | Werkwoorden | 27 |
| 3.3.4.1 | Voorbeeld: vormen van de tijden | 27 |
| 3.3.4.2 | Voorbeeld: het gebruik van tijden | 28 |
| 3.4 | Specifieke aandachtspunten bij het inoefenen van de deelvaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken | 28 |
| 3.4.1 | Het belang van metacognitie | 28 |
| 3.4.2 | Opdrachten in klasverband en te bereiken kerncompetenties | 29 |
| 3.4.3 | Ad hoc in te zetten facilitatoren | 29 |
| 3.5 | Aandachtspunten bij de evaluatie | 30 |
| 4 | <i>Studeren en verwerken: door studenten in te zetten facilitatoren</i> | 32 |
| 4.1 | Algemene aandachtspunten en tips voor studenten | 32 |
| 4.2 | Studietips per deelvaardigheid | 34 |
| 4.2.1 | Leren van woorden(schat) | 34 |
| 4.2.2 | Grammatica | 35 |
| 4.2.3 | Leesvaardigheid | 35 |
| 4.2.3.1 | Technische leesvaardigheid | 35 |
| 4.2.3.2 | Begrijpend lezen | 36 |
| 4.2.4 | Luistervaardigheid | 36 |
| 4.2.5 | Schrijfvaardigheid | 37 |
| 4.2.6 | Spreekvaardigheid | 37 |
| 5 | REFERENTIES | 38 |
| 6 | Bijlagen | 39 |



Inleiding

Van bij de start van het VEHHO is er bijzondere aandacht uitgegaan naar het thema dyslexie in het hoger onderwijs. Zo was er tijdens het eerste werkjaar een algemene probleemverkenning dyslexie. Resultaat hiervan is de 'Wegwijzer Dyslexie'¹. Hierin wordt de doelgroep afgebakend, worden procedures voor aanmelding en attestering besproken, en worden ook aanbevelingen gegeven over in te zetten vakoverschrijdende faciliteiten. Bij een aantal vakken, zoals bv. taalvakken, stuiten studenten met dyslexie op een aantal specifiekere knelpunten die ook een specifieke inzet van facilitatoren vragen. Van in het begin werd de wens uitgedrukt om deze knelpunten verder in kaart te brengen, en dat in dialoog met vakdidactici. Een eerste aanzet hiertoe werd gegeven in de 'Workshop dyslexie en vreemde talen' die in mei 2006 plaatsvond. Focus daarbij was het leren van vreemde talen in opleidingen die geen specifieke *taalopleidingen* zijn (bv. Accountancy-Fiscaliteit, Management, Marketing, Recht(spraktijk), Sociale Wetenschappen...). Met de organisatie van een probleemverkenning 'Dyslexie en vreemde talen in niet-taalrichtingen', wil het VEHHO de thematieken die in de workshop naar boven kwamen, verder verdiepen en expertise naar boven halen en dat in dialoog met betrokkenen uit het werkveld.

Uitgangspunt van de verdere werkzaamheden van de werkgroep was de vaststelling dat er enerzijds bij steeds meer taaldocenten een grote openheid is t.a.v. studenten met dyslexie en een bereidheid om faciliteiten aan te bieden. De vraag die hierbij echter vaak leeft, is een vraag naar concrete tips ('hoe aan het werk te gaan?'). Tegelijkertijd stelt de werkgroep vast dat evengoed nog heel wat (taal)docenten (en andere actoren binnen instellingen) nauwelijks vertrouwd zijn met de thematiek en/of aarzelend staan tegenover het toekennen van faciliteiten aan studenten met dyslexie. De wegwijzer wil inspelen op deze (dubbele) gegevenheid.

De wegwijzer wil concrete tips aanreiken aan taaldocenten. De wegwijzer richt zich daarbij in het bijzonder op taalvakken in niet-taalrichtingen. Daarnaast wil de wegwijzer aandachtspunten benoemen voor het beleid op instellingenniveau en de organisatie van de dienstverlening, van belang voor het optimaliseren van de dialoog tussen de betrokken actoren en het ondersteunen van onderwijskundig-didactische processen op micro-niveau².

Het materiaal is de neerslag van uitwisseling van expertise binnen de werkgroep, m.i.v. een bespreking van door verschillende leden doorgenomen en ter beschikking gestelde literatuur. Referenties hiervan zijn achteraan opgenomen. Instellingen hoger onderwijs kunnen de wegwijzer hanteren om de dialoog tussen betrokken actoren te faciliteren en om binnen de instelling tot geldende afspraken te komen.

Studenten zijn in de wegwijzer op volgende wijze aanwezig: de vragen en handicapsituaties waarmee ze bij het leren van vreemde talen geconfronteerd worden, vormen het uitgangspunt van de wegwijzer. In punt drie wordt hierover verdere achtergrondinformatie gegeven. In een afsluitend punt wordt ook een aanzet gegeven tot het oplijsten van facilitatoren die door studenten zelf kunnen worden ingezet. De leden van de probleemverkenning hielden een bevraging van studenten binnen de eigen instelling. Hierop hebben 46 studenten gereageerd. Hun ervaringen zijn mee opgenomen in de discussies binnen de werkgroep.

Deelnemers aan de probleemverkenning

| | |
|-----------------------|-----------------------------------|
| Rika Bernard | BSH Gent |
| Anny Cooreman | Eureka |
| Isabelle De Ridder | Vlaamse Onderwijsraad |
| Bart Dewinter | Katholieke Hogeschool Sint-Lieven |
| Leen De Wolf | Europese Hogeschool |
| Koen Geenen | Katholieke Hogeschool Kempen |
| An Slootmaekers | Instituut voor Levende Talen |
| Annemie Van Diest | VEHHO |
| Annemie Van Rosendaal | Karel de Grote-Hogeschool |
| Lieve Wuytens | Katholieke Hogeschool Limburg |

¹ zie <http://vehho.be> > Wegwijzers > Wegwijzer Dyslexie

² voor de plaats van deze drie dimensies en hun (onderling) belang bij de uitbouw van een gelijkkansenbeleid en van studenten met functiebependingen en een inclusief hoger onderwijs: zie het Vlaams Kader voor Inclusief Hoger Onderwijs (VLAKIHO), <http://vehho.be> > Archief > Ontmoetingsdag 25 oktober 2006 > Presentaties > Presentatie Gaspar Haenebaert.



1 Aandachtspunten op instellingenniveau

In heel wat instellingen wordt op dit moment werk gemaakt van een diversiteitsbeleid. Daarbij krijgt (doorgaans) ook de doelgroep studenten met een functiebeperking hun plaats. Studenten met dyslexie worden tot deze laatste groep gerekend. In vergelijking met de traditionele groepen studenten met een functiebeperking zijn hun vragen nieuw en anders. De uitval die er is op lees- en schrijfvaardigheden lijkt directer te interfereren met de te beheersen vaardigheden en te bereiken competenties. In het bijzonder voor taalvakken roept dit bij verschillende actoren heel wat vragen op. Hieronder benoemen we aandachtspunten op beleidsniveau, van belang met het oog op het faciliteren van processen op het niveau van dienstverlening (zie punt 2) en onderwijs (zie punt 3) aan studenten met dyslexie binnen taalvakken in niet-taalrichtingen.

1.1 Uitgangspunten

1.1.1 Maximale inzet van facilitatoren

De werkgroep stelt vast dat er heel wat misverstanden bestaan over wat dyslexie is en wat knelpunten zijn voor studenten. In bijlage 1 worden een aantal misverstanden benoemd. Eén ervan is dat studenten met dyslexie altijd onvoldoende zouden halen bij taalvakken. De wegwijzer vertrekt van 1°) de vaststelling dat er met het oog op het voorkomen en/of oplossen van handicapsituaties heel wat facilitatoren ter beschikking staan van instellingen, (taal)docenten en studenten; 2°) de overtuiging/visie dat, mits een optimale inzet van facilitatoren, handicapsituaties voorkomen/opgelost kunnen worden; en dat op die manier de te bereiken competenties binnen het bereik van studenten met dyslexie komen te liggen.

De werkgroep wijst op het belang van onderwijs- en examenreglementering en het hierin opnemen van het recht op faciliteiten voor studenten met dyslexie.

Naast ad hoc in te zetten facilitatoren, wijst de werkgroep echter in het bijzonder ook op de mogelijkheden die er zijn om pro-actief en op structureel niveau handicapsituaties te voorkomen. De wegwijzer sluit hiermee aan bij het Educational Design for learning- concept dat stelt dat het collectief basisaanbod zo flexibel en gevarieerd mogelijk moet zijn, zodat er ingespeeld wordt op de behoeften van *alle* studenten. Verder in de tekst gaan we hier op in (zie punten 2.3. en punt 3.2.).

1.1.2 Competentiegericht onderwijzen en reflectie over kerncompetenties

De werkgroep is van mening dat, mits inzet van facilitatoren, handicapsituaties voor studenten met dyslexie kunnen voorkomen/opgelost worden en dat zo ook talige competenties binnen het bereik van studenten met dyslexie liggen (cfr. 1.1.1). De werkgroep stelt vast dat ook bij de bevroegde dyslectische studenten de eerste vraag die leeft, niet is om de te bereiken competenties aan te passen, wel de weg ernaartoe. Studenten wensen vooral dat een dialoog ontstaat over de manier waarop competenties bereikt worden en de inzet van facilitatoren hierbij. De wegwijzer vraagt echter tegelijkertijd een reflectie in niet-talige opleidingen over wat bij taalvakken de te verwerven kerncompetenties zijn. In het bijzonder vraagt de werkgroep een reflectie over hoe de kerncompetenties voor talen tijdens de opleiding zich verhouden tot de vereisten op het werkveld.

Voorbeelden

Zo is het binnen opleidingen zoals Bachelor ICT, elektronica, mechanica... vooral nodig om handleidingen en zakelijke teksten en brieven in een vreemde taal te begrijpen, om een kort zakelijk gesprek te kunnen voeren en om een presentatie met technische inhoud te kunnen geven voor een publiek van collega's. Binnen deze vaardigheden is er niet echt sprake van schrijven, behalve dan bij het aanmaken van dia's als visuele ondersteuning. Binnen deze opleidingen is spelling een taalkundige (en door een spellingchecker perfect te ondersteunen) deelvaardigheid die slechts een schakel is in het leerproces tot het verwerven van communicatieve vaardigheden en competenties.



Binnen de opleiding Rechten of Economie bijvoorbeeld zal de leesvaardigheid en het begrijpen van artikels in andere talen belangrijk zijn. In de werksituatie zullen studenten met een functiebeperking gemakkelijk toegang hebben tot elektronische woordenboeken en voorleessoftware. Het toestaan van dergelijke compenserende hulpmiddelen kan een extra stimulans zijn tot het grondig verwerken van de kerncompetentie. De motivatie en de inspanning die de student levert bij het gebruik van hulpmiddelen zal wellicht ook effectief zijn in het ontwikkelen van de lees- en begripsvaardigheden.

De wegwijzer vraagt aan het instellingenbeleid om de dialoog tussen taaldocenten over curriculum en te bereiken competenties te stimuleren en te faciliteren en de verantwoordelijkheden te benoemen die taaldocenten en andere actoren daarin zullen opnemen.

Bij het vastleggen van de te bereiken competenties kunnen opleidingsfiches (bv. ECTS-fiches) een goed vertrekpunt zijn. Opleidingsfiches zijn de concretisering van het beroepsprofiel voor het opleidingsonderdeel waarvan sprake (Frans, Engels, Duits, Spaans...). De competenties die daarin vermeld staan, moeten verworven worden binnen de aangegeven contacturen en studiepunten. Ook het 'Europees referentiekader voor talen' (zie ook 2.3.) biedt heel wat mogelijkheden.

1.1.3 Inspelen op sterke kanten van studenten

Het gebeurt dat een individuele student beschikt over sterke domeingerichte competenties en dat deze student toch ernstige problemen ondervindt bij het verwerven van talige (kern)competenties. Als die problemen ondanks de inzet van facilitatoren toch bedreigend zijn voor het verwerven van het einddiploma, kan men zich afvragen of het niet beter is de competenties die niet bedreigd zijn, beter te ontwikkelen. Op de arbeidsmarkt speelt immers toch het principe van 'the right man in the right place'.

De werkgroep ziet ook in het inspelen op sterke kanten van deze studenten een sterke hefboom tot het creëren van gelijke kansen. Op de arbeidsmarkt zullen de sterke domeinspecifieke competenties een meerwaarde betekenen en zullen hulpmiddelen de zwakkere competenties kunnen compenseren.

1.2 Externe en interne visibiliteit van het 'dyslexiebeleid' van een instelling

De wegwijzer vraagt dat het instellingenbeleid haar visie t.a.v. de doelgroep bepaalt (*missie en beleidsplan*), zichtbaar maakt (*externe communicatie*) en daarbij de (sub)doelgroep 'studenten met dyslexie' met naam benoemt. Niet alle studenten met dyslexie herkennen zich in de algemene benaming 'studenten met een functiebeperking'.

De werkgroep vraagt eveneens dat instellingen intern sensibiliseren, en dat in het bijzonder aan taaldocenten het signaal wordt gegeven (*interne communicatie*) dat de specifieke vakinhoud geen belemmering mag zijn om facilitatoren optimaal in te zetten, dit in dialoog tussen instelling, zorgcoördinator, docent en student. Dat heel wat studenten met dyslexie ondertussen succesvol hun opleiding beëindigd hebben, toont aan dat dat een haalbare manier van werken is.

Er bestaan, zoals hoger vermeld, heel wat misverstanden over wat dyslexie is en wat de knelpunten voor studenten zijn. Het correct informeren van docenten ziet de werkgroep als een cruciaal element bij het sensibiliseren. De Wegwijzer kan hiertoe een instrument zijn.

1.3 Aandacht voor specifieke doelgroepen in de lerarenopleiding

De werkgroep erkent dat het adequaat inspelen op doelgroepen als bv. studenten met dyslexie, van docenten een (verregaande) vertrouwdheid vraagt met het omgaan met specifieke doelgroepen. Docenten hebben de expertise hiertoe niet meegekregen vanuit hun opleiding. Aan verantwoordelijken binnen de lerarenopleidingen vraagt de werkgroep hiervoor bijzondere aandacht.



2 Specifieke aandachtspunten bij de organisatie van de dienstverlening

Bij aanmelding van de student worden vragen van de student in kaart gebracht, met het oog op een optimale inzet van facilitatoren. Er gebeurt een check of de student tot de doelgroep behoort.

In de algemene Wegwijzer Dyslexie³ gebeurt een afbakening van de doelgroep en zijn procedures voor aanmelding, attestering en doorverwijzing benoemd. Een centrale functie daarbij speelt de begeleidingsdienst (zorgcoördinator). Hieronder volgen, aanvullend op de algemene wegwijzer, specifieke aandachtspunten die de dialoog tussen student, zorgcoördinator en taaldocent faciliteren.

2.1 Specifieke aandachtspunten bij de aanmeldingsprocedure

Om in aanmerking te komen voor faciliteiten, dient een student zich kenbaar te maken. De wegwijzer steunt de idee dat de verantwoordelijkheid hiervoor bij de student ligt. Instellingen dienen hiertoe evenwel te sensibiliseren en maximaal te faciliteren. In heel wat instellingen gebeurt de aanmelding via een speciaal aangestelde persoon of dienst (zorgcoördinator, studiebegeleidingsdienst, sociale voorzieningen...). Vanuit deze dienst wordt de student, mits zijn/haar toestemming, geïntroduceerd bij andere actoren (waaronder de docenten). Om de onderwijsleerprocessen voor studenten met dyslexie bij taalvakken te optimaliseren, wil de wegwijzer bijzondere aandacht vragen voor volgende punten bij de aanmelding van studenten met dyslexie.

1° Het belang van een tijdige aanmelding bij/doorverwijzing naar taaldocenten.

Een *tijdige aanmelding / doorverwijzing naar taaldocenten*, m.n. onmiddellijk bij aanvang van het jaar (en niet uitsluitend bij afronding van het semester met het oog op het aanvragen van examenfaciliteiten) is erg belangrijk. Alleen bij tijdige aanmelding en doorverwijzing, kunnen taaldocenten ook tijdens de lessen rekening houden met specifieke vragen van studenten. Ook het toekennen van faciliteiten bij de permanente evaluatie kan slechts indien een student met dyslexie van bij de aanvang van het jaar bij de taaldocent gekend is.

De wegwijzer wijst in deze context op de meerwaarde van het expliciet voorzien van aanmeldingsmogelijkheden voor dyslectische studenten bij de inschrijving.

2° De wijze waarop de introductie van ouderejaarsstudenten bij taaldocenten gebeurt.

Van ouderejaarsstudenten, die zich in het eerste jaar al aangemeld hebben, wordt wel eens verwacht dat zij zichzelf kenbaar maken bij de taaldocent. De drempel hiertoe is voor een aantal studenten hoog. Het is daarom wenselijk dat taaldocenten bij de eerste les de mogelijkheid tot aanmelding faciliteren en studenten hiertoe uitdrukkelijk uitnodigen. De docent kan dat mogelijk maken door een expliciete mogelijkheid te voorzien bij bv. het invullen van de studentenfiche, bij de eerste test ...

Er zijn daarnaast ook ouderejaarsstudenten die zich nog nergens gemeld hebben omdat ze niet op de hoogte zijn van het feit dat studenten met dyslexie in aanmerking komen voor faciliteiten. Anderen wensen zo lang mogelijk geen beroep te doen op faciliteiten om zich niet te onderscheiden van andere studenten. Pas als ze ernstige moeilijkheden ondervinden bij een bepaalde examenvorm, bv. meerkeuzevragen, of een specifiek taalaspect, beseffen deze studenten dat de dyslexie een ernstige handicap kan zijn.

De wegwijzer bepleit dat de instelling de informatie over de faciliteiten waarop studenten recht hebben, jaarlijks naar alle studenten, ook ouderejaarsstudenten verspreidt. Ook ouderejaarsstudenten die zich nog niet meldden, worden vlotter 'opgepikt' wanneer ook taaldocenten dit proces faciliteren.

Indien een student zich voor het eerst aanmeldt bij een taaldocent, dient een taaldocent op zijn beurt ook door te verwijzen naar de begeleidingsdienst/zorgcoördinator (cfr. infra attestering).

³ <http://vehho.be> > Wegwijzers



De instelling bepaalt duidelijke afspraken tussen de zorgcoördinator en de taaldocenten over de aanmelding en het wederzijds doorverwijzen. De verantwoordelijkheden van de verschillende actoren worden daarbij benoemd. Informatie hierover is duidelijk, en is ter beschikking van alle actoren: zorgcoördinatoren, taaldocenten en studenten (eerstejaars én ouderejaars).

Gezien de beperkingen op het gebied van takenbeheer en langetermijnafspraken bij studenten met dyslexie, acht de werkgroep het niet overbodig dat alle studenten jaarlijks ook persoonlijk (schriftelijk of mondeling) aan hun rechten en verantwoordelijkheden herinnerd worden.

2.2 Specifieke aandachtspunten bij attesteren

Om in aanmerking te komen voor faciliteiten dient een student de nodige attesten voor te leggen. De algemene Wegwijzer Dyslexie (zie website VEHHO, <http://vehho.be>) reikt een voorstel tot procedures aan. Aan de hand hiervan kan de instelling nagaan of de student tot de doelgroep 'studenten met dyslexie' behoort.

Het is van belang dat alle taaldocenten van deze procedure op de hoogte zijn. Het behoort immers niet tot de verantwoordelijkheid van taaldocenten om zelf een inschatting te maken van de gegrondheid van de vraag van de student. De algemene wegwijzer stelt voor dat deze check gebeurt op het niveau van de instelling, die hiervoor al dan niet samenwerkt met externe diensten. De taaldocent verwijst de student, die zich eerst bij hem aanmeldt, hiervoor door naar de zorgcoördinator.

Hierbij kan zich een tijdsprobleem voordoen. Het doorlopen van de procedure vraagt tijd, zeker in geval van (her)testing. De resultaten ervan zijn niet steeds bij aanvang van het jaar bekend. De wegwijzer vraagt voor het toekennen van faciliteiten bij het lesvolgen een soepele houding. Examenfaciliteiten kunnen in principe alleen toegekend worden in geval de procedure volledig doorlopen is.

2.3 Het attest en informatie beschikbaar over het studentenprofiel

In de algemene Wegwijzer Dyslexie (zie <http://vehho.be>) wordt een onderscheid gemaakt tussen een instellingspecifiek dyslexieattest en het diagnostisch verslag.

Diagnostische verslagen worden door de student ingediend bij de zorgcoördinator die de geldigheid ervan nagaat. Na het doorlopen van de procedure volgens de daartoe op instellingenniveau vastgelegde afspraken, en, indien de geldigheid van verslagen erkend wordt en/of de diagnose na (her)testing (her)bevestigd wordt, wordt aan de student een instellingspecifiek dyslexieattest bezorgd. Dit attest is dus niet hetzelfde als een/het diagnostisch verslag. Het vermeldt dat de student zich gemeld heeft en beschikt over de nodige attesten om in aanmerking te komen voor faciliteiten. Het geeft tevens verdere informatie over de faciliteiten waarop de student een beroep kan doen en de procedures hiertoe te volgen.

Op het instellingspecifiek attest zijn geen gegevens opgenomen over het huidige functioneren van de student (sterkte-zwakteprofiel, ernst van de dyslexie, inzet compenserende strategieën...), wat in een (recent) diagnostisch verslag wel het geval kan zijn (maar niet noodzakelijk). Om beter te kunnen inspelen op het profiel van de student wordt het diagnostisch verslag wel eens opgevraagd door docenten. De wegwijzer wil er de aandacht op vestigen dat het diagnostisch verslag niet aan docenten ter beschikking kan/mag gesteld worden en/of niet door taaldocenten bij studenten kan opgevraagd worden. In het diagnostisch verslag zijn immers ook gegevens opgenomen die behoren tot de privacy van de student (bv. IQ, anamnese...). Verder beschikken niet alle studenten over recente diagnostische verslagen, omdat ook oudere verslagen die beantwoorden aan de voorgestelde criteria, als voldoende beschouwd worden.

Het gebeurt wel eens dat een individuele student, met de bedoeling de taaldocent uitgebreider te informeren over de dyslexie, er zelf voor kiest het diagnostisch verslag aan de docent ter beschikking



te stellen. De student is hierin uiteraard vrij. De wegwijzer wil, zoals hoger aangegeven, hier tegenover plaatsen dat het tot de verantwoordelijkheid van de instelling behoort om de taaldocenten te informeren en sensibiliseren.

Wanneer het gaat over de wenselijkheid/noodzaak dat de taaldocent kan beschikken over gegevens m.b.t. het huidige functioneren van de student (ernst van de dyslexie, sterkte-zwakte...), neemt de wegwijzer volgend standpunt in:

De wegwijzer wil niet ontkennen dat het beschikken over deze informatie voor de *docent* een meerwaarde kan hebben. De docent die hiermee rekening wil houden, heeft hieraan een houvast. De wegwijzer erkent echter tegelijkertijd het feit dat het in het hoger onderwijs niet tot de opdracht/mogelijkheden van de taaldocent behoort zijn onderwijs zo sterk te individualiseren dat het aangepast is aan het profiel van een individuele (dyslexie-)student (wat wel kan gebeuren in de individuele revalidatie/bijles). De wegwijzer bepleit, zoals hoger aangegeven, dat het (collectief) basisaanbod zo flexibel en gevarieerd mogelijk is, zodat er ingespeeld wordt op de behoeften van *alle* studenten, ook studenten met dyslexie. Dit is de uitdaging waarvoor het concept 'Design for All' onderwijsinstellingen plaatst (cfr. Educational Design for learning-concept). Dit te realiseren vraagt echter dat docenten in deze opdracht/uitdaging ondersteund worden. De wegwijzer wil ook vanuit deze optiek aan onderwijsinstellingen, zorgcoördinatoren en docenten handvatten aanreiken.

Voor *studenten* blijft de kennis van eigen zwaktes-sterktes een belangrijk hulpmiddel om van daaruit een adequate studiestrategie uit te tekenen. Dit geldt uiteraard voor alle studenten. Het belang hiervan voor studenten met dyslexie is echter des te groter, gezien de te beperkte studietijd en de tijdswinst die de keuze voor een efficiënte studiestrategie (studietechnieken) kan opleveren.

De wegwijzer bepleit daarom het ontwikkelen van een instrument dat toelaat het studentenprofiel in kaart te brengen. Het kan daarbij gaan om het niveau van taalbeheersing van de student, de leerstijl, de studievaardigheden enz. Het instrument is idealiter laagdrempelig en door studenten en/of docenten zelf af te nemen.

Wat betreft het in kaart brengen van het niveau van taalbeheersing wil de wegwijzer wijzen op de potentialiteiten die een kader zoals het 'Europees referentiekader voor talen'⁴ hiertoe biedt. Dit kader, waaraan ook Minister Vandenbroucke zijn talenbeleid ophangt, laat toe om voor alle vaardigheden en taalcomponenten het niveau van beheersing in kaart te brengen. Idealiter wordt daarbij, gebruik makend van de indicatoren van het Europees referentiekader, op instellingenniveau voor ieder opleidingsonderdeel bepaald wat het verwachte beginniveau van de student en het te bereiken eindniveau is.

2.4 Detecteren van studenten met dyslexie

Nog altijd stromen studenten met dyslexie door naar het hoger onderwijs bij wie de dyslexie niet eerder is opgemerkt/vastgesteld. Het is dan wel net bij de taalvakken op hoger niveau, dat knelpunten (onoverkomelijk) zichtbaar worden.

Het is niet de (eerste) verantwoordelijkheid van taaldocenten om studenten met dyslexie te detecteren. Wel wil de wegwijzer een handvat aanreiken voor de taaldocent, zodat hij -bij twijfel- kan beslissen om het vermoeden van dyslexie bij een student al dan niet ter sprake te brengen. Daarna kan mogelijks een doorverwijzing volgen, met het oog op diagnosestelling.

Het document in Bijlage 2 geeft een concreet voorbeeld en benoemt een aantal signalen.

De werkgroep wil er echter tegelijkertijd op wijzen dat het een misverstand is dat studenten met dyslexie onmiddellijk te herkennen zijn aan hun fouten bij schriftelijke opdrachten, op het examen, bij hun thesis.

⁴ zie o.a. http://www.sd.be/acc/access/vakinformatie/taal/taalniveaus/Taalniveaus_Skill_Alg_NL.htm



Vaak hebben studenten immers zoveel compenserende strategieën ontwikkeld dat fouten niet onmiddellijk detecteerbaar zijn, zelfs niet bij de taalvakken.

De wegwijzer stelt in elk geval voor om voor doorverwijzing naar een 'diagnostisch centrum' te werken via de zorgcoördinator van de instelling. Redenen hiervoor zijn verscheiden:

- registratie van studenten met een functiebeperking binnen de instelling kan zo gebeuren;
- de zorgcoördinatie informeert in een gesprek de student over *alle* mogelijkheden tot het verkrijgen van faciliteiten, ook deze buiten de context van het taalvak. Het belang van attestering kan van hieruit gemotiveerd worden;
- centra die diagnosestelling doen bij jongvolwassenen zijn er nauwelijks. De zorgcoördinator is (idealiter) op de hoogte van mogelijkheden die er zijn en eventuele afspraken tussen de instelling en (bepaalde) specialistische diensten (bv. terugbetaling enz...).



3 Het optimaliseren van onderwijsleerprocessen en door docenten in te zetten facilitatoren

Studenten met dyslexie hebben problemen bij taal en taalverwerving, zowel bij het leren van de moedertaal als bij vreemde talen. Deze problemen hangen enerzijds samen met studentkenmerken. Voor verdere algemene informatie over dyslexie (en functiebeperkingen bij studenten met dyslexie) verwijzen we naar de handboeken opgenomen in de referenties. In bijlage 4 wordt een overzicht gegeven van beperkingen (studentkenmerken) die er bij studenten met dyslexie zijn bij het hanteren van de talige basiselementen woordenschat en grammatica, en de taalvaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken.

De concrete handicapsituaties waarvoor studenten met dyslexie in het Hoger Onderwijs geplaatst worden, zijn ook een gevolg van de wijze waarop het onderwijs (al dan niet positief) inspeelt op studentkenmerken.

Voor een overzicht van de handicapsituaties waarmee studenten met dyslexie in het hoger onderwijs geplaatst worden bij het leren in het algemeen (ruimer dan taal-leren!) verwijzen we naar het VLAHHO (<http://vehho.be> > VLAHHO > ingang: aandoeningen; dyslexie).

Hieronder (3.1.) gaan we verder in op verschillen die er bij het (schoolse) leren van vreemde talen in vergelijking met het leren van de moedertaal, zijn. Ze versterken in negatieve zin het leerproces. Aandachtspunten die er voor docenten uit voortvloeien worden in punt 3.2. beschreven en in de punten 3.3. en 3.4. geïllustreerd.

Ondanks een aanbod met voldoende instructie en extra inoefening, zullen studenten met dyslexie meer dan andere studenten fouten blijven schrijven. De inzet van ICT biedt heel wat (compenserende) kansen om studenten in staat te stellen talige (en beroepsmatige) competenties te halen. Hierop wordt ingegaan in punt 3.2.5.

In punt 3.5. wordt stilgestaan bij de evaluatie. Het standpunt dat wordt ingenomen door de werkgroep is een logisch gevolg van de visie die aan de basis ligt van de wegwijzer en beschreven is in punt 1.

3.1 Het leren van vreemde talen en het vreemde talenonderwijs: struikelblokken voor studenten met dyslexie.

Voor alle lerenden zijn er wat betreft beginsituatie en didactische processen belangrijke verschillen tussen het leren van een vreemde taal en het leren van de moedertaal. De opdracht waarvoor alle leerlingen bij het leren van een vreemde taal staan, is daardoor complexer dan bij het leren van de moedertaal. De verschillen die er zijn, spelen echter sterker in het nadeel van studenten met dyslexie.

3.1.1 Gesproken taal

Het leren van de gesproken moedertaal is een contextueel proces met talloze herhalingen en talrijke varianten in het gebruik van woorden in zinsverband. Het taalverwervingsproces in de moedertaal gebeurt hoofdzakelijk intuïtief en is weinig doordacht of beregeld. Bovendien krijgt het kind ruim de tijd om de taal te ontwikkelen en om fouten te maken. Er ontstaan automatische koppelingen tussen uitspraak, betekenis en gebruik in een bepaalde context. Een goed geheugen, een sterke auditieve discriminatie en een goede taalaanleg spelen een belangrijke rol bij het verwerven van de moedertaal. Kinderen met dyslexie zullen in die eerste fase al opvallen door de minder sterke koppelingen tussen woord, betekenis en contextueel gebruik. Zo zullen kinderen met dyslexie langer fouten maken bij het gebruik van onregelmatige werkwoorden als 'ik zwemde' en 'ik loopte' of 'ik ben gevald'. Ze kunnen ook opvallend meer moeite hebben met het integreren van nieuwe woorden en verwante woorden. Dyslectische kleuters vallen soms op omdat ze blijvende moeite hebben met namen van kleuren, dagen van de week, namen van klasgenootjes...



Een nieuwe vreemde taal aanleren gebeurt, in een Nederlandstalige leefomgeving, verschillend voor het Engels en het Frans. Kinderen en jongeren komen, in tegenstelling tot Franstaligen, frequent met het Engels in contact via televisie, computerspelletjes en ICT. Zo ontwikkelen ze lees- en luistervaardigheden gedurende verschillende jaren op een manier die aansluit bij het leren van een moedertaal of een taalbad. Op het moment dat in de school gestart wordt met het aanleren van de geschreven taal, is er een (zekere) vertrouwdheid met de gesproken taal. De motivatie om Engels te leren is hoog omdat het jongeren toelaat nog meer toegang te krijgen tot de media en contacten die hen boeien. Studenten schakelen vlot over naar het Engels in hun contacten met anderstaligen. Het Frans is een totaal nieuwe taal die sterk verschilt in taalstructuur en toonaard. Bovendien beperkt het aanbod Frans zich in de meeste gevallen tot de klasomgeving. Het talig aanbod situeert zich meteen op de verschillende leerdomeinen: begrijpen, lezen, spellen, spreken. De leerlingen hebben weinig of geen kans zich de taal eigen te maken zonder meteen met juist en fout geconfronteerd te worden. We zien dan ook dat de jongeren voor het Frans op school veel moeilijker te motiveren zijn. De intrinsieke motivatie wordt weinig gevoed omdat er weinig spontaan contact is met de Franse taal en de Franse taal niet echt nodig is om buitenschoolse contacten te leggen. Dit laatste geldt zeker ook voor het Duits.

3.1.2 Geschreven taal

Het leren van de geschreven taal vereist automatische koppelingen tussen het auditief aspect (klank), het visueel aspect (teken) en het motorisch aspect (uitspraak). Naargelang de fase in het leerproces en naargelang de taal, worden hiervoor verschillende strategieën ingezet.

Wanneer een kind in het eerste leerjaar leert schrijven (moedertaal), is er een verregaande vertrouwdheid met de gesproken taal: klank, uitspraak, betekenis en gebruik van het woord (bv. in een zin) gekend. Dit is niet zo bij het leren van een vreemde taal.

3.1.2.1 Klanktekenkoppeling via inprenting

Het Nederlands heeft in de eerste fase een vrij fonetische klanktekenkoppeling (wat je hoort mag je schrijven, wat je ziet mag je lezen bv. worst). Frans en Engels daarentegen hebben een onsystematische klanktekenkoppeling bv. [o] schrijf je als 'o' (radio) of 'eau' (bateau) of of 'au' (journaux) of 'oa' (boat).

In het lees- en schrijfproces van de moedertaal wordt vrij veel tijd uitgetrokken voor het aanleren van de specifieke klanktekenkoppelingen. Niet-dyslectische leerlingen steunen hierbij vooral op het inprentingsvermogen of de directe strategie (ik kan dit woord lezen en schrijven omdat ik het 'weet' of 'ken'). Voor dyslectische leerlingen is in alle talen die eerste fase een zeer intensief proces dat veel meer instructie, oefeningen en herhaling vraagt. De automatische koppelingen tussen klank en teken komen niet zo snel en niet zo automatisch tot stand. De inprenting verloopt heel moeizaam. Ook het lezen van de moedertaal blijft daardoor een hardnekkig probleem omwille van de zwakke koppelingen tussen klank en teken, woordbeeld en betekenis (directe koppeling tussen het woordbeeld 'w' 'o' 'r' 's' 't' en het beeld en de smaak van de worst). Ook het compenseren via context lukt bij dyslectische leerlingen minder goed dan bij niet-dyslectische leerlingen.

Bij het aanleren van vreemde talen krijgt leerlingen veel minder tijd en instructie om de nieuwe klanktekenkoppelingen te verwerven. Omdat de vertrouwdheid met de gesproken taal er niet of nauwelijks is, zijn ook heel wat klanken nieuw. Dyslectische leerlingen blijven dan meestal elementaire fouten maken of twijfelen steeds bij dezelfde klanken. Ze vallen terug op een indirecte strategie om het geheugenprobleem te compenseren. Ze gaan dikwijls via een indirecte weg het klank en het teken koppelen en maken hierbij gebruik van talrijke ezelsbruggetjes bv. 'du' = /oe/ en für = /uu/ en dus 'der Furst', 'bateau' met 'eau' want ik zeg 'nee, na u'. In de vreemde talen wordt het leesprobleem van de dyslectische student scherper. Hij kan minder raden vanuit context door een gebrek aan woordenschat en spontaan taalaanvoelen. Het technisch leesproces blijft veel energie vergen. Dit leidt tot een weinig geautomatiseerd en dus trage leessnelheid. Het begrijpend lezen is moeilijker te verwerven als de leessnelheid te laag ligt. Deze leerlingen lezen minder dan andere leerlingen en hebben dus minder kansen om zich vertrouwd te maken met de specifieke taalkenmerken van de vreemde taal.



Ook hier zijn er verschillen naargelang de taal.

Landen met Spaans en Italiaans als schooltaal tellen minder aangemelde dyslectische leerlingen. Deze talen steunen sterk op een onmiddellijke klanktekenkoppeling met meestal één klank gekoppeld aan één teken. Nederlands en Duits doen in de aanvangsfase ook sterk beroep op het klankbewustzijn en hebben vrij veel klankzuivere woorden in de beginfase. De spellende leesstrategie zal in deze talen in de aanvangsfase centraal staan en goede resultaten geven. Frans en Engels doen al heel snel beroep op een sterk visuele inprentingsstrategie bij het schrijven en lezen omwille van de talrijke tekens bij één klank. De globale leesstrategie zal naast een spellende strategie moeten staan om te komen tot effectief leesresultaat.

3.1.2.2 Beregeling

Na de inprentingsfase leren leerlingen in het basisonderwijs lezen en spellen via beregeling. Nederlandstalige kinderen leren het verschil tussen 'kopen' en 'kopen' met daaraan gekoppeld de regel van de open en gesloten lettergreep, Engelstaligen leren het verschil tussen 'fitting' en 'wiring' op basis van de korte en de lange klank, Franstaligen leren 'garçon' en 'comme' onderscheiden op basis van de klank en de klinker die erop volgt. Niet-dyslectische leerlingen gebruiken hierbij toch nog vooral de directe inprentingsstrategie en lezen of spellen woorden 'omdat het zo is'. Dyslectische leerlingen zullen, door een heel zwak inprentingsvermogen, een beroep moeten doen op beregeling en ezelsbruggetjes om de talrijke kleine visuele verschillen in de geschreven taal op te merken bij het lezen en toe te passen bij het schrijven.

3.1.2.3 Grammaticale beregeling

Het Nederlands en het Engels kennen in vergelijking met het Frans en het Duits relatief weinig grammaticale regels bij het spellen. Die regels steunen bovendien niet sterk op een goede kennis van de taalsystematiek (woord- en zinsontleding). De regels waaraan het meest tijd wordt besteed in het Nederlands zijn de regels bij open en gesloten lettergrepen en de werkwoordspelling. Ook niet-dyslectische studenten doen er lang over om geen fouten te maken bij het spellen van werkwoorden omdat de toepassing van de werkwoordregels steunt op analyse en inzicht op zinsniveau. Het Frans en het Duits vragen echter nogal snel een goed taalinzicht en een goede grammaticale analyse om de grammaticale regels consequent en in elke zin toe te passen. Zowel niet-dyslectische als dyslectische studenten hebben nood aan voldoende instructie en duidelijke beregeling om de grammaticale spelling toe te passen.

3.1.3 Frustratie en gebrek aan succes leidt tot demotivatie

Dyslectische studenten hebben bij de start van lees- en schrijfonderwijs al ondervonden hoe moeilijk de tekens en klanken zijn. Van zodra de eerste lessen Frans en Engels starten, zien zij zich volop geconfronteerd met hun eigen onvermogen ten aanzien van de medeleerlingen die schijnbaar moeiteloos de eerste woorden en zinnen Frans en Engels lezen, schrijven en zeggen. Meestal hebben zij, wanneer zij in het hoger onderwijs starten, al 8 jaar te kampen gehad met onvoldoendes voor Frans en nadien voor Engels. Ze hebben misschien noodgedwongen een andere richting moeten kiezen omdat ons basispakket in het algemeen secundair onderwijs steeds een goede kennis Frans en Engels vereist. Ze zijn geconfronteerd geweest met talrijke ontgoochelingen. Ze hebben heel zelden een extra aanbod gehad in compenserende leerstrategieën bij vreemde talen. Nogal wat dyslectische studenten ervaren vreemde talen in het hoger onderwijs als een extra struikelblok om de gekozen studies tot een goed einde te brengen.

De werkgroep vraagt docenten en studiebegeleiders om extra aandacht te hebben voor deze dimensie. De werkgroep ziet het als een grote uitdaging voor taaldocenten in het hoger onderwijs om leerwegen voor studenten met dyslexie aantrekkelijker te maken.



3.1.4 Evoluties in leerplannen en eindtermen

In het basisonderwijs komt de grammaticale onderbouw minder expliciet aanbod dan in de voorbije decennia. Dit betekent dat studenten steeds minder expliciete kennis van de woordsoorten en zinsdelen hebben. Bij het leren van vreemde talen in het secundair onderwijs, wordt meer en meer de nadruk gelegd op communicatieve vaardigheden en worden grammaticale onderbouw (m.i.v. regels) minder expliciet onderwezen. Bij de taalvakken het hoger onderwijs worden leerlingen zo geconfronteerd met begrippen die ze niet herkennen en regels die ze niet vlot kunnen hanteren. In het bijzonder in technische richtingen ontstaat de laatste jaren een dispenserend beleid waarbij er nauwelijks nadruk gelegd wordt op de geschreven taal. Zo stromen studenten die in het secundair onderwijs nauwelijks inspanningen hebben moeten leveren voor talen, door naar het hoger onderwijs.

De werkgroep wijst erop dat evoluties in leerplannen van de afgelopen jaren in het nadeel spelen van studenten met dyslexie. Te verwachten valt dat de lacunes waarmee studenten met dyslexie in het hoger onderwijs toekomen in de toekomst dan ook groter zullen zijn.

3.2 Algemene aandachtspunten en principes bij het lesgeven

Onderstaande aandachtspunten vloeien direct voort uit punt 3.1. : de wijze waarop de taalverwerving verloopt bij de moedertaal en vreemde talen en verschillen hiertussen. De verschillen die er voor alle studenten zijn in beginsituatie en didactiek tussen het leren van een vreemde taal en het leren van de moedertaal, spelen voor studenten met dyslexie negatief versterkend in op het leerproces. Door rekening te houden met een aantal algemene principes kunnen handicapsituaties voor studenten met dyslexie beperkt en/of voorkomen worden. Voorbeelden worden gegeven in 3.3.

3.2.1 ‘Systematisch onderricht’: het aanbieden van systematiek bij het leren

3.2.1.1 Expliciteren van regels en verduidelijken van taal(eigen)kenmerken

Studenten met dyslexie kunnen veel minder dan andere studenten steunen op geheugen en taalgevoel. Het beregelen en het expliciet aanleren van regels brengt structuur in de taal en is een houvast bij het zich eigen maken van de typische taalstructuren. Zeker op langere termijn hebben dyslectische studenten hier heel wat voordeel aan. Eens de regels geoefend, komt het erop aan de complexe taalregels toe te passen. Dit legt uit waarom sommige dyslectische studenten amper grammaticale fouten maken en toch veel fouten blijven maken in woordbeelden. Het werken via beregeling is zo voor studenten met dyslexie een compenserende strategie.

In het hoger onderwijs ontbreekt veelal de tijd en ruimte om uitvoerig stil te staan bij regels (m.i.v. het uitdrukkelijk benoemen van de uitzonderingen erop) en deze expliciet te onderwijzen. De werkgroep vraagt daarom dat er minimaal goed uitgewerkte handboeken (cursusmateriaal, grammatica...), ter beschikking van de student staan⁵.

Een bijkomend knelpunt bij het aanleren van grammatica van vreemde talen is dat studenten met dyslexie moeite hebben bij het correct begrijpen en hanteren van de metataal waarmee we over taal (en grammatica) spreken. Het leren van grammatica in een anderstalig handboek zorgt daarom voor extra knelpunten. De werkgroep vraagt dat de student een spraakkunst in het Nederlands kan gebruiken als die beschikbaar is (bv. Franse spraakkunst ‘Minigram’ in het Nederlands). De werkgroep is ook voorstander van het ontwikkelen van een ‘grammaticaal compendium’ waarin een grammaticale terminologie wordt vastgelegd die instellingenbreed gehanteerd wordt. Het feit dat de gehanteerde metataal vaak van vak tot vak en soms ook van docent tot docent verschillend is, werkt immers extra verwarrend.

⁵ Voor een voorbeeld van een goed gestructureerde grammatica, zie: VANACKER Marc en TIMPERMAN Trees, 1991.



Studenten met dyslexie hebben ook voordeel bij het vergelijkend aanbieden van informatie over taalkenmerken in de eigen taal en de vreemde taal. De logica die in een taal zit en verschillen in logica tussen talen wordt zo aan studenten zichtbaar (en studeerbaar) gemaakt. Interferenties tussen talen bij het leren van verschillende vreemde talen komen bij studenten met dyslexie immers vaker dan bij andere studenten voor.

Naast een goede kennis van regels is ook de motivatie om ze te gebruiken erg belangrijk. Het ter beschikking stellen van goed studiemateriaal werkt zeker ook motiverend.

3.2.1.2 Het nut van mnemotechnische middeltjes en ‘ezelsbruggen’

Mnemotechnische middelen en ezelsbruggen brengen een zekere logica (ordening) in het materiaal, ook daar waar die er in de taal niet (altijd) is. Wanneer studenten hiervan gebruik kunnen maken bij het studeren, wordt het geheugen ontlast. Studenten met dyslexie weten dat zij talrijke fouten maken en beginnen snel te twijfelen. In geval van twijfel zijn deze mnemo-technische middeltjes kapstokken waarop ze kunnen terugvallen om zo zichzelf bij te sturen.

3.2.1.3 Metacognitie: expliciteren en inoefenen van strategieën

Een aantal studenten met dyslexie heeft in het lager of secundair onderwijs revalidatietraining gevolgd. Daar wordt echter zelden aandacht besteed aan metacognitie, zoals bv. te hanteren lees- en leerstrategieën.

Lees- en leerstrategieën verwijzen naar een logica achter de eigen werkhouding.

Studenten die leer- en leesstrategieën toepassen in het hoger onderwijs hebben beduidend veel meer kans op succes. De werkgroep wijst op de noodzaak om studenten tijdens de les kennis te laten maken met verscheiden lees- en leerstrategieën om zo ook bewuster eigen strategieën te kunnen kiezen en ontwikkelen. Dit kan wanneer docenten de strategieën die ze hanteren, klassikaal toelichten en studenten kansen geven om ze in te oefenen.

Studenten leren sneller en systematischer bij als zij duidelijke feedback krijgen over hun fouten en zelf fouten leren analyseren. Vooral bij de geschreven taal maar ook bij de gesproken taal hebben studenten met dyslexie meer dan andere studenten nood aan gestructureerde feedback. Het leren nadenken over fouten en de eigen strategie bijsturen is een effectieve leerstrategie die tot betere resultaten leidt. Hoe sneller en hoe nauwer de feedback aansluit, hoe meer kans dat de student ook werkelijk leert uit zijn fouten.

3.2.2 Multisensorieel leren

Leerstijlen van studenten, ook studenten met dyslexie, zijn erg verschillend van student tot student. In de klaspraktijk weegt de eigen docerestijl van de docent vaak teveel door. De docent zal vooral metacognitieve strategieën illustreren die samenhangen met zijn eigen leerstijl.

Alle studenten, en zeker studenten met dyslexie, hebben er baat bij wanneer docenten bij het doceren zo veel mogelijk verwervingskanalen inschakelen en zo maximaal rekening houden met leerstijlen van *alle* studenten (visueel, auditief, motorisch of een combinatie). Dit kan op allerlei manieren. Bij voorkeur spreekt de docent verschillende ingangskanalen tegelijk aan. Regels en algoritmes zullen gemakkelijker beklijven als ze visueel ondersteund worden aangeboden. Het aanbieden van foto's, afbeeldingen en ander beeldmateriaal stimuleert het visuele kanaal. Multimedia en ICT bieden heel wat mogelijkheden tot het gecombineerd aanbieden van verschillende kanalen (cfr. infra).



ICT en multimedia zijn zeker ook erg waardevolle tools die studenten bij het studeren kunnen gebruiken om de vertrouwdheid met de gesproken taal, te vergroten. De werkgroep vraagt dat docenten studenten tot het gebruik hiervan stimuleren.

3.2.3 Herhaling en overlearning

Bij het leren van een vreemde taal moeten studenten zich heel wat taalfeiten eigen maken, zowel wat betreft de spelling als andere taalelementen. Studenten met dyslexie hebben meer herhaling en oefening nodig om de taalfeiten in het geheugen op te nemen en tot automatisering van de verschillende vaardigheden te komen.

Daar waar in klasverband de ruimte tot inoefenen ontbreekt, is het wenselijk studenten materiaal ter beschikking te stellen waarvan ze bij het studeren thuis gebruik kunnen maken bv. bijkomende oefeningen, digitaal en met oplossingen erbij. ICT en software kunnen hierbij ondersteuning bieden (cfr. infra), zowel bij het aanleren van woordenschat als bij het aanleren van grammatica. De werkgroep vraagt docenten te wijzen op het belang hiervan en studenten concrete tools aan te reiken (cfr. infra).

De werkgroep drukt de wenselijkheid uit dat er vanuit de begeleidingsdienst, voor studenten die hiervan wensen gebruik te maken, een extra aanbod is tot het extra inoefenen van lees- en leerstrategieën.

3.2.4 Geschikt studiemateriaal en kwaliteitsvolle nota's

Studenten met dyslexie hebben extra voordeel bij preteaching. Als zij op voorhand vertrouwd zijn met de belangrijkste begrippen van de lesinhoud bv. nieuwe tekst, grammaticale termen... zullen zij in de les geconcentreerder kunnen volgen en meer oppikken van wat de docent extra aanbiedt.

Om preteaching mogelijk te maken is het belangrijk dat de student tijdig over het cursusmateriaal beschikt. De werkgroep vraagt hiervoor van docenten bijzondere aandacht. Bijkomend is het noodzakelijk dat studenten op voorhand geïnformeerd zijn over de planning van de lessen (wat komt wanneer aan bod). De werkgroep vraagt dat docenten studenten bij aanvang van het semester (de lesperiode) een timing geven voor de hele periode.

Bij het inhoudelijke structureren van de gedrukte cursus, kan rekening gehouden worden met bovenstaande principes.

Wat betreft de lay-out van de gedrukte cursustekst acht de werkgroep het niet haalbaar om de lay-out ervan volledig aan te passen aan wat wenselijk is voor studenten met dyslexie (uitzondering: examenkopie: zie 3.5), hoewel het gekend is dat bepaalde lay-outaspecten studenten met dyslexie voor extra problemen plaatsen (bv. werken met cursief, rechts uitlijnen).

Wanneer docenten hun cursus digitaal ter beschikking stellen (voor de meerwaarde hiervan: zie ook 3.2.5.), hebben studenten de mogelijkheid om de lay-out zelf aan te passen. Een belangrijk aandachtspunt bij het aanmaken van het digitaal bestand is dan wel om voor de opmaak van de tekst gebruik te maken van de optie 'stijlen en opmaak', voor kopjes e.d. in Word, PDF en webpagina's⁶. Bij gebruik van deze standaardstijlen kan de student het document vlotter aanpassen aan eigen wensen en mogelijkheden. Ook voor studenten die werken met voorleessoftware, hebben bestanden die op deze wijze zijn aangemaakt een extra voordeel: de software herkent die kopjes en kan daardoor de dyslecticus correct informeren.

Wat betreft het bijkomend studiemateriaal dat studenten tijdens de les verzamelen o.a. via het nemen van notities), vraagt de werkgroep extra aandacht voor het bewaken en garanderen van de kwaliteit ervan. Studenten met dyslexie hebben problemen met combinatietaken bv. noteren en luisteren tegelijk. Ze moeten meer inspanningen leveren om correct te noteren en twijfelen terecht aan de

⁶ Ook de wegwijzer is op deze wijze aangemaakt. Zie hiervoor het digitale bestand op de VEHHO-website <http://vehho.be>



kwaliteit van hun notities. Ze schrijven immers te veel fouten. Indien hierbij geen faciliteiten voorzien worden bestaat het gevaar dat studenten van bij de start verkeerde zaken studeren en inprenten. Voorbeelden van faciliteiten zijn bv. het nakijken van notities, het ter beschikking stellen van kopie van notities van medestudenten, tijdig zorgen voor uitgebreid lesmateriaal, enz.

3.2.5 ICT en specifieke software voor studenten met dyslexie

Er zijn heel wat ICT-hulpmiddelen op de markt die ondersteuning bieden bij het studeren in het (hoger) onderwijs. Er bestaat ook specifieke software voor studenten met een lees- of schrijfhandicap die heel wat mogelijkheden biedt bij het aanleren en gebruiken van vreemde talen. Deze technologie heeft nog nauwelijks ingang heeft gevonden in het hoger onderwijs. Ze wordt, voor zover gekend, niet gebruikt tijdens lessen, maar ook nog amper door studenten voor het studeren thuis. Bij de enkele studenten die aangeven de software te gebruiken, zijn de ervaringen nochtans positief. De werkgroep is van oordeel dat, gezien deze positieve ervaringen, ook in het buitenland, het een opdracht is van onderwijsinstellingen om potentialiteiten van ICT en software en inzetbaarheid ervan in de context van het hoger onderwijs verder te verkennen. Samen met (het op gang komen van) een reflectie over de kerncompetenties en het afstemmen ervan op het beroepsprofiel, biedt ICT voor studenten met dyslexie een sterke hefboom tot het behalen van de competenties.

We vermelden volgende gebruiksmogelijkheden⁷. Onder punt 5 wordt verder toegelicht hoe studenten een aantal van deze producten kunnen inzetten bij het studeren.

- het gebruik van pc (portable in de les) voor het nemen van notities en schrijven:

Het typen in plaats van het schrijven heeft voor bijna alle studenten met dyslexie grote voordelen. Ze behouden het overzicht en kunnen snel eigen fouten verbeteren zonder dat hun werk aan orde inboet. Bovendien bieden standaardopties binnen Windows compenserende mogelijkheden, bv. spellingcontrole en grammaticaconrole om fouten op te merken en koppert om structuur te brengen in de tekst.

- het werken met voorleessoftware (van tekst naar spraak) voor het lezen en schrijven:

Gratis voorleesprogramma's als Readplease (www.readplease.nl) en Sayzme (<http://sayzme.sourceforge.net>) en commerciële producten als Kurzweill 3000 en Sprintpro^{plus} laten toe snel en in verschillende talen woorden en teksten voor te lezen. Hierdoor kan bij het studeren een grote tijds winst gerealiseerd worden. Eigen geschreven teksten kunnen voorgelezen worden. Deze programma's bevatten bovendien extra functies die het compenseren bij spelling en lezen bevorderen. Ook elektronische woordenboeken en elektronische vertaalprogramma's kunnen maximaal benut worden (opnieuw tijds winst!).

- het werken met 'schrijfsoftware' (van spraak naar tekst):

Schrijfsoftware biedt kansen aan studenten die moeite hebben met het schrijven en denken tegelijk. De woorden die worden ingesproken worden weergegeven op het scherm van de computer. De herkenning is wel nog niet 100%. Bij het combineren van 'spraak naar tekst' met 'tekst naar spraak' kunnen studenten de tekst, eens ingesproken, laten voorlezen en zo de eigen fouten herkennen.

In het beroepsleven is het essentieel dat studenten met een functiebeperking handig gebruik maken van alle hulpmiddelen die ter beschikking zijn. Een eerste stap om deze technologie ingang te laten vinden, is dat aan studenten de kans wordt geboden met het materiaal kennis te maken. Dit kan bv. door op het niveau van de begeleidingsdienst informatiesessies te organiseren. Daarnaast wijst de

⁷ Voor een volledig overzicht van compenserende hulpmiddelen voor personen met dyslexie zie de KOC *Keuzewijzer Compenserende hulpmiddelen bij ernstige lees- en spellingsproblemen* (http://www.koc.be/kw/dyslexie/kw_dyslexie.html). Via www.modemadvisie.be kan ook advies gevraagd worden. Voor een overzicht van compenserende software zie o.a. het artikel *Het overzicht van compenserende software* van Lembrechts Dirk op de website van ICThelpt (www.icthelpt.be).



werkgroep ook op de informatiesessies die op regelmatige basis georganiseerd worden door verenigingen zoals Sprankel, Modem, Die-'s-lekti-kus,

De werkgroep acht het ook meer dan zinvol dat studenten ook tijdens de les gestimuleerd worden om de potentialiteiten van ICT maximaal te benutten. Een aantal ICT- hulpmiddelen biedt immers voor *alle* studenten heel wat mogelijkheden tot het optimaliseren van leerwegen en bereiken van competenties. Gratis te downloaden software zoals Readplease (www.readplease.com), laat toe auditieve leerwegen maximaal te benutten. Via het programma 'Overhoor' (richtlijnen voor installatie en het gebruik ervan: zie bijlage 3) en Teach 2000 (www.teach2000.nl) kunnen *alle* studenten zelftoetsen maken (bv. woordenlijsten inoefenen). Momenteel moeten de studenten zelf hele woordenlijsten inbrengen. Docenten kunnen studenten stimuleren in het gebruik ervan door woordenlijsten digitaal ter beschikking te stellen en/of studenten aanzetten tot het samen aanleggen van woordenlijsten.

Uiteraard vraagt het gebruik van deze pakketten dat studenten ook ICT-vaardig zijn. Het behoort niet tot de mogelijkheden/verantwoordelijkheden van docenten studenten hierin te oefenen. Dat neemt niet weg dat het zinvol kan zijn dat een begeleidingsdienst hierin wel initiatieven neemt (extra inoefenen).

Studenten stimuleren in het gebruik van deze kanalen vraagt eveneens (cfr. punt 1) dat hierover op het niveau van het instellingenbeleid een overleg op gang komt. Er is het overleg op instellingenniveau m.b.t. (het toelaten van) het gebruik van pc en spellingscorrector tijdens de les. Met het oog op het gebruik van dergelijke software is het nodig dat cursusmateriaal digitaal ter beschikking is (cfr. infra). De werkgroep stelt vast dat de uitgeverwereld niet ongevoelig is voor deze vraag. Voor handboeken waarvan de docent niet zelf de auteur is, kunnen via de begeleidingsdienst contacten gelegd worden met de uitgeverijen. Voor cursusmateriaal dat door docenten wordt aangemaakt, vraagt de werkgroep dat instellingen voor hoger onderwijs docenten stimuleren tot het digitaal ter beschikking stellen van cursusmateriaal. Dit kan bv. door aanbevelingen voor de wijze waarop cursusmateriaal ter beschikking wordt gesteld van studenten, op te nemen in het onderwijsreglement.

3.3 Voorbeelden: het toepassen van de algemene principes bij het aanleren van de talige basiselementen woordenschat, spelling en grammatica⁸

3.3.1 Woordenschat

3.3.1.1 Inhoudelijk structureren

Dit kan o.a. door:

- woordenschat aan te brengen in netwerken en zinvolle contexten: dit bevordert de opname in het lange termijngeheugen.

Voorbeelden: Frans:

- contextueel aanbrengen van woorden: bv. J'ai installé le logiciel; la Tour Eiffel – le Tour de France
- samenhang aangeven met andere woorden aan:
 - gebruikssamenhang bv. du sel, du poivre, de la moutarde, ...
 - inhoudelijke combineerbaarheid (werkwoordconstructie: + COD, COI, ...) bv. envoyer un mél, télécharger un programme, téléphoner au service après-vente, ...
 - onderschikkingen bv. le logiciel > le tableur, le texteur, le navigateur, la CAO, ...
 - synoniemen bv. le logiciel - le software ; le fax = la télécopie
 - antoniemen bv. logiciel >< le matériel

⁸ In bijlage 4 is een overzicht te vinden van knelpunten die er bij studenten met dyslexie zijn bij de talige basiselementen en de te verwerven taalvaardigheden. Dit overzicht kan ter verduidelijking gelegd worden naast punt 3.3.



- ook de Nederlandse vertaling aan te bieden: dit zorgt ervoor dat het nieuwe woord gemakkelijker kan worden opgenomen in het mentale netwerk.
- te vermijden dat verwarrende woorden te dicht bij elkaar worden aangebracht of dat teveel uitzonderingen tegelijk worden aangebracht: zo wordt klontering voorkomen bv. apparaître, apercevoir, apprécier, ...
- zinvolle basisteksten aan te bieden die studenten (met dyslexie) kunnen van buiten leren: de woordenschat wordt zo actief geoefend in een zinvolle context en studenten kunnen later ook gebruik maken van de zinsbouw.

3.3.1.2 Multisensorieel leren

Dit kan o.a. door:

- extra aandacht te besteden aan uitspraak. Bied woordenlijsten digitaal aan. Zo kunnen studenten deze via pc en met behulp van voorleessoftware herhaaldelijk inoefenen waarbij het lezen van de tekst auditief ondersteund wordt (meer aandacht voor uitspraak!).
- studenten opdrachten te geven die de student actief bezig laat zijn met de woorden (bv. rangschikken van woorden, betekenis raden uit context en controleren in woordenboek, betekenis raden door vormelijke verbanden te zien met andere woorden (zowel in andere talen als in de bestudeerde vreemde taal)...)
- de basisteksten waarvan sprake in 3.3.1.1 digitaal aan te bieden: het van buiten leren door het frequent beluisteren, maakt dat de student de woordenschat nadien ook correct in zinnen kan gebruiken.

3.3.1.3 Herhaling

Hierop inspelen kan o.a. door:

- eenzelfde woord herhaaldelijk in verschillende contexten te gebruiken: een woord komt best 7 maal voor in verschillende contexten in een zelfde academiejaar wil het kans lopen door de student onthouden te worden.
- studenten 'gatenteksten' ter beschikking te stellen: woorden kunnen met behulp van deze teksten (steeds in eenzelfde context (cfr. 4.3.1.2.)), inge oefend worden.
- studenten te stimuleren in het gebruik van overhoorprogramma's (zie o.a. Bijlage 3) . Doordat deze programma's fouten bijhouden en toelaten selectief te studeren, ondersteunen ze het effectief herhalen.

3.3.1.4 Metacognitie

Voorbeeld: Keuze voor efficiënte strategieën bij het leren van woordenschat:

Omwille van het tijdsintensieve aspect, doet de student er goed aan zich te concentreren op haalbare resultaten. In tijdnood kan het voor studenten met dyslexie wenselijk zijn de studietijd die ze besteden aan het instuderen van woordenlijstjes, sterk te beperken. Oriënteer de student naar wat het meest efficiënt is (keuze voor effectieve strategieën). Werkwoorden, voorzetsel, bijwoorden en voegwoorden dragen sterk bij tot het begrijpen van de boodschap en komen steeds terug. Zelfstandige naamwoorden en bijvoeglijke naamwoorden zijn meer gebonden aan specifieke inhoud.



3.3.2 Spelling

3.3.2.1 Expliciteren van spellingsregels

Voorbeeld: *Fiches met klanktekenkoppelingen*⁹:

Onderstaande fiche geeft een overzicht met elementaire klanktekenkoppelingen, vertrekkend vanuit het Nederlands. Een vergelijking tussen de moedertaal en vreemde taal helpt om duidelijkheid te scheppen en verwarring te voorkomen. De student kan gericht een keuze maken tussen bestaande mogelijkheden en zal dan minder snel gokken. Vertrekkend van het schema kunnen spellingsregels verder worden uitgewerkt.

Frans: wat hoor ik? wat schrijf ik?

| Klinkers | | | |
|----------|---------|---------|---------|
| oo → au | ee → é | oe → ou | ij → ai |
| oo → eau | ee → ée | wa → oi | ij → è |
| oo → o | ee → ez | wi → ui | ij → ê |
| | ee → er | | |

| Medeklinkers | | | |
|--------------|---------------------------|---------------------|--------------------------|
| K → c | s → c of ç | sjaal → ch | j → i + e chien |
| K → que | s → s vooraan | horloge → ge/gi | j → il of ille |
| | s → ss tussen klinkers | g (hard) → ga/go/gu | j → y tussen klinkers |

Engels Wat hoor ik? Wat schrijf ik?

| Klinkers | | | |
|------------|----------------|---------------|----------------|
| le → (s)ee | aai → i | ee → (h)ai(r) | oe → (b)oo(k) |
| ie → | aai → (l)i(k)e | ee → (m)ay | ui → (th)ir(d) |
| y | | | |
| le → (s)ea | | ee → (s)a(v)e | |
| le → (m)e | | | |

| Medeklinkers | | | |
|--------------|----------------------------------|---------------|---------------|
| K → c(ow) | na korte klank ..ll ..ss ..ff | sk → sch(ool) | j → y(ear) |
| K → (fu)ck | na lange klank + (nos)e | sj → sh(ow) | cht → (ni)ght |
| | | s → sc(ene) | |

3.3.2.2 Expliciteren van taalkenmerken

Voorbeeld Duits: *Bijwoorden van plaats*¹⁰

In onderstaand voorbeeld worden bijwoorden van plaats en kenmerken ervan, geplaatst naast verwante voorzetsels en adjectieven (en kenmerken ervan)

⁹ Voorbeeld overgenomen uit Eureka, Spraakkunst drie talen, 2006 (Werkversie)

¹⁰ voorbeeld overgenomen uit: VANACKER Marc en TIMPERMAN Trees (1991), p.146 - 147.



Bijwoorden van plaats eindigen op –n, de verwante voorzetsels en adjectieven daarentegen op –r:

| | | | | | |
|----|---------|---------|-----|--------|------------|
| vz | hinter | achter | bw. | hinten | achteraan |
| | über | boven | | oben | bovenaan |
| | unter | onder | | unten | onderaan |
| | vor | voor | | vorn | vooraan |
| bn | ausser- | buiten- | | aussen | van buiten |
| | inner- | binnen- | | innen | van binnen |

Het expliciteren van taalkenmerken kan ook door:

- extra aandacht te besteden aan affixen (o.a. voorvoegsels, achtervoegsels...) en steeds weerkerende lettercombinaties

bv. vaste achtervoegsels

- -able en -ly in het Engels, -lich en -schaft in het Duits, -ment en -ant in het Frans.

bv. terugkerende lettercombinaties

- -igh- (in light, sigh, sight, fright, might etc.) in het Engels.

3.3.2.3 Mnemotechnische middeltjes en ezelsbruggen

Voorbeelden hiervan zijn o.a.:

- gebruik van kapstokwoorden om klanken te koppelen aan de tekens:

bv.

Duitse spelling:

- 'du' en 'für' om klanken te koppelen aan de tekens.

- 'u' en 'ü': 'für du' klinkt als 'four doe'

Franse spelling:

- é en è: 'hélicoptère', de helikopter stijgt bij de /ee/ en daalt bij de /ij/

- het zichtbaar (en telbaar) maken van uitzonderingen

Duits: Bijwoorden op –lich

Täglich dagelijks

Wöchentlich wekelijks

Jährlich jaarlijks

Monatlich maandelijks

Alleen monatlich heeft geen umlaut.

3.3.2.4 Bevorderen van metacognitie

Dit kan o.a. door:

- leerlingen bewust te maken van waar hun spellingsprobleem ligt en hen strategieën aan te reiken voor foutenanalyse.

bv. Geef studenten een overzicht van (taalgebonden) foutencategorieën. Leer hen vragen stellen zoals: welke fouten maak ik vooral? Welke type fout is het? Steunt de oplossing op regels? Steunt de oplossing op het geheugen? Zo kunnen studenten hun eigen fouten hierin onderbrengen en hierbij rekening houden bij hun studieaanpak.



3.3.3 Grammatica

3.3.3.1 Expliciteren van regels

Voorbeeld: Frans: *Accord participe passé*

Onderstaande voorbeeld waarin een grammaticale regel geëxpliciteerd wordt, maakt gebruik van een algoritme en stelt dit visueel voor. Voorafgaand worden een aantal basisbegrippen verduidelijkt en in herinnering gebracht.

Connaissances grammaticales de bases:

verbe auxiliaire, verbe pronominal, participe passé (PaPa), sujet, COD, accord, masculin, féminin, singulier, pluriel

Logique de la règle

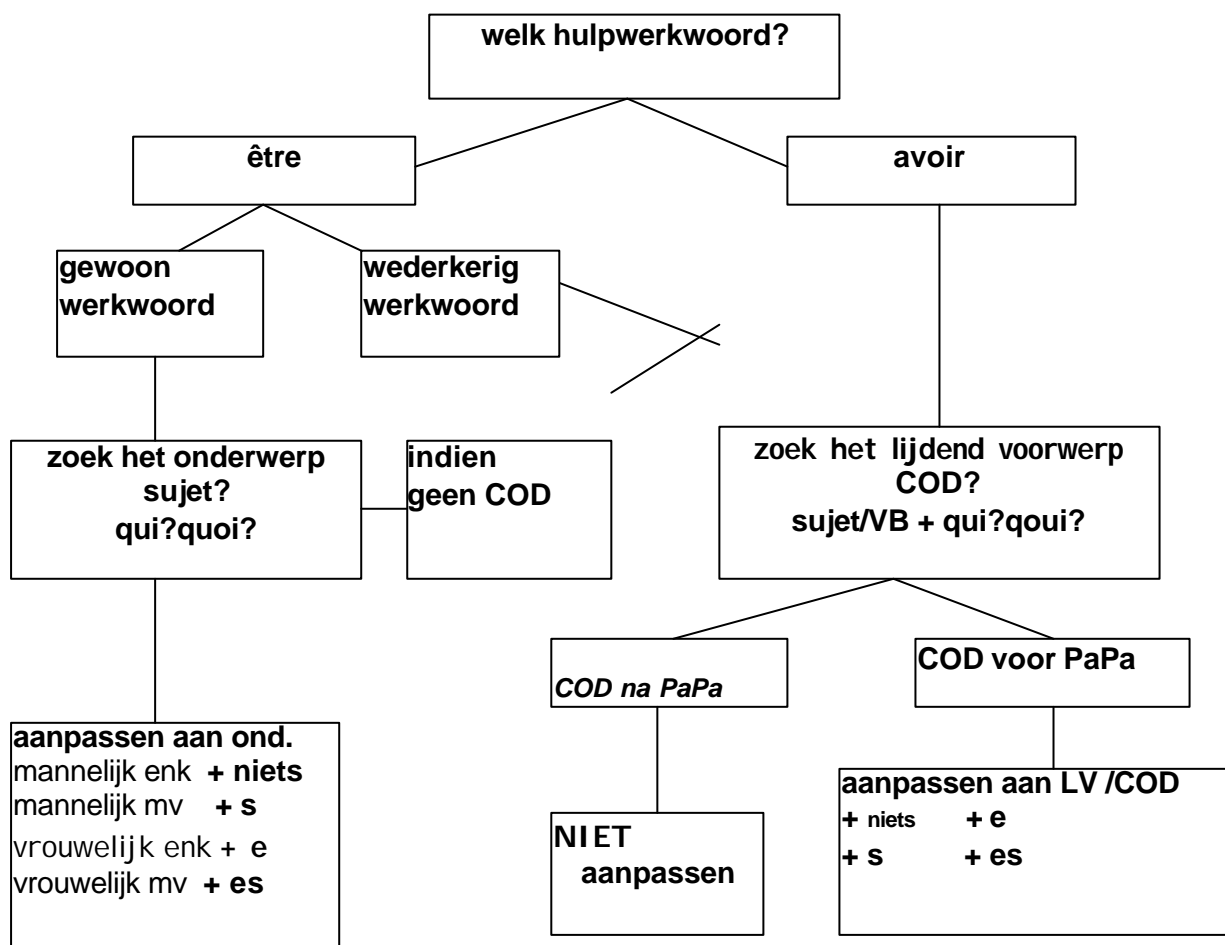
En parlant on ne sait faire l'accord que quand on sait de quoi on parle.

Je me suis bien amusée → je suis une fille, je sais que je parle de moi en disant 'amusée', je fais l'accord avec le sujet.

Il s'est lavé → je dis 'lavé' mais je ne sais pas s'il s'agit des mains (f. pl.), des pieds (m. pl) ou du visage (m. s.). Je fais l'accord avec le sujet 'il'.

Tu t'es lavé les mains? Oui, je me les suis lavées. → je sais qu'il s'agit des mains (f.pl.), je fais l'accord car le COD précède le participe passé.

Schematische voorstelling¹¹ van de regel: Wanneer en hoe pas je het voltooid deelwoord aan?



¹¹ Voorbeeld overgenomen uit EUREKA, Spraakkunst drie talen, 2006 (Werkversie)



| être = IS-zin | avoir = DOE-zin |
|--|---|
| Beschrijft het onderwerp, wat je bent. Je suis <u>grand</u> . Je suis <u>grande</u> . | Beschrijft de actie, wat je hebt. J'ai un ami. J'ai une amie. |
| Mannelijk = aanpassen aan ond. <i>Mon copain est parti.</i> <i>Me<u>s</u> copain<u>s</u> sont part<u>is</u>.</i> | mannelijk <i>J'ai vu <u>mon ami</u>.</i> PaPa + COD <i>Je l'<u>ai vu</u>.</i> COD + PaPa + niets <i>J'ai vu <u>mes amis</u>.</i> PaPa + COD <i>Je <u>les ai vu</u>s.</i> COD + PaPa + s |
| vrouwelijk = aanpassen aan ond. <i>Ma copine est partie.</i> <i>Me<u>s</u> copin<u>es</u> sont part<u>ies</u>.</i> | vrouwelijk <i>J'ai vu <u>mon amie</u>.</i> PaPa + COD <i>Je l'<u>ai vue</u>.</i> COD + PaPa + e <i>J'ai vu <u>mes amies</u>.</i> PaPa + COD <i>Je <u>les ai vu</u>s.</i> COD + PaPa + es |
| wederkerig werkwoord zonder COD <i>Il s'est lavé. Ils se sont lavés.</i> <i>Elle s'est lavée. Elles se sont lavées.</i> | Wederkerig ww met COD <i>Il s'est lavé <u>les mains</u>.</i> PaPa + COD <i>Il se <u>les</u> est lav<u>ées</u>.</i> COD + PaPa |

3.3.3.2 Expliciteren van taalkenmerken

Voorbeeld: De lidwoorden – Les articles – The articles¹²

Wat?

Een lidwoord staat bij het zelfstandig naamwoord.
Er zijn in het Nederlands drie lidwoorden: de, het, een.
Er zijn in het Frans zeven lidwoorden: un, une, des, le, la, l', les.
Er zijn in het Engels drie lidwoorden: a, an, the.

Vergelijkend overzicht 3 talen

| | Onbepaald lidwoord | article indéfini | indefinite article |
|-----------|--|---|-------------------------------------|
| Enkelvoud | Een | un une | a an + woord met een klinker |
| Meervoud | / | des | / |
| | <i>een vriend</i> <i>/ vrienden</i> | <i>un ami – une amie</i> <i>des amis</i> | <i>a friend</i> <i>/ friends</i> |
| | bepaald lidwoord | article défini | definite article |
| Enkelvoud | De Het | le la l' (voor een klinker) | The |
| Meervoud | de | les | The |
| | <i>de jongen</i> <i>het meisje</i> | <i>le garçon</i> <i>la fille</i> | <i>the boy</i> <i>the girl</i> |

Afzonderlijk Frans

Opgelet:
Na 'ne - pas' verandert un, une, des in DE, behalve bij het werkwoord être.

Je porte un costume. Non, tu ne portes pas de costume.
Elle est un garçon. Non, elle n'est pas un garçon!

- Het gebruik van de verschillende lidwoorden:

¹² Voorbeeld overgenomen uit Eureka, Spraakkunst drie talen, 2006 (Werkversie)



| | | |
|---|---|--|
| | Nederlands-Engels | Frans |
| een deel dingen of zaken | / | du – de la – de l' – des |
| | <i>Ik eet vlees</i> <i>I eat meat</i> | <i>Je mange de la viande</i> |
| Houden van of haten | / | le – la – l' – les |
| | <i>Ik haat spinnen.</i> <i>I hate spiders.</i> | <i>Je déteste les araignées.</i> |
| een land, niet gebruikt als eigenaam | / | le – la – l' – les |
| | <i>Frankrijk is niet ver van Engeland</i> <i>France is not far from Great Britain.</i> | <i>La France n'est pas loin de la Grande-Bretagne.</i> |
| het werkwoord 'spelen' voor het beoefenen van sport | / | au – à la – à l' – aux |
| | <i>Ik speel tennis.</i> <i>I play tennis.</i> | <i>Je joue au tennis.</i> |

| | | | |
|--|-------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| | Nederlands | Frans | Engels |
| het werkwoord 'spelen' voor het beoefenen van muziek | / | du – de la – de l' – des | the |
| | <i>Ik speel gitaar.</i> | <i>Je joue de la guitare.</i> | <i>I play the guitar.</i> |






3.3.3.3 Visualiseren van regels

Voorbeeld Frans: *Passé Composé*¹³

Règle

Les participes passés conjugués avec "être" changent avec le sujet du verbe.

Quelquefois on appelle ces verbes les verbes de la "maison".

| La petite maison de ma tante | |
|--|---|
| J'ai une tante qui vit dans la petite maison où elle est née . Mon oncle est mort il y a deux ans. | |
|  <p>Samedi, ma tante est restée à la maison = Elle n'est pas sortie. Je suis monté(e) dans sa chambre, elle est descendue avec moi.</p> | |
|  <p>Dimanche, elle est sortie (de la maison), elle est partie de la maison. elle est allée au cimetière.</p> |  <p>Une heure plus tard, elle est revenue à la maison = elle est rentrée, elle est arrivée à la maison, elle est entrée (dans la maison).</p> |

¹³ overgenomen van: <http://vclass.mtsac.edu:910/french2/evenements/pcetre.htm>



3.3.3.4 Mnemotechnische middeltjes en ezelsbruggen

Voorbeeld: Nederlands, Frans, Engels: het bijvoeglijk naamwoord

In onderstaand voorbeeld met een (vergelijkend) overzicht van een algemene regel en uitzonderingen erop (Frans extraatje), zijn de uitzonderingen 'telbaar'. Zo worden ze beter onthouden.

- De plaats van het bijvoeglijk naamwoord

| Nederlands | Frans | Engels |
|---|---|--|
| Het bijvoeglijk nw voor het zelfstandig naamwoord | - Het bijvoeglijk nw in 16 gevallen voor het zn - anders achter het zn | Het bijvoeglijk nw voor het zelfstandig nw |
| <i>een toffe jongen</i> | <i>un garçon formidable</i> | <i>a great boy</i> |

Frans extraatje

Er zijn ongeveer 16 bijvoeglijke nw die voor het zelfstandig nw staan

| | | | | | |
|--|-------------------------|----------------|----------------|--------------------|---------------|
| Petit grand long gros haut | beau joli nouveau | jeune vieux | Bon mauvais | premier dernier | autre demi |
|--|-------------------------|----------------|----------------|--------------------|---------------|

- Het aanbieden van de bijvoeglijke naamwoorden:

Het geheugen kan gemiddeld 7 dingen tegelijk onthouden. Verdeel de verschillende bijvoeglijke naamwoorden best in 6 à 7 categorieën om ze makkelijker te onthouden.



3.3.4 Werkwoorden¹⁴

3.3.4.1 Voorbeeld: vormen van de tijden

Voorbeeld: Frans: Vervoegingsmodel voor het Franse werkwoord: *uitgaan*

| Ned | Infinitif | |
|--|---|---|
| Infinitif → | Futur Simple → | Conditionnel Présent |
| Type werkwoord -ER -IR -DRE -OIR Bijzondere regels ? -eler -cer -eter -ger -yer | <i>ik zal</i> Je ai Tu as Il a Nous ons Vous ez Ils ont | <i>ik zou</i> Je ais Tu ais Il ait Nous ions Vous iez Ils aient |
| Indicatif Présent | Impératif | Imparfait |
| (vandaag) | Bevel | (gisteren) |
| Je e/is/s/x → Tu eS/is/s/x Il e/it/t/- nous ons/issons → Vous ez/issez → Ils ent/issent | 2 ^e p sg 1 ^e p pl → 2 ^e p pl | Je ais Tu ais Il ait Nous ions Vous iez Ils aient |
| Participe Passé | Passé Composé (maison d'être) | Temps composés |
| -ER = é _____ -IR = i _____ -DRE = du _____ Exception _____ | Ik heb/ben Je suis/ai Tu Il Nous Vous Ils | passé composé j'ai / je suis ... plus que parfait j'avais/j'étais futur antérieur j'aurai/ je serai ... |

Passé composé La semaine passée je _____
 Imparfait Hier tu _____
 Indicatif présent Aujourd'hui il _____
 Futur simple Demain nous _____
 Conditionnel présent Si tu écoutais, ils _____

¹⁴ voorbeelden overgenomen uit Eureka, Werkwoorden Frans en Engels, 2006 (Werkversie)



3.3.4.2 Voorbeeld: het gebruik van tijden

Voorbeeld: *Tijdenoverzicht Engels*. In onderstaande schema worden de tijden visueel voorgesteld op de tijdslijn.

verleden _____ →heden→ _____ toekomst→

| verleden | verleden | verleden + heden | Heden | heden | Bevel | nabije toekomst | zekere toekomst |
|--|--|---|--|--------------------------|----------------------------|----------------------------------|---------------------------|
| simple past | past continuous | present perfect | simple present | present continuous | Imperativ | intentional future | Simple future |
| -tijdstip in het verleden -nu afgewerkt - acties na elkaar in verleden | -duur in het verleden - achtergrond van actie in verleden | - actie begonnen in het verleden | - gewoonte - algemene waarheid | - duur in het heden | | - van plan in de nabije toekomst | - plan voor de toekomst |
| <i>yesterday ...ago</i> | <i>while ...</i> | <i>just, yet since, for this week, this ...</i> | <i>every dag, every ... usually always</i> | <i>now at the moment</i> | | <i>tonight</i> | <i>tomorrow next year</i> |
| ik speelde | ik was aan het spelen | ik heb gespeeld | ik speel | ik ben aan het spelen | speel! laten we spelen! | ik ga spelen | ik zal spelen |
| I played | I was playing | I have played | I play | I am playing | Play let's play | I am going to play | I will play |
| I didn't play | I wasn't playing | | I don't play | I am not playing | don't play | I am not going to play | I won't play |
| did you play? | were you playing? | | do you play? | are you playing? | | are you going to play? | will you play? |

3.4 Specifieke aandachtspunten bij het inoefenen van de deelvaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken

3.4.1 Het belang van metacognitie

Zoals hoger aangegeven, hebben studenten die leer- en leesstrategieën toepassen beduidend veel meer kans op succes. Bij het inoefenen van de deelvaardigheden lezen, schrijven, luisteren en spreken, is het bevorderen van metacognitie daarom een eerste centraal aandachtspunt.

De werkgroep wijst op de noodzaak om studenten tijdens de les kennis te laten maken met verscheiden lees- en leerstrategieën om zo bewuster eigen strategieën te kunnen kiezen en ontwikkelen. De strategieën die studenten spontaan hanteren verschillen van student tot student. Studenten kansen bieden zich bewust te worden van de eigen strategieën is een belangrijke eerste stap.

De keuze van een strategie is afhankelijk van het te bereiken doel. Zo is het snellezen, waarbij de lezer sterk steunt op structurele en visuele tekstenkenmerken (titels, tussentitels, ...), een strategie die voor studenten met dyslexie bij het doornemen van teksten, zeker zijn nut heeft. Er kan zo een



tijds winst gerealiseerd worden. De inhoud, en het verkrijgen van een algemeen beeld van de inhoud, primeert er echter op de nauwkeurigheid. Daardoor levert deze strategie problemen op bij meerkeuzevragen die juist een heel nauwkeurige leesstijl vergen. De werkgroep vraagt dat docenten ook hiervoor aandacht hebben.

Ook bij het aanleren van lees- en leerstrategieën, hebben studenten met dyslexie automatiseringsproblemen. Het is wenselijk dat studenten de kans krijgen strategieën waarmee ze in de les kennismaken, verder in te oefenen op de begeleidingsdienst.

3.4.2 Opdrachten in klasverband en te bereiken kerncompetenties

Voor het inoefenen van de deelvaardigheden worden door docenten heel verschillende opdrachten aangeboden aan studenten en ook heel verscheiden werkvormen gehanteerd.

In punt 1.2. werd aandacht gevraagd voor de dialoog over wat te behalen kerncompetenties zijn. De werkgroep vraagt dat deze dialoog ook wordt doorgetrokken naar een reflectie over opdrachten en werkvormen die in klasverband worden gebruikt om studenten competenties aan te leren. In het bijzonder stelt zich hierbij opnieuw de vraag naar de plaats van ICT in lesverband. De werkgroep stelt vast dat heel wat afgestudeerden met/mits inzet van ICT vlot een vreemde taal gebruiken bij opdrachten in hun werkomgeving. Aansluitend bij de uitgangspunten van de Wegwijzer (zie 1.1.) en wat in 3.2.5. gezegd is over de gebruiksmogelijkheden van ICT, bepleit de werkgroep dat mogelijkheden tot inzet van ICT in klasverband voor *alle* studenten maximaal benut worden.

Het gebruik van ICT biedt ook mogelijkheden om multisensorieel te werken. Ook bij het oefenen van de taalvaardigheden is multisensorieel werken (teksten tegelijkertijd beluisteren en zien) aan te bevelen.

3.4.3 Ad hoc in te zetten facilitatoren

Zoals bij de uitgangspunten aangegeven sluit de wegwijzer aan bij het Educational Design for Learning concept. Aansluitend op de algemene aandachtspunten benoemd in punt 3.2., 3.4.1. en 3.4.2, benoemen we hieronder een aantal facilitatoren die bijkomend en ad hoc kunnen ingezet worden bij het aanbieden van lees-, luister, schrijf en spreekoefeningen. Het overzicht kan aanvullend op de Fiche 'Dyslexie' uit het VLAHHO (<http://vehho.be> > ingang: aandoeningen; dyslexie) gebruikt worden.

Leesoefeningen

- Stel studenten met dyslexie vrij van het onvoorbereid lezen in groep
- Geef bij oefeningen 'luidop lezen' op voorhand aan welke teksten zullen gelezen worden
- Geef studenten met dyslexie meer leestijd bij stilleesoefeningen
- Besteed, bij het overnemen van materiaal uit bijvoorbeeld tijdschriften extra aandacht aan de layout: visueel 'verzwaarde' teksten (bv. teksten met achtergrondfoto) zijn voor studenten met dyslexie erg moeilijk leesbaar.
- Stel teksten (digitaal) ter beschikking. Zo kunnen ze door studenten met spraaksoftware ingeoeft worden

Luisteroefeningen:

- Bied bij het geven van luisteroefeningen vooraf kernwoordenschat aan. Zo halen studenten meer uit een tekst.
- Bied de te beluisteren tekst ook schriftelijk aan, en waar mogelijk 'in actie' te zien (multisensorieel werken). Wanneer gewerkt wordt met DVD, kan met ondertiteling gewerkt worden.
- Laat de student bij luisteroefeningen de tekst meerdere keren beluisteren



Schrijfoefeningen

- Laat studenten met dyslexie vrij kiezen of ze op het bord willen werken en/of stel studenten met dyslexie vrij van het werken op het bord.
- Geef studenten voldoende tijd voor het maken van de opdrachten. Pas, indien nodig, deadlines aan.
- Sta bij papers toe dat studenten ideeën eerst schematisch ter bespreking voorleggen, vooraleer ze volledig uit te schrijven.

Spreekoefeningen

- Creëer een klasklimaat dat communicatie stimuleert en niet afremt (spreekangst > spreekdurf)(algemeen aandachtspunt)
- Geef studenten de kans presentaties in te oefenen. Laat presentaties eventueel op een moment buiten de les doorgaan, met beperktere groep

3.5 Aandachtspunten bij de evaluatie

In de algemene Wegwijzer Dyslexie worden volgende (compenserende) (vakoverschrijdende) examenfaciliteiten voorgesteld voor studenten met dyslexie:

- spreiden van examens: voldoende tijd tussen de examens
- aanpassing van examenvorm: mondelinge examens in plaats van schriftelijke of vice versa
- voldoende tijd op het examen: de op dit moment gangbare praktijk van 1/3 meer tijd wordt als indicatie voorgesteld
- meerkeuzevragen vervangen door open vragen
- luidop voorlezen van vragen
- mondelinge toelichting bij schriftelijke examens
- gebruik technologische hulpmiddelen op het examen (o.a. draagbare pc)
- aanvaarden van spellingsfouten wanneer deze geen essentieel curriculumonderdeel zijn

Wat betreft het bepalen van faciliteiten voor specifieke opleidingsonderdelen zoals bv. taalvakken, benoemt de algemene wegwijzer de noodzaak om instellingen van het hoger onderwijs en de opleidingsteams (vakdidactici) hierover een standpunt te laten innemen, gezien beslissingen hierover samenhangen met de dialoog over essentiële eindtermen.

De werkgroep neemt hierbij volgende houding aan:

Indien (en slechts indien), zoals hoger bepleit

- op het niveau van het opleidingsteam kerncompetenties bepaald zijn (afgestemd op het beroepsprofiel);
- een maximale inzet van facilitatoren gerealiseerd is bij het onderwijzen;
- op het examen een inzet van facilitatoren zoals benoemd in de algemene wegwijzer en zoals hieronder geconcretiseerd (aanpassing van examenvorm en spreiding van examens) gerealiseerd is;

kan de beoordeling van het taalexamen voor studenten met dyslexie dezelfde kan zijn als deze voor alle andere studenten.

Voor het beoordelen van spelling impliceert dit dat bij onderdelen van het examen waar spelling gemeten wordt, ook voor studenten met dyslexie spellingsfouten aangerekend worden. De werkgroep gaat er daarbij wel van uit dat op een examen de verschillende competenties voldoende afzonderlijk gemeten worden (verschillende competenties in verschillende onderdelen). Gezien spelling slechts



een (beperkt) onderdeel is van het examen en de te beoordelen competenties, zullen de slaagkansen van een student hierdoor niet gehypothekeerd worden.

Aanvullend op de in de algemene wegwijzer opgenomen faciliteiten wil de werkgroep nog aandacht vragen voor volgende maatregelen die in het bijzonder de examenvorm betreffen. De werkgroep vraagt instellingen hoger onderwijs in kaart te brengen welke faciliteiten op dit moment aan studenten worden aangeboden en een dialoog over de inzetbaarheid van onderstaande aanbevelingen op gang te brengen.

- Er wordt een langere examentijd voorzien (tot 1/3 meer tijd). Dit kan door ofwel meer tijd te geven voor dezelfde opgaven, of minder opgaven in dezelfde tijd.
- De wenselijkheid van een mondeling dan wel of schriftelijk examen wordt afgetoetst aan de te evalueren competenties. Bij schriftelijke examens kan een mondelinge toelichting voorzien worden.
- Extra aandacht voor de lay-out van het examen: een beter overzicht van de tekst wordt bv. bekomen door volgende aspecten aan te passen:
 1. lettertype (Comic Sans MS, Arial, Verdana), tekengrootte 12
 - duidelijk verschil tussen tekst en kop
 - achtergrondkleur (geen felle kleuren, liefst lichtgeel, anders wit)
 - links uitlijnen, interlinie 1.5
 2. vermijden van cursief gedrukte tekst (studenten met dyslexie herkennen dit niet als dusdanig).
- Er wordt zorg besteed aan de wijze waarop de vragen geformuleerd zijn: een vraagstelling bestaat best uit gescheiden vragen, geen 3 vragen in één zin. Zorg dat een zin niet meer dan 10 woorden bevat.
- Examenvragen worden, ook bij een mondeling examen, schriftelijk ter beschikking gesteld (en niet bv. uitsluitend op het bord geschreven).
- Examenvragen worden bij aanvang van het examen luidop voorgelezen door de examinator.
- Technische hulpmiddelen mogen op het examen gebruikt worden (pc-apparatuur m.i.v. spellingscorrector, eventueel ook voorleessoftware waarmee de student vragen op elk moment kan lezen).



4 Studeren en verwerken: door studenten in te zetten facilitatoren

Het ligt buiten het bestek van de wegwijzer om een volledig overzicht te geven van studievaardigheden voor studenten met dyslexie. Wel benoemen we een aantal algemene tips die in het bijzonder met het oog op het studeren en verwerken van taalvakken hun nut kunnen hebben. Daarbij worden ook de mogelijkheden die ICT biedt afzonderlijk vermeld.

De werkgroep acht het wenselijk dat taaldocenten en studiebegeleiders deze aanbevelingen ter beschikking stellen van studenten in (voorziene) begeleidingsgesprekken en/of wanneer studenten erom vragen. De tips zijn gericht aan studenten geschreven zodat het materiaal 'hapklaar' is om aan studenten mee te geven. Wat betreft de inzet van ICT is hoger gezegd dat studenten (en docenten) tot op heden hiervan nauwelijks gebruik maken. De werkgroep ziet het als een taak van instellingen hoger onderwijs, studenten te begeleiden bij het verkennen van de mogelijkheden die ICT biedt.

4.1 Algemene aandachtspunten en tips voor studenten

Maak je kenbaar bij de zorgcoördinator:

Je aanmelden bij de zorgcoördinator is een eerste stap om je recht op faciliteiten te openen. Vraag binnen je instelling na waar je de begeleidingsdienst/zorgcoördinator kan vinden. Deze informatie is doorgaans ook te vinden in de informatiebrochures van de instelling.

Durf naar (taal)docenten toestappen

Door je zorgcoördinator wordt algemene informatie doorgegeven aan docenten (welke studenten hebben dyslexie, welke faciliteiten kunnen ingezet worden). Je weet dat knelpunten en vragen echter sterk kunnen verschillen van student tot student. In dialoog met de docent kan je zelf preciezer aangeven waar voor jou de knelpunten liggen en eventueel ook voorstellen voor inzet van facilitatoren formuleren. Eens de stap gezet bij aanvang van het jaar, is het ijs gebroken en zal je ook tijdens het jaar vlotter je vragen kunnen voorleggen aan de docent.

Tijd, doorzettingsvermogen

Weet dat je hard en regelmatig (herhalen!) zult moeten studeren om te slagen: minimum 40u/week met je studie bezig zijn (lessen inbegrepen), vaak zelfs meer (tot 50-55u/week), met niet altijd goede resultaten voor de taalvakken (geen loon naar werken). Voor de andere vakken geeft dit vaak wel zeer goede resultaten. De eerste twee jaren zijn het moeilijkst (dat is voor alle studenten zo), zeker voor de taalvakken. Er wordt veel aandacht besteed aan woordenschat en grammatica, (en het is heel moeilijk om hierop goed te scoren). Er worden faciliteiten geboden, maar vaak zijn deze niet voldoende. De meeste studenten halen (tijdens de eerste twee jaren) een resultaat dat ofwel net voldoende is, ofwel net onvoldoende. Zowel zeer lage als zeer hoge cijfers komen minder voor. Als je een lichte onvoldoende haalt, kan die vaak wel gedelibereerd worden en moet je het taalvak toch niet opnieuw afleggen. Vanaf het derde jaar komen de permanente evaluatie tijdens de les en presentaties op de voorgrond, en is het vaak wel mogelijk om goede resultaten te halen.

Bepaal je doelstellingen en stem je studiestrategie hierop af

Studeren en zeker het studeren van taalvakken vraagt veel tijd. Je taalvak(ken) is echter maar één van de opleidingsonderdelen. De tijd die je in je taalvakken steekt, mag niet ten koste gaan van andere vakken (waar je wel goed score op kan halen). Wanneer je merkt dat je op een grens botst (van beschikbare tijd en score die je kan halen), is het verstandig om je doelstellingen (opnieuw) scherp te bepalen en je studiestrategie hierop af te stemmen. Zo maakt het een heel verschil uit of je wil slagen in een opleiding waarbij taal slechts één (en, in geval je andere vakken goed zijn, een te delibereren) opleidingsonderdeel is, of dat je de taal perfect wil beheersen (en een maximumscore wil behalen). In heel wat instellingen kan je studiebegeleider je helpen om je doelstelling in kaart te brengen en samen met jou een studiestrategie uit te tekenen die is afgestemd op je doelstellingen. Ook planmatig werken is hierbij een belangrijke factor voor het behalen van succes.



Ga voorbereid naar de les, neem studiemateriaal op voorhand door (preteaching)

Tijdens de lessen heb je alle concentratie nodig om tegelijkertijd te luisteren, lezen, noteren... Neem voorafgaand aan de les de teksten die zullen behandeld worden als eens door. Zo haal je meer uit de lessen.

Maximaal benutten van compenserende strategieën

Je dyslexie plaatst je voor een aantal extra moeilijkheden. Maar er zijn strategieën om ermee om te gaan! Het komt er op aan die maximaal te benutten.

Zoals vele studenten met dyslexie, heb je misschien ook al tijdens het secundair onderwijs hard moeten werken en geleerd om regelmatig te werken. Wat je studiehouding betreft, start je daardoor goed gewapend aan het hoger onderwijs. Je hebt daardoor vaak ook een streep voor op andere studenten.

Er zijn ook heel wat ICT-mogelijkheden (en software) die ondersteuning kunnen bieden bij het studeren, ook voor het leren van vreemde talen. Iedereen kent wel de spellingcorrector. Het werken ermee laat je toe om (zo goed als) alle fouten te halen uit een paper, scriptie, eindwerk Om vreemde zinsconstructies te corrigeren laat je best nog wel eens nalezen door een derde (familie, vrienden, medestudent, copromotor...). Er zijn echter ook nog heel wat andere ICT-producten die een hulpmiddel zijn bij het studeren. Hieronder vind je een overzicht. Ben je er niet mee vertrouwd, dan loont het zeker de moeite om eens uit te proberen. Vraag aan je zorgcoördinator/ begeleidingsdienst of ze op de hoogte zijn van informatiesessies die georganiseerd worden door verdelers, (ouder)verenigingen, en/of er mogelijkheden zijn om binnen de instelling met het materiaal kennis te maken. Het gebruik van ICT is niet enkel een hulp bij het studeren en het examen, maar vooral in de beroepssituatie zal je die hulpmiddelen vlot moeten kunnen inschakelen.

Vergroot je vertrouwdheid met (gesproken) talen

Hoe meer je vertrouwd bent met een vreemde taal (de gesproken taal, de geschreven taal, en ook de koppeling tussen beiden), hoe sterker je start aan de lessen vreemde talen. Misschien heb je vroeger taalkampen gevolgd. Ook door deel te nemen aan een sportkamp in een andere taal, een vakantiejob in het buitenland te zoeken..., krijg je een taalbad in een vreemde taal waarbij communicatie in alledaagse situaties centraal staat. Je kan ook dichterbij huis buitenlandse studenten die aan je onderwijsinstelling studeren opzoeken om zo met native speakers de taal oefenen.

Ook multimedia bieden heel echter wat mogelijkheden.

Wereldradio's hebben vaak speciale programma's en nieuwsbulletins voor taalstudenten¹⁵. Daarbij is vaak een script beschikbaar met uitleg van moeilijke woorden. Indien je eerst naar het nieuws in je eigen taal luistert, ben je reeds vertrouwd met de inhoud.

Bij het bekijken van DVD's, kan je voor de gesproken taal en/of ondertitels de taal instellen die je wil oefenen.

Op de TV kan je televisieprogramma's in andere talen volgen met ondertiteling voor doven (Teletekst p. 888). Op internet kan je liedjesteksten opzoeken en daarna meezingen

¹⁵ RadioFranceInter (www.rfi.fr), Deutsche Welle (www.dw-world.de), BBCWorldservice (www.bbc.co.uk/worldservice/)



4.2 Studietips per deelvaardigheid

4.2.1 Leren van woorden(schat)

Algemene aandachtspunten

Welke woorden(schat) leren?

- Concentreer je op de frequente woordenschat. Die heb je alleszins nodig.
- Zorg voor een voldoende kennis van werkwoorden, bijwoorden, voorzetsels en voegwoorden (kleine woordjes in de tekst). Deze woorden bepalen dikwijls de betekenis van de zin en de verbanden tussen de zinnen. Deze woordjes zijn echter net moeilijk te onthouden. Markeer ze telkens in tekstverband en train je op het vertalen of verstaan van die kleine woorden.
- Oefen sterk op synoniemen. Het helpt je als je niet op een bepaald woord kan komen. Probeer regelmatig om woorden te omschrijven bv. door te doen alsof je het woord aan iemand moet uitleggen die de betekenis ervan niet kent. Een tegenstelling kan je uitdrukken door te ontkennen bv. klein = niet groot.
- Beperk echter de tijd die je aan woordenschatlijsten besteedt. Losse woordenschat leren vraagt veel tijd en herhaling en in verhouding tot de andere vaardigheden brengt de kennis van de woorden niet zoveel punten op. Bovendien blijf je vaak fouten schrijven, zodat dit ook in je nadeel speelt.

Hoe leren?

- Leer woorden in woordgroepen en kort zinsverband (= zinvolle contexten). Nog beter is een aantal woorden in een korte tekst samen te zetten en die teksten van buiten te leren.
- Beperk het aantal woorden dat je per keer leert.
- Zorg ervoor dat als je een woord ziet of hoort, de bijhorende betekenis voor jou duidelijk is. Maak een duidelijk visueel beeld van het woord of de situatie waarin je dit woord gebruikt. Associeer de context waarin je dit woord zal gebruiken. Zie jezelf actief doende in die context en stel je voor dat je dat woord zelf zegt of hoort.
- Leer woordenschat selectief d.w.z. studeer en ondervraag op slechts één aspect per keer: enkel vertalen, enkel in een zin kunnen invullen, enkel letten op spelling, enkel correct uitspreken
- Herhaal! Probeer de woorden minstens tienmaal te oefenen op verschillende manieren: vertalen met lijstjes of met overhoorprogramma's (zie hieronder), schrijven, in een zin gebruiken, invullen bij woordenschatoefeningen, opzoeken in teksten.
- Lees zeer dikwijls teksten die je voldoende beheerst, luidop. Lees mee met voorleessoftware (zie hieronder).

Spelling

- Zorg ervoor dat je beschikt over foutloze notities. Zo voorkom je dat je jezelf fouten aanleert. Laat eigen notities nakijken en/of kopieer notities van medestudenten. Werken met PC (zie hieronder) heeft als voordeel dat je gebruik kan maken van de spelcorrector:
- Oefen woordenschat multisensorieel in: vertrekkend van het horen en nazeggen. Het juist kunnen uitspreken van woorden helpt je bij het leren van spelling van woorden. Het ondersteunt ook je 'technische leesvaardigheid'.
- Leg lijsten aan met specifieke spellingsproblemen bv. alle woorden met een dubbele medeklinker, alle woorden met een extra 'h' (Engels), alle woorden met 'sz' (Duits). Maak eerst een analyse van jouw frequente fouten. Vraag hiervoor hulp aan de docent of een sterke medestudent. Maak een vergelijking tussen je moedertaal en de vreemde taal. Dit helpt om duidelijkheid te scheppen en verwarring te voorkomen. Bij aanvang van een examen kan je de woorden waar je vaak fouten tegen maakt, opschrijven op je kladblad.
- Zoek kapstukken en ezelsbruggetjes. Heel wat frequente fouten kan je onder controle krijgen als je er maar een logica in ziet. Vraag je docent gericht naar kapstukken voor frequente fouten en verwarrende vormen.



Inzet van ICT

- Oefen woorden via Word en met actieve spellingcontrole. Je merkt meteen dat je fouten intikt.
- Het gebruik van voorleessoftware helpt je om de uitspraak te oefenen. Er zijn commerciële producten op de markt (vb. Kurzweill 3000 en Sprintpro^{plus}). Er is ook gratis down te loaden software (www.readplease.com). De kwaliteit van de stemmen verschilt wel van taal tot taal. Luister via voorleessoftware, zeg na. Luister ook naar de woorden in zinsverband. Soms verandert de uitspraak in een zin. bv. 'comment' en 'comment allez-vous' (je hoort de /t/). Met software kan je ook vertraagd lezen. Start met een traag tempo en maak het tempo steeds hoger. Om gebruik te kunnen maken van voorleessoftware dien je te beschikken over een digitaal bestand van de cursus (de oefeningen enz.). Vraag aan je docent of hij je hieraan kan helpen.
- Op het internet zijn specifieke programma's beschikbaar die kan je gebruiken voor het 'ondervragen' van woordenschat, vb. Teach 2000 (www.teach2000.nl) of Overhoor. In Bijlage 4 vind je verdere informatie over de installatie en het gebruik van het programma Overhoor. Ook op de Website van Teach 2000 vind je heel wat informatie. Sla de foute woorden op en oefen dit bestand in kleine groepen. Laat er enkele dagen tussen. Overhoor het foutenbestand en sla opnieuw de fouten op. Zo maak je langzaam een selectie van jouw moeilijke woorden. Maak foutenversies die verschillende aspecten overhoren: fouten bij spelling, fouten bij vertalen, ...

4.2.2 Grammatica

Algemene aandachtspunten:

- Spellingregels zijn dikwijls heel logisch en wiskundig te begrijpen. Doe de moeite om er logica in te brengen en laat je hierbij helpen. Heel wat uitleg van regels steunt op grammaticale termen die je wellicht niet allemaal beheerst. Leg een lijst aan met de termen, jouw uitleg erbij en een goed voorbeeld. Gebruik die lijst actief als je een nieuwe regel leert.
- Alle talen hebben duidelijke regels voor de werkwoordspelling. Maak voor jezelf schema's of zoek handige schema's (zie voorbeelden punt 4) die je zicht geven op de uitgang van werkwoorden volgens een bepaalde tijd en persoon. Leer die schema's grondig en schrijf ze telkens op als je een schriftelijk examen hebt. Het raadplegen van deze schema's (i.p.v. te raden) kost minder energie en bespaart veel fouten.
- Docenten stellen meestal oefeningen ter beschikking stellen. Maak deze oefeningen herhaaldelijk en laat ze controleren. Zoek ook 'de logica' in jouw fouten.

Inzet van ICT

- Ook voor het inoefenen van grammaticaregels zijn er op internet talrijke sites te vinden waar je online kan oefenen. Ben je hiermee niet vertrouwd, vraag dan aan de docent of hij sites kent en kan aanbevelen. Voorbeelden ervan¹⁶ zijn te vinden via http://www.visiria.nl/visiria_voorgezetonderwijs.htm.

4.2.3 Leesvaardigheid

4.2.3.1 Technische leesvaardigheid

Volgende tips kan je gebruiken wanneer je beschikt over een digitaal bestand van de teksten:

- Vergroot het lettertype en verbeter het contrast. Een sterk contrast vermindert de leesvermoeidheid. Teksten die visueel verzwaard zijn (andere lettertypes), zet je best om naar een eenvoudige lay-out.

¹⁶ voor Engels o.a: The verb machine; voor Frans: Grammar Practice; voor Duits: Bavogram Duits en Bavogram Duits plus.



- Maak de tekst zo smal als voor jou comfortabel is. Laat de tekst mee-scrollen of stel de kleuren van de voorleessoftware zo in dat je mee kan volgen op het scherm.
- Verhoog de structuur van de tekst. Pas de koppen aan. Start een nieuwe titel steeds bovenaan. Voeg extra witruimte toe tussen paragrafen en tekstdelen. Als je kan kiezen, zorg dan voor teksten met voldoende visuele informatie.
- Maak intensief gebruik van leessoftware. Sla de teksten op als MP3-bestand zodat je los van je computer kan lezen. Je weet dan meteen ook hoeveel tijd je nodig hebt om de teksten te beluisteren.
- Lees basisteksten mee luidop en herhaal dit frequent tot je vertrouwd bent met het leestempo en de uitspraak.

4.2.3.2 Begrijpend lezen

Algemene aandachtspunten

- Verken jouw eigen leesstijl en leer de voordelen en nadelen ervan kennen. Een trage, verklankende leesstijl verhoogt de nauwkeurigheid. Je leest dikwijls wat er staat. Je hebt echter een te traag leestempo om graag te lezen. Lezen vraagt enorm veel energie en tijd. Maak meer gebruik van tekststructuren als titels en tussentitels. Informeer je over technieken van snellezen. Een snelle en radende leesstijl verhoogt de aandacht voor tekstinhoud en is motiverender. Je leest echter dikwijls niet wat er staat. Je zal gemakkelijk korte instructies en examenvragen fout interpreteren. Let zeker op met de uitspraak van onbekende woorden en namen.
- Maak actief en intensief gebruik van radio en televisie (zie hoger), internet en vreemde talen online om je woordenschat en zinsbouw uit te breiden. Hoe meer woorden je kent, hoe gemakkelijker je een tekst verstaat.
- Neem, voorafgaand aan het lezen van een tekst, kernwoordenschat vooraf door.

Inzet van ICT

- Beschik je over een digitaal bestand van de te lezen teksten, dan kan je gebruik maken van voorleessoftware (vb. www.readplease.nl). Je kan het lezen zo vervangen door het luisteren en/of luisteren met ondersteuning van lezen.
- Het werken via PC laat je toe gebruik te maken van elektronische woordenboeken en vertaalprogramma's.

4.2.4 Luistervaardigheid

Algemene aandachtspunten

- Luister actief: lees de tekst mee, zeg na, leer de tekst van buiten
- Luisteren selectief: bepaal vooraf je luisterdoel. Weet vooraf waarop je je moet concentreren.
- Luister frequent: herhaling van zelfde inhoud.

Inzet van ICT

- Beluister woordenlijst frequent via voorleessoftware. Tempo aanvankelijk heel traag en eventueel in lettergrepen uitspreken. Tempo steeds hoger maken.
- Frequent oefenen via internet waarbij de combinatie zien en horen mogelijk is.



4.2.5 Schrijfvaardigheid

Algemene aandachtspunten:

- Imiteer gestructureerde voorbeelden als oefening. Lees regelmatig via ondersteuning van spraaksoftware, zo leer je impliciet wat goede zinnen zijn
- Scheid bij het schrijven van papers in een eerste fase ideeën en inhoud van het schrijfproces (met o.a. stijl) bv. gebruik een mindmap om ideeën te verzamelen; dicteer eerst mondeling de inhoud en verbeter dan pas de schrijfstijl
- Laat belangrijke werken die je thuis maakt, nalezen en verbeteren door derden.

Inzet van ICT

- Tik je eigen teksten in in Word. Zo wordt je tekst op spelling en grammatica gecontroleerd. Laat hem daarna voorlezen via voorleessoftware (bv. www.readplease.nl): zo hoor je je eigen tekst en is het gemakkelijker om je fouten (slechte of onsamenvangende zinnen) op het spoor te komen.
- Gebruik voor de opmaak van je tekst de optie 'Opmaak: Stijlen en Opmaak' en Inhoudstafel in WORD. Zo kan je je tekst vlotter structureren en behoud je een overzicht.
- Maak zoveel mogelijk gebruik van ICT als voorleessoftware, elektronische woordenboeken en vertaalsoftware. Je vindt heel wat gratis versies.

4.2.6 Spreekvaardigheid

Algemene aandachtspunten

- Zorg voor een taalbad in de vreemde taal waarbij communicatie in alledaagse situaties centraal staat: vakantiejob in het buitenland, deelnemen aan sportkamp in andere taal (zie hoger).
- Leg contacten met buitenlandse studenten aan de eigen onderwijsinstelling.
- Leer zinvolle basisteksten van buiten. Zo kan je later gebruik maken van de zinsbouw en de woordenschat die actief is geoefend in een zinvolle context.

Inzet van ICT

- Oefen uitspraak van losse klanken.
- Beluister frequente basiszinnen veelvuldig via voorleessoftware.
- Bereid presentaties voor in Word. Zo kan je controleren op spelling. Je kan ook via voorleessoftware de tekst die je geschreven hebt zelf beluisteren. Zo kom je fouten gemakkelijker op het spoor.
- Lees je tekst een aantal keren mee met voorleessoftware. Zo kan je de uitspraak oefenen.



5 REFERENTIES

COOREMAN Anny en BRINGMANS Marleen, *Ik heet niet dom. Tips en hulpmiddelen om te leren leven met leerstoornissen*, Acco, Leuven, 2002

DUINDAM S.J.G. en GERSJES J.L. (redactie), *Orthodidactiek van het moderne talen-onderwijs*. Uitgeverij Intro, Nijkerk, 1988

EUREKA, *Spraakkunst drie talen*. Kessel-Lo, Eureka, 2006 (Werkversie)
(kan aangekocht worden bij Eureka)

EUREKA, *Werkwoorden Frans en Engels, De tijden en vervoegingen van werkwoorden in Frans en Engels, voor de 1ste graad van het secundair onderwijs*. Kessel-Lo, Eureka, 2006 (Werkversie)
(kan aangekocht worden bij Eureka)

GHESQUIÈRE Pol en GRIETENS Hans (redactie), *Jongeren met leer- of gedragsproblemen. Naar een school met zorg*, Acco, Leuven, 2006, 182 p.

HENNEMAN K., KLEIJNEN R en SMITS A., *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs: Deel 1 - Achtergronden, beleid en implementatie*, KPC Groep/Expertisecentrum Nederlands/Werkverband, Opleidingen Speciaal Onderwijs, 2004
<http://www.kpcgroep.nl/publicaties/publicatie/index.asp?pubID=470>

KLEIJNEN Ria en LOERTS Marchien (red.), *Protocol Dyslexie Hoger Onderwijs*. Garant, Antwerpen, Apeldoorn, 2005, 239 blz

VANACKER Marc en TIMPERMAN Trees, *Duitse Spraakkunst voor Nederlandstaligen*, De Nederlandse Boekhandel Uitgeverij Pelckmans, Kapellen, zevende herwerkte uitgave, 1991.

Voor websites, zie de verwijzingen in de voetnoten



Bijlagen

Bijlage 1: Studenten met dyslexie en het leren van talen: enkele heersende misverstanden

Heersende misverstanden

1. 'studenten met dyslexie slagen zeer moeilijk in het hoger onderwijs'
2. 'studenten met dyslexie behalen altijd onvoldoendes op de taalvakken'
3. 'studenten met dyslexie hebben altijd moeilijkheden met hun studies, ook met niet-taalvakken'
4. 'studenten met dyslexie herken je onmiddellijk door hun fouten op het examen/thesis'

Uit **ervaring** blijkt dat de uitspraken hierboven veel te sterk geformuleerd zijn.

1. De meeste studenten met dyslexie slagen in het hoger onderwijs, maar dienen hiervoor wel zeer regelmatig en actief te studeren (minimum 40 uren/week)
2. Het is zeker niet zo dat studenten met dyslexie altijd buizen op de taalvakken. Vaak behalen ze een cijfer dat net voldoende is (10 of 11/20) of behalen ze een lichte onvoldoende die gedelibereerd kan worden zodat het taalvak niet opnieuw moet afgelegd worden. Op hun examen worden wel basisfaciliteiten voorzien. Ook dient de student zeer regelmatig en hard te werken voor de taalvakken: elke week verschillende uren. Het feit dan nog een score te halen die vaak veel lager ligt dan bij medestudenten zonder dyslexie is vaak frustrerend. Hoewel de meeste studenten al blij zijn dat ze geslaagd zijn. In de hogere jaren halen studenten met dyslexie vaak goede scores op de taalvakken omdat er beoordeeld wordt op permanente evaluatie en presentaties (en minder aandacht voor woordenschat en grammatica)
3. Op de niet-taalvakken halen studenten met dyslexie vaak goede punten, ook hier opnieuw mits heel regelmatig en hard studeren. Bij alle vakken vraagt het leren en studeren voor studenten met dyslexie meer tijd. Vaak hebben studenten met dyslexie ook al in het middelbaar onderwijs geleerd hard te studeren (regelmatig en veel te herhalen)
4. Vaak hebben studenten zoveel compenserende strategieën ontwikkeld dat fouten niet onmiddellijk detecteerbaar zijn zelfs niet bij de taalvakken. Zo kan het wel eens gebeuren dat een taaldocent totaal verrast is wanneer gemeld wordt dat een bepaalde student dyslexie heeft. Ook bij een scriptie of eindverhandeling valt het vaak niet op dat dit het werk is van een student met dyslexie. Studenten maken immers gebruik van een spellingscorrector en laten teksten meestal nalezen door buitenstaander om vreemde zinsconstructies aan te passen. Vaak halen zij hier goede tot zeer goede cijfers.



Bijlage 2: Detectie studenten met dyslexie

Algemene signalen:

- Opvallend meer tijd nodig bij het lezen van teksten, opgaven enz.
- Opvallend veel spellingfouten
- Opvallend veel 'verstrooidheidsfouten' die de student meteen kan verbeteren
- Woordvormingen (bv. klinkers van plaats wisselen, letteromkeringen, weglaten/toevoegen van woorden en/of zinsdelen).
- Te grote discrepantie tussen 2 vaardigheden (bv. schriftelijk vs mondeling, grammaticaonderdelen vs woordenschat)
- Te grote discrepantie tussen motivatie, inzet en resultaten

Ter illustratie:

The story of little Dumpty:

(Eindexamen van een kandidaat Engels)

(bron: www.letop.be)

There woes erkes a little boy, who was so little that eve ryone gave him the byname of Little Dumpty. He had six brothertjes and six sistertjes. His father was a woodhacker and his mother was working in the hoesholding. On a gegiven day the father said : « I hold it no longer out. I work myself the blubber. « What do you gonna do now ? » mother said. « Tomorrow, I take the hole bubs into the wood and when they are ver enough, I let them in the steak. »

But little Dumpty, very good by time and heartsticke peanter, had heart everything. At night, he at two sneats of bread and slipped out of the bed.

He went to the tuinpath and propped his sacks full of kaiselstones. The next morning bracht the father the children into the wood and by every step Little Dumpty let a kaiselstone fallen. When they waren far genoeg in the wood, their father let them in the steak. But Little Dumpty said to his brothertjes and sistertjes : « Kelm on, kelm on, doe not kraai. I bring you holehouds back » and via his kaiselstones they come home.

The father was just sitting om the play, as he heard the doorbell clingel. There was the hole bubs again. The next morning, the father did hetselfde. But Little Dumpty had no time to pick up kaiselstones, so he did it with a packy fullkoren king corn (the only that you smite away is the verpacking). When the father let them in the steak again, Little Dumpty said opnew : « Kelm on, kelm on. I bring you wholehouds back, just like gister ! »

But he could not find the way, bedause die verreckte mushes had eaten up the bread. The children kraai and kraai.

Little Dumpty said : « Keep your big waffles shut » and he clautered in a tree, looked om his heen and saw a little lightje. It was the lightje of the house of a big rus. Russen like to eat children up with houd and hair ! But as I said, Little Dumpty was very peanter, he pakked the seven miles leers of the big rus and he sjouwed them to their home. The father stood by the gardenhecky with a verrelokker, he saw the hole bubscoming deran and when they are not storven, they live nog lang and happy.



Bijlage 3: Het software programma Overhoor: Fiche Die-'s-Lekti-kus: Hoe kan ik ... vreemde talen overhoren en beluisteren? met Overhoor

Onderstaande tekst is een uittreksel uit een document aangemaakt door Die-'s-Lekti-kus vzw. Het document is volledig te consulteren via de website van het VEHHO (<http://vehho.be>).

1. Intro

1.1. Wat doet een dergelijk programma?

Een goede woordenschat is belangrijk als je een vreemde taal leert. Je moet deze woorden eerst leren. Sommige woorden onthoud je beter dan andere. Deze moet je dan meer herhalen. Met een goed overhoorprogramma kan je dat zelfstandig doen. Het geeft je zelfs de kans om de juiste uitspraak van de woorden te beluisteren.

1.2. We kozen voor Overhoor

Overhoor is een programma dat je gratis van het Internet kan halen. Het vraagt de woorden op verschillende manieren op. Het onthoudt jouw fouten en zorgt ervoor dat je ze meer herhaalt. Je kunt tegelijk spraaksoftware op jouw computer gebruiken om de woorden te beluisteren.

1.3 Andere programma's

Bestaan er nog gelijkaardige programma's? 0 ja, zie matrix xx
Bestaan er gratis programma's? 0 ja, zie matrix xx

2. Stappenplan

2.1. De voorbereiding

2.1.1. Voorleesprogramma's downloaden en installeren

- 1 Download het programma ReadPlease 2003 op: <http://www.readplease.com>
- 2 Installeer Readplease 2003: dubbelklik op 'setupreadplease2003.exe'
- 3 Download extra stemmen voor Nederlands, Frans, Duits, ... op: <http://www.readplease.com/english/downloads/#freev>
- 4 Installeer de bijkomende stemmen: dubbelklik achtereenvolgens op:

| | |
|-------------|--------------|
| Nederlands: | lhttsdun.exe |
| Engels: | lhttseng.exe |
| Duits: | lhttsged.exe |
| Frans: | lhttsfrf.exe |
- 5 Download SayzMe op: <http://sayzme.sourceforge.net>
- 6 Installeer Sayzme: dubbelklik op: sayzme051.zip

(.....)



Bijlage 4: Overzicht van beperkingen bij de talige basiselementen en de te verwerven taalvaardigheden

Hieronder ordenen we de beperkingen die er voor studenten met dyslexie zijn bij het aanleren van vreemde talen per te verwerven taalvaardigheid en voor de talige basiselementen. Dit overzicht kan aanvullend gebruikt worden op de VLAHHO-dyslexiefiche (<http://vehho.be> > VLAHHO > ingang: aandoeningen;dyslexie) met informatie over vakoverschrijdende handicapsituaties en in te zetten facilitatoren voor studenten met dyslexie in het hoger onderwijs.

1. Woordenschatverwerving

- Nieuwe woordenschat verwerven vraagt onevenredig veel tijd met het resultaat ervan.
- Moeite met het verwerven van losstaande woordenschat: zowel lezen, uitspreken als schrijven vragen extra instructie, aandacht en inoefening.
- Risico tot aanleren van verkeerde uitspraak, zeker bij het thuis zelfstandig en uitsluitend schriftelijk studeren.
- Ook moeite met correcte uitspraak na inoefening: bv. verhaspeling van woorden (klinkers die van plaats wisselen, toevoeging of weglating van klanken)
- Minder uitgebreide actieve en passieve basiswoordenschat ondanks frequente herhaling
- Opvallende woordvindingsmoeilijkheden ook bij het oproepen van eenvoudige en bekende woorden, vooral bij vermoeidheid en stress
- Moeite om met de nieuwe woordenschat correcte zinnen te bouwen

2. Spelling

We maken een onderscheid tussen woordbeeldspelling en grammaticale spelling. De grammaticale spelling steunt op analyse op woord- en zinsniveau en hangt meer samen met inzicht dan woordbeeldspelling en is bovendien beter te trainen. Woordbeeldspelling steunt hoofdzakelijk op het visueel of schrijfmotorisch geheugen. Het effect van training op dit niveau is minimaal bij studenten met dyslexie.

2.1. Woordbeeldspelling

- Hardnekkige fouten, ook al heeft de student al vele remediering en ondersteuning gekregen.
- Opvallende moeite met klank-tekenkoppeling. Verwarring met klanktekens uit andere talen bv. niveau, enoegh (= genoeg). Talrijke fouten bij opeenvolging van klanken bv. nouveua.
- Opvallende en blijvende problemen met verdubbeling van medeklinkers.
- Kleine visuele verschillen niet waarnemen.
- Blijvende verwarringen bij accenten, umlauttekens, ...

2.2. Grammaticale spelling

- De grammaticale regels niet kennen (niet altijd, sommige studenten met dyslexie kennen de regels net heel goed). Dit is vooral opvallend in niet-talige richtingen.
- Moeite met het onthouden van grammaticale basiskennis vooral als met afkortingen wordt gewerkt bv. LV= C.O.D. De grammaticale onderbouw is daardoor zwak.
- Nood aan heel duidelijke en expliciete regels. Het taalaanvoelen werkt niet.
- Het niet consequent toepassen van gekende grammaticale regels. Studenten kunnen ze wel meteen verbeteren als ze aangeduid worden.
- Het niet of moeilijker begrijpen van regels als ze in een vreemde taal worden aangeboden.



3. Luistervaardigheden

2.1. Op elementair niveau

- Moeilijk kunnen herkennen van woorden in een zin. Dyslectische leerlingen horen bijv. “Bonjourcommen tallez vous?”. of “Howold areyou”.
- Trage verwerking van informatie. Studenten met dyslexie zeggen wel eens dat ze de zin eerst inwendig moeten herhalen om hem te begrijpen.
- Kleine klankverschillen minder goed waarnemen (vb. weinig of geen verschil horen tussen “j’irais” en “j’irai”)
- Bekende woorden toch niet herkennen in een zin of tekst.
- Moeite met lichte accentverschillen. Vooral bij ingesproken tekst met onbekende stemmen zonder bijkomende visuele ondersteuning (bv. tekst zien, persoon zien spreken) zijn er hiermee problemen.
- Dialogen zijn bijna altijd moeilijker dan teksten met een informatieve inhoud.

2.2. Niveau gevorderden

Hier zien we twee groepen:

1° Leerlingen/studenten met dyslexie met blijvend zwakke auditieve vaardigheden die communicatief zwak blijven

- Slagen er niet of niet voldoende in een gesproken tekst te volgen.
- Kunnen in een dialoog onvoldoende de boodschap vatten. Dit is een blijvend probleem.
- Hebben blijvend moeite met het discrimineren van klanken.
- Kunnen nieuwe woorden niet onmiddellijk herhalen (hebben meer aanbiedingen nodig).

2°. Leerlingen/studenten met goed ontwikkelde luistervaardigheden die communicatief sterk zijn, die sterk in het begrijpen van de algemene inhoud of grote lijnen. Zij horen tussen de regels en weten wat de spreker bedoelt. Ze laten zich ook sterk leiden door de niet-verbale boodschappen.

4. Spreekvaardigheden

4.1. Op elementair niveau

- Problemen met het correct uitspreken van nieuwe klanken. Er is duidelijk meer training nodig met nadruk op correcte motorische uitvoering van spraakklank.
- Problemen met correcte uitspraak, ook na inoefening. We zien dikwijls een verhaspeling van woorden (klinkers die van plaats wisselen, toevoeging of weglating van medeklinkers).
- Woordvindingsmoeilijkheden (retrieval), zelfs bij eenvoudige en frequent gebruikte woorden. Blijvend probleem dat bij vermoeidheid en stress onvoorspelbaar en ernstiger is. Anders dan in de moedertaal is er in de vreemde taal minder te compenseren door bv. de zin te variëren of het woord te omschrijven.
- Moeite om woordenschat zelf in een zin te gebruiken.
- Elementaire zinsbouw moeilijk onder de knie krijgen. Hardnekkige beginnersfouten blijven maken, ook al kent de student zijn fouten en kan hij ze verbeteren.
- Reageren op een korte gesproken boodschap of gesproken instructie. Afwisseling tussen luisteren en spreken. Beide activiteiten vragen veel concentratie maar een andere vorm van compenseren. Heel vermoeiend voor leerlingen/studenten met dyslexie.

4.2. Niveau gevorderden

1° Leerlingen/studenten met dyslexie met blijvend zwakke verbale vaardigheden die auditief en communicatief zwak blijven.

- Kunnen in een dialoog onvoldoende snel een antwoord verzinnen dat in de context pas. Dit is een blijvend probleem.
- Blijvende moeite met het correct uitspreken van bepaalde klanken. Sterk accent.



- Beperkte woordenschat. Weinig evolutie.
- Traag in de communicatie. Traag in het formuleren van gedachten (ook in de moedertaal).
- Weinig communicatief (ook in de moedertaal).
- Veel faalangst en spreekangst.
- Blijvende woordvindingsmoeilijkheden die ze moeilijk omzeilen: blokkage, stilte, ...

2° Leerlingen/studenten met goed ontwikkelde verbale vaardigheden die communicatief sterk zijn. Deze studenten zijn sterk in het begrijpen van de algemene inhoud of grote lijnen en lezen tussen de regels door (weten wat de spreker bedoeld). Laten zich ook sterk leiden door niet-verbale boodschappen.

5. Leesvaardigheden

5.1. Technisch lezen

- Opvallende problemen met het aanleren van de klanktekenkoppeling bij vreemde talen. Pas kunnen lezen als de tekst al eens is gehoord.
- Opvallend trager lezen met veel fouten. De fouten minder vlot kunnen verbeteren dan in de moedertaal. Minder gebruik kunnen maken van een compenserende raadtechniek dan in de moedertaal door het gebrek aan woordenschat
- Luidop lezen in klasverband levert extra stress (en daardoor fouten)op.

5.2. Begrijpend lezen

- Het niveau van begrijpend lezen en informatieverwerking hangt sterk af van het niveau in de moedertaal. Studenten met compenserende leesstrategieën halen duidelijk meer uit de tekst, hoewel de vreemde taal een extra struikelblok kan zijn (vb. minder mogelijkheden tot compenseren vanuit de context door gebrek aan woordenschat en spontaan taal aanvoelen).
- Het gelijktijdig lezen en verwerken van de informatie (combinatietaak!) vraagt bijzonder veel aandacht en energie
- Informatieverwerking verloopt trager, gezien de energie nodig voor het technische lezen
- Het gebrek aan woordenschat speelt een negatieve rol.
- Bij het verkeerd lezen of niet kennen van een woord: betekenisverlies.

6. Schrijfvaardigheden

- De opgesomde problemen met spelling en woordenschatverwerving spelen een negatieve rol.
- Het zelfvertrouwen in schrijfvaardigheid is laag (schrijfangst).
- Problemen met het structureren van de inhoud (net zoals in de moedertaal).
- Problemen met zinsbouw: te lange zinnen, ingebedde zinnen, rijke ideeën maar grammaticaal onjuiste zinnen.
- Bij het zelf nalezen van de tekst, lezen studenten wat ze denken geschreven te hebben.



Bijlage 5: Algemene checklist Wegwijzer dyslexie en vreemde talen in niet-taalrichtingen

1. BELEIDSNIVEAU

Bepalen van het dyslexiebeleid

Onderwijs- en examenregeling:

- het opnemen van richtlijnen voor onderwijsdidactische elementen (bv. aanmaak van studiemateriaal, tijdig ter beschikking stellen van studiemateriaal enz. ...)
- het opnemen van recht op faciliteiten voor studenten met dyslexie

Externe en interne visibiliteit van het beleid

Sensibiliseren en informeren van docenten

Faciliteren van opleidingsteams tot interne dialoog en overleg (bv. reflectie over kerncompetenties, . ontwikkelen van een instellingenbreed grammaticaal compendium

Aandacht voor specifieke doelgroepen in het curriculum lerarenopleiding

2. BEGELEIDING

Vastleggen van aanmeldingsprocedures (m.i.v. werkwijze bij inschrijvingen)

Vastleggen van procedures attestering

Vastleggen van doorverwijzingsprocedures (m.i.v. dossierbeheer en respect privacy)

Jaarlijks informeren van studenten (en docenten) over procedures (m.i.v. procedure aanvraag faciliteiten) .

Organisatie infosessies ICT

Organisatie trainingen ICT

Organisatie trainingen studiemethode, studieplanning

Voorzien van individuele begeleidingsmogelijkheden en opvolging

Contacten leggen met uitgeverijen voor het opvragen van digitale bestanden.

3. ONDERWIJS

3.1. Curriculum

Reflecties over kerncompetenties – bepalen van startcompetenties

Reflecties over gehanteerde werkvormen en opdrachten

Faciliteren maximale inzet van facilitatoren

3.2. Cursusmateriaal

Tijdig ter beschikking stellen van studiemateriaal

Ter beschikking stellen van digitale bestanden in toegankelijk formaat

Inbouwen van kwaliteitsgaranties voor bijkomend studiemateriaal (bv. notities van studenten)

Ter beschikking stellen van goed uitgewerkte handboeken waarop de student kan op terugvallen

Het gebruik van Nederlandstalige spraakkunst toelaten

Aanbieden van een instellingenbreed grammaticaal compendium

Ter beschikking stellen van bijkomend oefenmateriaal met verbetering



3.3. Contacturen

Voorzien van flexibel en toegankelijk basisaanbod (pro-actief; Educational Design for Learning)
Maximaal benutten van ICT.
Bijkomend maximale inzet van (ad hoc) facilitatoren

Faciliteren van aanmelding (bv. bij eerste toets, bij kennismaking enz.)
Aanbieden toets die student toelaat startcompetenties in te schatten
Informatie ter beschikking stellen over te bereiken competenties
Ter beschikking stellen van een tijdsschema bij aanvang van het semester/ de lesperiode).
Ter beschikking stellen van studietips

Afspraken doorverwijzingsprocedures voor 'gedetecteerde studenten' (zie hoger dienstverlening)

3.4. Evaluatie

Duidelijkheid geven aan studenten over te kennen materie en examenvorm van bij de start van het semester
Gelegenheid om vooraf de examenvorm te oefenen (met feedback), zo gelijkend mogelijk op de reële examenvorm (eventueel wat stress creëren).

Toekennen examenfaciliteiten

Voorzien van feedback na het examen

