

LEVENDE Talen

MAGAZINE



SPECIAL

DYSLEXIE EN

TALENONDERWIJS

Levende Talen Magazine

Jaargang 95, special, mei 2008

Magazine van de Vereniging van Leraren in Levende Talen.
Verschijnt acht keer per jaar.

Redactie

Johan Graus (hoofdredacteur, <jgraus@plex.nl>), Catharina Geelen (Turks), Irene Fadaee Outan & Betty Molts (Engels), Christine Gil Paris (Spaans), Arie Hoeflaak (Frans), Reitze Jonkman (Fries), Erik Kwakernaak (Duits), Judith Richters (Arabisch), Patrick Rooijackers & Twan Robben (Nederlands), Werner Scheltjens (Russisch), Marieke Valstar (NT2), Joreel Boon & Antonietta Toffolo (Italiaans).

Vaste medewerkers: John Daniëls, Christien van Gool, Gerard Koster, Ruud Kraaijeveld, Jacob Moerman, Rob van Veen.

VLLT bestuur

drs. Marianne Bodde-Alderlieste (voorzitter), drs. Els Mulder-Franeke (secretaris), dr. Rita Sorce (penningmeester), Regina de Vries (bestuurslid arbeidsvoorwaarden en vakcentrale), Ali Liazid (sectie Arabisch), drs. Erwin de Vries (sectie Duits en vice-voorzitter), drs. Janneke Geursen (sectie Engels), drs. Maarten Stroes (sectie Frans), drs. Sytze Hiemstra (sectie Fries), Eva Westerhof (sectie Gebarentaal), dr. Maria Bonaria Urban (sectie Italiaans), drs. Margot de Wit (sectie Nederlands), Monica van der Hagen (sectie NT2), Sandra van Blitterswijk (sectie Russisch), drs. Danielle Siems (sectie Spaans), Yasemin Yurtseven (sectie Turks).

Bestuur, redactie en leden- en abonnementenadministratie

BUREAU LEVENDE TALEN

Bezoekadres VLLT: Binnenhof 62, 1412 LC Naarden

Postadres VLLT: Postbus 335, 1400 AH Bussum,

telefoon 035 - 678 32 54, <bureau@levendetalen.nl>.

Contributie voor leden € 60; voor aspirant-leden (studenten en lio's voor maximaal 2 jaar), gepensioneerden en partnerlid € 42. Het lidmaatschap is voorbehouden aan natuurlijke personen. Een abonnement op *Levende Talen Magazine* (8x) én *Levende Talen Tijdschrift* (4x) kost voor instellingen en niet-leden € 120 (buitenland € 150). Opzegging dient schriftelijk te geschieden een maand voor het einde van het lopende jaar.

Website: <www.levendetalen.nl>

Advertenties

Voor informatie: Hester Ligtelijn, Van Vliet Bureau voor Media Advies, Passage 13/27, 2042 KS Zandvoort, telefoon 023 - 571 47 45, <h.ligtelijn@bureauvanvliet.com>. Het volgende magazine verschijnt in juni 2008.

Kopij

Zie voor kopijaanwijzingen de website van Levende Talen.

Ontwerp en opmaak

Pharos / M. van Hootegem, <hootegem@xs4all.nl>

Druk Pitman, Goes

Uitgever © 2008 Vereniging van Leraren in Levende Talen
ISSN 1566-2705

De redactie heeft ernaar gestreefd de rechten van de illustraties te regelen. Degenen die desondanks menen rechten te kunnen doen gelden, kunnen zich alsnog tot de redactie wenden.

VOORWOORD

Sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw is de belangstelling voor dyslexie in Nederland langzamerhand toegenomen, niet alleen in het basisonderwijs, maar ook in het voortgezet onderwijs. Waren er rond 1980 nog nauwelijks talendocenten die bekend waren met het verschijnsel, tegenwoordig is er op veel scholen een dyslexiebeleid, of is er in ieder geval de bereidheid om daarmee te starten.

Zo gezien is de situatie voor dyslectische leerlingen verbeterd vergeleken bij vroeger. Werden dergelijke leerlingen in het verleden als dom of lui beschouwd, nu weten vele docenten dat er een andere oorzaak kan zijn wanneer een leerling zijn leeswerk niet afkrijgt, woordjes op de overhoring vergeten is, veel fouten maakt hoewel de spellingregel heel vaak is uitgelegd en geoefend.

De auteurs van de serie artikelen over dyslexie en taalonderwijs zijn ondanks deze verbeterde situatie van mening dat er toch nog het een en ander te verbeteren valt. Op grond van hun ervaring als nascholer, remedial teacher, talendocent en onderzoeker stellen zij vast, dat op school dyslexie een bekend gegeven mag zijn, maar dat lang niet voor alle leraren duidelijk is, hoe zij het best met dyslectische leerlingen om zouden kunnen gaan.

De auteurs hopen met deze artikelen niet alleen handvaten aan te reiken voor de omgang met dyslectische leerlingen. Zij willen ook begrip kweken voor zulke kinderen, door te laten zien hoe lastig het voor hen is om mee te komen, als in het onderwijs van de vreemde talen en Nederlands schriftelijk oefenen en toetsen een grote rol speelt.

Voor meer informatie over dyslexie en talenonderwijs kunt u zich wenden tot de website van de auteurs: <www.dyslexie-en-vt.eu>.

Aan *Levende Talen Magazine* (2008) special dyslexie en talenonderwijs werkten mee. Artikelen: Ans van Berkel, Evelyn Wiers en Rinie Hoeks-Mentjens. Foto's: Anda van Riet (tevens voorkant).

INHOUD

- 4** RINIE HOEKS-MENTJENS, EVELYN WIERS & ANS VAN BERKEL
Leerlingen die moeite hebben met Engels
Wat betekent het voor een leerling in de dagelijkse praktijk om dyslectisch te zijn? Aan de hand van drie voorbeelden wordt duidelijk gemaakt waar dyslectische leerlingen tegenaan lopen.

Hoeks-Mentjens, R., Wiers, E., & Berkel, A. van. (2007). Leerlingen die moeite hebben met Engels. *Levende Talen Magazine*, 94(4), 5–7.

- 7** EVELYN WIERS, ANS VAN BERKEL & RINIE HOEKS-MENTJENS
Dyslectische leerlingen en het vak Nederlands
Het vak Nederlands is van groot belang voor dyslectische leerlingen. Juist in deze lessen kan gericht gewerkt worden aan hun zwakke (en sterke) punten.

Wiers, E., Berkel, A. van, & Hoeks-Mentjens, R. (2007). Dyslectische leerlingen en het van Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 94(5), 8–11.

- 11** ANS VAN BERKEL, EVELYN WIERS & RINIE HOEKS-MENTJENS
Dyslexie en vreemde talen: het kernprobleem
De auteurs van dit artikel gaan in op het kernprobleem van dyslectische leerlingen: de koppeling van het geschreven aan het gesproken woord (technisch lezen) en andersom (spellen).

Berkel, A. van, Wiers, E., Hoeks-Mentjens, R. (2007). Dyslexie en vreemde talen: het kernprobleem. *Levende Talen Magazine*, 94(6), 5–7.

- 14** ANS VAN BERKEL, RINIE HOEKS-MENTJENS & EVELYN WIERS
Begeleiding van dyslectische leerlingen bij het leren van een vreemde taal
Welke mogelijkheden hebben docenten om dys-

lectische leerlingen te helpen en te ondersteunen als het gaat om de koppeling tussen letters en klanken, en het automatiseren van woordherkenning.

Berkel, A. van, Hoeks-Mentjens, R., & Wiers, E. (2007). Begeleiding van dyslectische leerlingen bij het leren van een vreemde taal. *Levende Talen Magazine*, 94(7), 14–18.

- 18** ANS VAN BERKEL, EVELYN WIERS & RINIE HOEKS-MENTJENS
Het vreemdetalenonderwijs vanuit het perspectief van de dyslectische leerling
Hoe ziet het vto eruit vanuit het perspectief van de dyslectische leerling? De schriftelijke vorm overheerst nog steeds, ook buiten de domeinen lezen en schrijfvaardigheid.

Berkel, A. van, Wiers, E., & Hoeks-Mentjens, R. (2007). Het vreemdetalenonderwijs vanuit het perspectief van de dyslectische leerling. *Levende Talen Magazine*, 94(8), 11–14.

- 22** RINIE HOEKS-MENTJENS, ANS VAN BERKEL & EVELYN WIERS
Dyslexie en andere obstakels op weg naar het examen vreemde talen
Dyslectische leerlingen worden in het traject dat naar hun eindexamen leidt, nogal eens geconfronteerd met vaak onnodige obstakels. Hoe kunnen docenten op een goede manier dyslectici ondersteunen om deze obstakels te overwinnen?

Hoeks-Mentjens, R., Berkel, A. van, & Wiers, E. (2008). Dyslexie en andere obstakels op weg naar het examen vreemde talen. *Levende Talen Magazine*, 95(1), 17–19.

- 25** AUTEURS



Foto: Anda van Riet

Wat betekent het om dyslectisch te zijn in het voortgezet onderwijs? Leerlingen die moeite hebben met Engels

In dit eerste van een serie artikelen over dyslexie en de vakken Nederlands en de vreemde talen in het voortgezet onderwijs laten de auteurs aan de hand van een aantal voorbeelden zien wat het voor een leerling in de dagelijkse praktijk kan betekenen om dyslectisch te zijn. De voorbeeldleerlingen, die allemaal op de school van de hoofdauteur, Rinie Hoeks-Mentjens, zaten en van haar Engelse les hebben gehad, ondervonden veel problemen met die taal. Waarom Engels bij uitstek een struikelblok is, zal in een van de volgende artikelen besproken worden.

Rinie Hoeks-Mentjens, Evelyn Wiers & Ans van Berkel

Leerling 1

Marijke kwam van een andere school en kreeg een laatste kans haar vmbo-t-diploma te halen. Vooral haar Engels was erg slecht. Bovendien zou ze druk zijn en brutaal. Mijn verwondering groeide naarmate het eerste trimester vorderde. Ze bleek vaak als een van de weinigen het juiste antwoord te geven, kon zich behoorlijk mondeling redden en was met haar luistervaardigheid een van de besten. Totdat ik haar eerste oefenbrieven las. Op het eerste gezicht klopte er weinig van, maar als ik ze hardop las, klonk het Engels opeens prima. Haar

woordkeus was goed en haar grammaticale correctheid boven het niveau van een gemiddelde 4 vmbo-t-leerling. Alleen haar spelling deugde van geen kanten. Voor mij was het duidelijk: dit kind moest dyslectisch zijn.

Toen ik met haar een gesprek begon hierover, vertelde ze dat ze op de basisschool veel moeite met spellen had gehad. Dat vond ze nog steeds wel lastig, maar op de een of andere manier lukte het haar om die problemen bij andere vakken enigszins te verbloemen. Behalve bij Engels. Op haar vorige school had ze steeds onvoldoendes gekregen, omdat ze altijd veel spellingfouten had.

Toen ik mijn vermoeden uitte dat ze wellicht dyslectisch was (wat later ook in onderzoek werd bevestigd), gebeurde er iets met haar. Ze werd rustig, ging harder werken en het leesboek dat we samen in de klas lazen,

had ze al bijna uit toen wij nog maar op de helft waren. Haar spelling bleef rampzalig, maar gelukkig worden leerlingen ook op andere vaardigheden getoetst. Ze slaagde uiteindelijk met een ruime voldoende voor Engels.

Leerling 2

Petra was al heel vroeg gediagnosticeerd als zwaar dyslectisch. Op de basisschool was zij intensief begeleid door een remedial teacher. Daar had ze veel van geleerd: ze kon goed plannen, wist hoe ze spellen en lezen van het Nederlands het beste kon aanpakken en was zeer gedisciplineerd. Eigenlijk een ideale leerling om in de klas te hebben. Ze zat bij mij in de vwo-brugklas. Het bleek inderdaad een pienter en serieus meisje te zijn. Helaas was dat niet genoeg om haar Engels op peil te krijgen. Ze bleek voor alles veel en veel meer tijd nodig te hebben dan haar klasgenoten: het leren van woordjes, het maken van de opdrachten, het lezen van een boekje en schrijven van een verslagje. Kortom, alles waar het geschreven woord bij nodig was.

Om haar tegemoet te komen bij de proefwerken, kreeg ze meer tijd of, als dat niet mogelijk was, mocht ze van elk onderdeel minder opgaven maken. Dat gaf haar de rust en de tijd om alles te verwerken. Opvallend was haar goede resultaat met het onderdeel 'luisteren', waar elk proefwerk mee begon. Ook spreekbeurten deed ze leuk. Voor het leesdossier moesten de leerlingen boekjes lezen op een voorgeschreven niveau. De meesten kunnen dit prima. In haar geval gaf ik toestemming een boekje op haar eigen niveau te kiezen. Het heeft immers geen zin om boeken te lezen die *way over your head* gaan! Daar steek je niets van op.

Bijna twee jaar later – ik had de betreffende school inmiddels verlaten – werd ik door haar moeder gebeld met de mededeling dat de school haar van 3 vwo naar 4 havo wilde sturen. Ik heb geadviseerd zich sterk te maken voor het vwo. Daar hoorde haar dochter volgens mij qua capaciteiten volledig thuis. Bovendien blijft de spelling van het Engels even lastig. Of je nu op het vmbo, de havo of op het vwo zit, de spelling verandert niet. Daarin zou weinig verbetering te verwachten zijn. Gelukkig mocht ze op het vwo blijven. Groot was dan ook mijn vreugde toen ik drie jaar later vernam dat Petra in één keer geslaagd was voor het vwo!

Leerling 3

Wouter zat destijds ook op het vwo. In klas vijf. Ook hij dreigde uit te vallen door zijn Engels. Luisteren en spreken gingen goed, maar alles wat met schriftelijk werk te maken had, ging zeer moeizaam. Bovendien vond hij het leren

van woordjes een crime. Voor zo'n leerling is het belangrijk om het leren van verschillende aspecten van een woord uit elkaar te halen: uitspraak, betekenis en spelling. In die tijd bestonden er nog nauwelijks overhoorprogramma's op de computer. Maar met behulp van een cassette recorder en systeemkaartjes konden we wel hetzelfde effect bereiken. Ik heb voor hem alle woorden en zinnen op een cassettebandje ingesproken. Zijn moeder was zo goed om elk woord op een systeemkaartje te zetten, met aan de ene kant het Engelse woord erop met onderaan de voorbeeldzin en aan de andere kant het Nederlandse woord. Op die manier kon hij eerst de uitspraak aan de betekenis koppelen en zich vervolgens richten op de spellingkant van elk woord. Eens in de zoveel tijd gingen we bij elkaar zitten en probeerde ik hem aan de hand van die kaartjes bepaalde woordfamilies te laten zien. Ook wees ik hem op suffixen waardoor de opbouw en grammaticale woordsoort van veel woorden beter te doorzien is.

Hoewel de luistervaardigheid geen enkel probleem was voor hem, ging de toetsing toch vaak mis. Het lukte hem niet de Engelse vraag met de antwoorden op papier binnen de gegeven tijd te ontsleutelen voordat het volgende luisterfragment begon. Totdat ik hem apart zette en meer tijd gaf. Zijn cijfers schoten omhoog.

Enige tijd later merkte ik dat er regelmatig, tijdens rustmomenten, door enkele meisjes een walkman en systeemkaartjes tevoorschijn werden gehaald. Wat bleek: ze hadden gezien hoe Wouter zijn woordjes leerde en hebben toen het bandje gekopieerd en voor zichzelf de woorden op kaartjes gezet. Ze vonden het een fantastische manier om woorden te leren!

Drie leerlingen, één onderliggend probleem

Wat de drie leerlingen als gemeenschappelijk probleem hadden met het leren van taal, in dit geval Engels, is in feite een probleem met het doorzien van de klank-tekenkoppeling: welke klanken worden gerepresenteerd door de letters en lettercombinaties in een woord en andersom? Waarom met name het Engelse spellingsysteem deze problematiek versterkt, wordt in een volgend artikel verklaard.

Bij leerling 1 uit het zich vooral in het encoderen van woorden (spelling), bij leerling 2 zien we daarnaast een probleem met het decoderen (technisch lezen), hetgeen zich weer manifesteert in een uiterst traag tempo. Bij leerling 3 ten slotte is duidelijk dat het nauwelijks doorzien van de klank-tekenkoppeling hem bij het leren van de grote woordenschat die op vwo-niveau vereist is, fataal dreigde te worden – niet alleen bij de leesteksten, maar zelfs bij de luisterteksten.

De meeste dyslectische leerlingen vallen op door de vele, hardnekkige spellingfouten

Belang van screeningsonderzoek

Hoewel er dyslectische leerlingen zijn die vooral problemen hebben met het lezen, vallen de meeste op door de vele, hardnekkige spellingfouten. In de brugklas wordt in het begin meestal een proeftoets gegeven. Veel leerlingen maken in zo'n eerste werkje heel wat spellingfouten. Als je hen erop wijst, is het commentaar: 'Oh, moest je dat dan ook leren?!' In de volgende toets zitten er bijna geen spellingfouten meer, behalve bij die ene, daar wemelt het nog van de fouten. En die zit in de gevarezone.

Bovenstaande leerlingen zijn niet allemaal op tijd (h)erkend als dyslectisch. Veel problemen hadden voorkomen kunnen worden als dit wel het geval was geweest. Gelukkig wordt tegenwoordig in bijna alle scholen in de brugklas gescreend op dyslexie. Dit screenen vindt bovendien steeds meer in het basisonderwijs plaats. Op die manier zal bij de start van de brugklas bekend zijn wie dyslectisch is, zodat tijdig de nodige maatregelen genomen kunnen worden. In de dyslexieprotocollen voor groep 5-8 en voor het voortgezet onderwijs is informatie over screeningsonderzoek te vinden (Wentink & Verhoeven, 2004; Henneman, et al., 2004).

Wat is dyslexie?

De voornoemde leerlingen hadden moeite met Engels, maar zat het probleem wel bij de Engelse taal? Als de taal het probleem was, dan hadden ze toch niet zulke goede cijfers voor luisteren en spreken kunnen krijgen? Dan had Marijke toch ook niet met zo veel plezier haar boekje gelezen? Was het dan een algemeen tekort aan begrip of intelligentie? Natuurlijk niet! Als je in zes jaar je vwo-diploma kunt halen, dan ligt het zeker niet aan een tekort aan intellectuele capaciteiten.

Als de drie beschreven voorbeelden symptomatisch zijn voor dyslexie, dan zou men de volgende conclusie kunnen trekken: het probleem van een dyslecticus zit hem vooral in de *geschreven vorm* van de taal.

Samenvattend zouden we het volgende profiel van een dyslectische leerling kunnen opstellen:

- Een dyslecticus onderscheidt zich qua cognitieve capaciteiten niet van andere leerlingen.
- De luistervaardigheid is over het algemeen normaal en soms zelfs goed ontwikkeld.

- De spreekvaardigheid is meestal ook in orde.
- De technische leesvaardigheid, dat wil zeggen het ontsleutelen van de tekst, is een groot probleem.
- Het begrijpend lezen kan zich echter normaal hebben ontwikkeld.
- De schrijfvaardigheid is meestal het struikelblok. Vooral de spelling is erg lastig.
- Bij schrijf- en leestaken valt hun traagheid op. Vaak hebben ze hun (proef)werk niet op tijd af. Deze traagheid speelt hen ook parten bij het noteren van huiswerk, bij het corrigeren van fouten tijdens de bespreking van huiswerk en andere situaties waarbij zowel geluisterd als geschreven moet worden. Ook het overnemen van aantekeningen op het bord is problematisch.
- Ze hebben vaak moeite losse eenheden te onthouden. Denk hierbij aan woorden zonder context, grammaticale rijtjes en dergelijke.

Over het algemeen is men het erover eens, dat de problemen met geschreven taal terug te voeren zijn op problemen die een dyslecticus heeft met het doorzien van de klankstructuur in zijn moedertaal en met de klank-tekenkoppeling. Men spreekt hier van een fonologisch tekort.

Het is dan ook logisch te veronderstellen dat dit tekort zich in heviger mate zal kunnen voordoen bij het leren van een vreemde taal, en zeker bij een taal als het Engels, waar de klank-tekenkoppeling bijzonder weinig transparant is.

Er zal nog veel onderzoek gedaan moeten worden om de onderliggende oorzaken van dyslexie goed in kaart te brengen. Een van de meest gangbare (beschrijvende) definities van dyslexie in Nederland is: dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau (Stichting Dyslexie Nederland; Van der Leij, et al., 2003).

In de volgende artikelen zullen we dieper ingaan op allerlei problemen waarmee dyslectische leerlingen te maken kunnen krijgen bij de vakken Nederlands en de vreemde talen. Ook wordt aandacht geschonken aan de opvang van deze leerlingen. ■

LITERATUUR

- Henneman, K., Kleijnen, R., & Smits, A. (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Leij, A. van der, Struiksma, A. J. C., & Ruijsenaars, A. J. J. M. (2003). *Diagnose van dyslexie*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.
- Wentink, H., & Verhoeven, L. (2004). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.



DYSLECTISCHE leerlingen en het vak NEDERLANDS

Wie dyslectische leerlingen in de brugklas zo rond de herfstvakantie vraagt welke vakken zij moeilijk vinden, krijgt merendeels als antwoord: Engels en Frans, gevolgd door vakken als geschiedenis, aardrijkskunde en ook wel wiskunde. Slechts zelden noemt een leerling het vak Nederlands als eerste. Hoewel dyslectische leerlingen in meer of mindere mate moeite hebben met technisch lezen en/of spellen, kunnen zij deze problemen bij het vak Nederlands kennelijk vaak (nog) redelijk compenseren. Daarmee wil niet gezegd zijn dat het vak Nederlands voor hen niet belangrijk is. Integendeel. Juist in de lessen Nederlands kan immers gericht gewerkt worden aan hun zwakke (en sterke) punten. In dit artikel willen wij op een aantal aspecten daarvan ingaan.

zelfstandig werken heeft ertoe geleid dat leerlingen meer leestaken moeten uitvoeren. Meer dan ooit is een goed en vlot tekstbegrip noodzakelijk om met vrucht aan het onderwijs deel te nemen. Veel, maar zeker niet alle, dyslectische leerlingen hebben problemen met tekstbegrip. Zij echter niet alleen. Recent onderzoek (Hacquebord, 2006) wijst uit dat zo'n 33% van de leerlingen in de brugklas daar moeite mee heeft. Bij dyslectische leerlingen in

Evelyn Wiers, Ans van Berkel & Rinie Hoeks-Mentjens

Het huidige onderwijs doet een enorm beroep op de leesvaardigheid van leerlingen. Niet alleen zijn de meeste vakken taliger geworden, ook de toename van het

deze groep blijkt dit vooral veroorzaakt te worden door een matig geautomatiseerde woordherkenning en niet door een te kleine woordenschat. Hoe kunnen we hen met deze problemen helpen?

Het kost dyslectische leerlingen merendeels veel moeite en energie een tekst te ontsleutelen. Het is dan ook terecht dat deze leerlingen gebruik kunnen maken van de faciliteit 'extra tijd'. Het lezen kost immers over het algemeen meer tijd en/of er worden mede door de tijdsdruk veel fouten gemaakt. Het technisch lezen kan hen bovendien zo in beslag nemen dat de inhoud van de tekst gebrekkig overkomt. Lezen wordt daarom vaak een stressvolle en ontmoedigende bezigheid gevonden.

Het is een belangrijke taak van de docent Nederlands te proberen deze leerlingen toch (met plezier) aan het

lezen te krijgen. Daarbij zijn hulpmiddelen als luisterboeken en de Daisyspeler, een speciale cd-speler om ingesproken leesmateriaal te beluisteren, goede opties. Docenten vragen zich wel eens af of op zo'n manier de leesvaardigheid niet juist slechter wordt. Die angst is echter ongegrond. Deze hulpmiddelen blijken het technisch lezen

zelfs te verbeteren. Door het inzetten van audiogestuurd lezen bereikt men dus twee doelen. De leerling heeft gemakkelijker toegang tot de inhoud en het technisch lezen wordt geoefend.

Dat geldt ook voor tekst-naar-spraaksoftware. Hierbij moet echter wel de kanttekening gemaakt worden dat een leerling dergelijke, soms dure programma's echt als winst moet ervaren, wil hij er optimaal gebruik van gaan maken. Omdat het luisteren veel tijd kost, zal dat zeker niet altijd het geval zijn. De aanschaf van deze software moet dan ook zorgvuldig overwogen worden. Waarschijnlijk is het gebruik ervan alleen een realistische optie voor zeer ernstig dyslectische leerlingen.

Naast leesbevordering is het vergroten van de beheersing van diverse strategieën voor begrijpend lezen voor dyslectische leerlingen heel belangrijk. Hun problemen met het ontsleutelen van schriftelijk materiaal moeten zij immers in hoge mate kunnen compenseren door effectieve leesstrategieën. Het vergroten van deze vaardigheden is echter zeker niet de taak van de docent Nederlands alleen. Ook bij de andere vakken en in studie- en steunlessen en remedialteachingtrajecten kan hieraan worden gewerkt. Hier loert echter wel het gevaar van versnippering en een diversiteit in aanpak. Het is

dan ook een goede zaak dat steeds meer scholen zich laten inspireren door concepten als taalbeleid en taalgericht vakonderwijs. In de lessen Nederlands kan het in ieder geval heel nuttig zijn niet alleen te werken met teksten uit de methode, maar ook met teksten, vragen en opdrachten die leerlingen bij andere vakken moeten lezen. Het is bovendien aan te bevelen de leerlingen niet te snel alleen te laten 'modderen' met teksten en vragen. Het is vruchtbaarder gebleken de leesstrategieën heel expliciet uit te leggen en deze hardop voor te doen. Ook in de oefenfasen daarna is 'begeleiding waarbij feedback en discussie plaatsvindt, effectief' (Vernooy, 2007).

Spellen

Net als tekstbegrip is spellen niet een exclusief probleem van dyslectische leerlingen, zoals bijvoorbeeld blijkt uit het aantal fouten dat havo-/vwo-brugklassers maken in het signaleringsdictee 'Het wonderlijke weer': 25% maakt 15 fouten of meer, 10% zelfs 20 of meer. Meer of andere aandacht voor spelling dan nu het geval is, lijkt dan ook gewenst. Lastig voor dyslectische leerlingen is echter dat hun spellingproblemen merendeels zeer hardnekkig zijn. Daarom kan bij hen zeker niet hetzelfde rendement verwacht worden als bij andere leerlingen. Spellingonderricht leidt in hun geval niet zomaar tot goed toepassen. Minder meerekenen van spelfouten is dan ook zeker gerechtvaardigd, zelfs bij (spelling) toetsen waarvoor zij hebben kunnen leren. Omgekeerd wil dit echter niet zeggen dat van dyslectische leerlingen geen inspanning meer mag worden verwacht. Wat kan effectief zijn?

- Werk met frequente woorden die leerlingen ook productief moeten beheersen. Schrijven wij zelf ooit woorden als *lemmeten* of *flambouwen*? De meest frequente woorden van het Nederlands zijn te vinden in *Het Basiswoordenboek Nederlands* van De Kleijn & Nieuwborg.
- Leg de nadruk op regelmaat. Geef leerlingen een kort overzicht van de belangrijkste regels en verwijs daar geregeld naar.
- Besteed veel aandacht aan de morfologische opbouw van woorden en de constante spelling van voor- en achtervoegsels en grondwoorden.
- Hoewel de werkwoordspelling meestal in kleine stappen wordt aangeboden, is het raadzaam de leerlingen direct bij aanvang van de brugklas ook het volledige stappenplan aan te bieden. Houd dit zo eenvoudig mogelijk en zorg voor een heldere lay-out. Sta toe dat leerlingen dit schema gebruiken wanneer zij dat willen, dus ook bij toetsen. Stel de werkwoordspelling

Spellingonderricht leidt bij dyslectische leerlingen niet zomaar tot goed toepassen

SO Nederlands – rechts

Schrijf het woord volledig en zet de betekenis erachter.

a...ueel	–	...
i...gaal	–	...
a...epteren	–	...
arti...l...en	–	...
gea...orbeerd	–	...
anti...r	–	...

naam : Wouter
vak : Nederlands
klas : B1b
versie : rechts

cijfer : 4

1. *actueel* – ~~voor vandaag~~
- 1 2. *ilegale* – tegen de wet
- 1 3. *accepteren* – goedkeuren
- 1 4. *articuleeren* – duidelijk ~~platen~~^r
5. *geabsorbeerd* – opgenomen
- 1 1 6. *anticuur* – ~~medicein~~

Moelijke woorden beter leren!

Kader 1 SO 'Verrijk je taalschat'

in samengestelde zinnen niet te lang uit. Leerlingen schrijven immers niet alleen enkelvoudige zinnen.

- Stimuleer dat leerlingen hun werk corrigeren en geef ze daar ook de tijd voor. Propageer bij getypt werk de spellingcorrector op de computer en bij zeer ernstige spellingproblemen eventueel software met woordvoorspelling of spraakherkenning.
- Vermijd niet alleen oefeningen en toetsen waarin onjuiste spellingen moeten worden opgespoord, maar pas ook op met invuloefeningen. Een incompleet woord is voor dyslectische leerlingen soms moeilijk herkennen, zoals in kader 1 te zien is bij het woord antiquair.
- Wijs leerlingen erop dat het overhoorprogramma Wrts ook goed te gebruiken is om de Nederlandse spelling te oefenen.
- Besteed zeker ook aandacht aan interpunctie. Veel dyslectische leerlingen hebben problemen met het traceren van het begin en einde van (bij)zinnen.
- Voer eens een discussie met de leerlingen over het relatieve belang van spelling.

Voer eens een discussie met de leerlingen over het relatieve belang van spelling

- Vermijd opmerkingen als: 'Dit moest je leren, dus je kon het weten.'

Spelling is uiteraard geen doel op zich. Het draait uiteindelijk om het goed kunnen schrijven van diverse tekstsoorten, en dat kunnen dyslectische leerlingen, ondanks hun spellingproblemen, net zo goed leren als anderen. Reduceer het schrijfvaardigheidsonderwijs daarom niet tot spellingoefeningen, maar laat leerlingen zo veel mogelijk ervaring opdoen met schrijven, liefst meer dan nu vaak gebruikelijk is.

Grammatica

Wie dyslectische leerlingen begeleidt in de onderbouw van het vo, wordt getroffen door de enorme hoeveelheid vragen die zij telkens weer stellen over grammaticaonderdelen bij de vreemde talen. Veel dyslectici hebben problemen met het toepassen van grammaticaregels, althans in de oefeningen die zij moeten maken. Heel vaak ligt daar een gebrek aan kennis aan ten grondslag van de gebruiksmogelijkheden van woordsoorten. Een voorbeeld.

Al vrij snel in de brugklas haalt Wim onvoldoendes voor de grammaticaonderdelen bij Engels. Hij weet bijvoorbeeld niet wanneer hij *they*, *them* of *their* moet invullen en ook het al dan niet toevoegen van de *-s* aan het werkwoord stelt hem voor problemen. Zo vult hij in:

This mean we're going to land.

Joel work on the New York subway.

omdat hij denkt dat de *-s* alleen bij *he*, *she* en *it* toegevoegd moet worden. Wie denkt dat Wim steun zou kunnen hebben aan de grammatica bij Nederlands, komt bedrogen uit. In Wims methode, *Op nieuw niveau*, komen de voornaamwoorden namelijk pas in de tweede klas aan bod, en dat is wel erg het paard achter de wagen spannen.

Dit voorbeeld staat helaas niet op zichzelf. En waarschijnlijk gaat het om een probleem waar ook niet-dyslectische leerlingen mee te maken hebben. Het kan daarom zeer zinvol zijn de leerstofkeuze en de volgorde van aanbieden van de grammatica bij Nederlands af te stemmen op de onderdelen die in de leergangen van de vreemde talen aan bod komen. Wat kan handig zijn?

- Geef in de brugklas prioriteit aan de woordsoorten. Behandel naast de in de methoden gebruikelijke woordsoorten in ieder geval ook het persoonlijk, bezit-

telijk en aanwijzend voornaamwoord.

- Laat woorden niet alleen als een kunstje benoemen, maar laat leerlingen ook ontdekken wat bijvoorbeeld het verschil is tussen de 1e en 2e persoon tegenover de 3e persoon en waarom wij in taal behoefte hebben aan verschillende woordsoorten.
- Beperk je wat de zinsdelen betreft in de brugklas aanvankelijk tot de persoonsvorm, het werkwoordelijk gezegde en het onderwerp. Verspil geen tijd aan het verdelen van de hele zin in zinsdelen. Deze verdeling komt vanzelf als meerdere zinsdelen benoemd moeten worden.
- Breid het aantal zinsdelen afhankelijk van het schooltype vanaf de tweede helft brugklas zonnodig uit. Laat leerlingen altijd in een vaste volgorde werken. Vermijd daarom oefeningen waarin alleen onderstreepte zinsdelen benoemd moeten worden.
- Vraag jezelf in ieder geval af of alles wat in de methode aan bod komt ook echt nodig is. Is het nu werkelijk zo zinvol om het voorzetselvoorwerp van een bijwoordelijke bepaling te kunnen onderscheiden, bijzinnen als zinsdelen te ontleden, of *men* te kunnen benoemen als onbepaald voornaamwoord? Is het niet beter het essentiële echt te begrijpen, dan veel maar half?

Tot slot

In het voortgezet onderwijs vormen de vreemde talen de grootste struikelblokken voor dyslectische leerlingen. Dat komt vooral doordat in het vreemdetalenonderwijs geen of nauwelijks aandacht is voor de technische aspecten van lezen en spellen. Ook de leesonderdelen bij de zaakvakken en wiskunde kunnen dyslectische leerlingen voor problemen stellen. Voor deze leerlingen is het vak Nederlands daarom enorm belangrijk. Dit is immers het vak waar zij, ondanks hun handicap, hun schriftelijke taalvaardigheid kunnen vergroten en hulpmiddelen aangereikt krijgen die hun functioneren bij andere vakken kunnen bevorderen. Doordat bij Nederlands veel verschillende onderdelen aan bod komen, is het daarbij vooral ook een vak waar zij kunnen leren plezier te beleven aan spreken, luisteren, lezen en schrijven en waar zij kunnen ontdekken dat (kennis over) taal interessant en nuttig kan zijn. ■

LITERATUUR

Hacquebord, H. (2006). Woordkennis als onderdeel van taaldiagnostisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 1(7), 15-22.

Kleijn, P. de, & Nieuwborg, E. (2001). *Basiswoordenboek Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Vernooy, K. (2007). Hoe leren leerlingen het beste? Evidence based principes en het voortgezet onderwijs. *Remediaal*, 3/4(7), 47-52.



DYSLEXIE EN VREEMDE TALEN HET KERNPROBLEEM

In dit artikel wordt eerst besproken hoe kinderen normaal gesproken hun moedertaal leren lezen en spellen, en komt aan de orde wat het probleem daarbij voor dyslectische leerlingen is. Vervolgens gaan we in op de vraag hoe leerlingen zich normaliter de spelling van een vreemde taal eigen maken. Tegen deze achtergrond wordt het kernprobleem van een dyslecticus duidelijk: het koppelen van het geschreven aan het gesproken woord (technisch lezen) en andersom (spellen).

Ans van Berkel, Evelyn Wiers & Rinie Hoeks-Mentjens

In talen met een alfabetisch schriftstelsel zoals het Nederlands, Engels, Frans en Duits leren kinderen lezen en spellen door middel van het koppelen van klanken aan letters. In het Nederlands voldoet klank-tekens koppeling niet meer zodra woorden van het type *zaken* (een andere klinker dan in *zak*) gelezen worden, of woorden als *tafel* en *blaffen* gespeld moeten worden (niet als **taafel* en **blafen*). Op dat moment doen spellingregels hun intrede. Zodra woorden als *trein* en *fijn* worden aangeboden, wordt geoefend met inprenten. Deze strategie is ook van toepassing op leenwoorden, zoals *etui* en *baby*, die vooral in groep zeven en acht aan bod komen.

Vergeleken met het Engels en het Frans hebben het

Nederlands en het Duits een eenduidige spelling. In de laatste twee talen kun je vrij ver komen met klank-tekens koppeling en regels, in de twee eerste talen zul je vaker gebruik moeten maken van inprenting. Dat Nederlands en Duits gemakkelijker zijn om te leren lezen dan Engels en Frans, en Frans weer gemakkelijker dan Engels, blijkt uit een Europees onderzoek waarin de leesvaardigheid van kinderen na een jaar onderwijs werd onderzocht (Seymour et al., 2003). De kinderen moesten een rij woorden lezen die in de loop van het eerste leerjaar waren aangeboden. Duitse kinderen lasen 98 procent van de woorden goed, Nederlandse kinderen 95 procent, Franse kinderen lasen 79 procent goed en Engelse kinderen slechts 34 procent. In het Engels zit het probleem in de vele verschillende schrijfwijzen die er met name voor de klinkers bestaan, zoals de woorden

late, eight, wait, straight, day, they en break laten zien. Bovendien kan een schrijfwijze met verschillende klanken corresponderen, zoals de letter <o> in *pot, love, go, move* en *more*. Het Engels is zowel voor de speller als voor de lezer meerduidelig. Het Frans is voor de lezer redelijk eenduidig. De speller heeft wel met keuzes te maken, hoewel niet zo vaak als in het Engels. De letters <ai> bijvoorbeeld staan bijna altijd voor de klank /ɛ/, maar deze klank kan op verschillende manieren gespeld worden, zoals in *elle, père, maison, seize, être, s'il vous plaît*.

Talen met een alfabetisch schriftstelsel verschillen wat de eenduidigheid van de relatie tussen klanken en letters betreft, en daarmee wat betreft het aandeel van klank-tekenkoppeling, regels en inprenting tijdens het leren spellen en lezen. Voor alle talen geldt echter dat kinderen vrij snel klank-tekenkoppeling en regelgebruik als voorkeursstrategie achter zich laten. Wanneer een woord een aantal keren is gelezen, is daarvan in het geheugen een woordbeeld opgeslagen, dat verbonden is aan de betekenis. Is dat eenmaal het geval, dan zal zo'n woord direct herkend worden bij het lezen. Het woordbeeld in het geheugen is dan tevens de basis voor het spellen. Wanneer dit stadium is bereikt, gaan lezen en spellen sneller en raken geautomatiseerd.

Dyslexie

Dyslectische kinderen hebben grote moeite om de geschreven vorm van een woord te onthouden. Het duurt lang eer ze kunnen lezen en spellen door letters aan klanken te koppelen, regels worden niet voldoende geautomatiseerd, inprenten verloopt zeer moeizaam. In feite hebben dyslectische leerlingen veel minder woordbeelden in hun geheugen opgeslagen, en de woordbeelden die ze wel hebben opgeslagen, kunnen onvolledig zijn. Dat betekent voor het lezen dat ze woorden gaan raden als ze deze niet herkennen, of heel traag gaan lezen doordat ze woorden letter voor letter moeten verklanken. Bij het spellen zie je nogal eens dat, bij gebrek aan beter, klank-tekenkoppeling zich ontwikkelt tot de voorkeursstrategie. Dat een dyslectische brugklasser **spoet, *wenen* (wennen) of **kleeding* spelt, is niet ongewoon. Ook leenwoorden worden geregeld op die manier gespeld: **etwie, *ateljee, *asseswares, *boeldozer, *millkschek, *plestik*. Als bij de klasgenoten lezen en spellen al lang geautomatiseerd zijn, moet een dyslectische leerling zich nog vaak afvragen: "Wat staat hier eigenlijk?" of "Hoe spel je dat woord ook alweer?".

Leren lezen en spellen in een vreemde taal

Wanneer je de woorden in een leergang Engels, Frans of Duits bekijkt vanuit het oogpunt van de spelling, valt

op dat er nauwelijks systematische aandacht aan wordt besteed. Leerlingen kunnen vanaf het eerste hoofdstuk van hun leergang alle mogelijke schrijfwijzen tegenkomen, zonder dat duidelijk wordt welke schrijfwijzen eenduidig met een klank samenhangen, of er regels zijn, of wat uitzonderingen zijn. Zo komt een leerling in een Engelse leergang voor de basisschool in het eerste hoofdstuk de letter <a> tegen in de woorden *have, company, page, are, was* en *software*, dat wil zeggen steeds met een andere klank. In datzelfde hoofdstuk wordt de klank /eɪ/ bijvoorbeeld steeds anders gespeld in *Great Britain, page, they* en *stay*. In een Franse leergang vinden we in het eerste hoofdstuk woorden waarin de letter <s> wordt uitgesproken als /s/ (*sept*), als /z/ (*Lisa*) of niet wordt uitgesproken (*près*). Als spelling van de klank /s/ komen in dit hoofdstuk alle vier de mogelijke schrijfwijzen voor (*sept, aussi, voici* en *garçon*). Omdat het Duits een veel consistentere spelling heeft dan het Engels en het Frans, speelt dit probleem niet zo'n grote rol in Duitse leergangen, maar het doet zich wel voor. In het eerste hoofdstuk van het eerste deel van een Duitse leergang komt de klank /s/ op drie verschillende manieren voor, in *ich heiße, die Klasse* en *die Hausaufgaben*. De lange /e:/ komt voor in *wer?, ich gehe* en *die Nähe*. De lezer heeft te maken met <s> en <sch> in *sprechen* en *schreiben*.

Niet-dyslectische leerlingen leren de spelling van de vreemde talen waarschijnlijk door middel van inprenting. Dat is immers de strategie die zij in de laatste jaren van de basisschool aan de hand van leenwoorden hebben getraind. Bovendien functioneert ook in een vreemde taal het mechanisme dat je een woord gaat herkennen en de spelling van een woord onthoudt, als je het woord een paar keer hebt gebruikt. Niet-dyslectische leerlingen zijn zich waarschijnlijk nauwelijks bewust van de verschillende schrijfwijzen die zij van klanken tegenkomen.

Leren lezen en spellen in een vreemde taal door dyslectische leerlingen

Zojuist is geconstateerd dat dyslectische leerlingen, bij gebrek aan beter, klank-tekenkoppeling als voorkeursstrategie ontwikkelen. Voor hen is de spelling zoals die in de leergangen voorkomt, één en al chaos. Als ze al ontdekken dat de letter <a> in het Engels met de klank /eɪ/ correspondeert, blijkt dat in hetzelfde hoofdstuk niet te kloppen in woorden als *have, company, are, was* en *software*. Als ze zouden opmerken dat de klank /eɪ/ als <a> geschreven kan worden, blijkt dat weer niet op te gaan in *great, they* en *stay*. Niet alleen het onthouden van de juiste koppeling van letters aan klanken is lastig. Naast nieuwe klanken zijn er ook heel wat nieuwe

ENGELS VOORLEZEN

een stukje over een dorpsfeest, eind brugklas umbo-bk
TEKST The mayor is walking behind the band. A lot of men and women are following him. They're all dancing. People are going into the houses and coming out again.

LEERLING The m my myor its walking behind the band. A lot for of my and wy nee woman are living nee fol following him. They're all den danking. Pello nee eppole are gojing going into the houses and coming out a again.

ENGELS SPELLEN

opstel over schooldag, 2 umbo-bk
Homework

I find that not verie nice. But I mast. Feerst I hef e momend voor myself. Thee time, and then I look in my book what I must doe. What work must I doe for toemorel.

Sketsing is my veerst ferst djop des day. It is a nice djop. But wie mast go toe ander lookesjen.

FRANS VOORLEZEN

eind brugklas umbo-gt
TEKST Nicolas et son ami ont organisé une boum samedi dernier. C'était très sympathique. Tout le monde s'est bien amusé. C'est lundi. Il est neuf heures. Les élèves sont en cours de mathématiques.
LEERLING Nicola es son ami ont akoniesie un boem samedi dernjee. Sa ataj tre simpatieke. Toet le monde ke bjen ameuse. Ke lundi. Il e neuf heure. Le ellef son en koer de maat hem – maatiekus of zo.

FRANS SPELLEN

so, 2 umbo-gt
Maman porte des sousure brune.
Nous avon zwaf et nous prenons du thé.
Qu'est se qu tu vet Paul?
Marie, cousche-toi viet.

DUITS VOORLEZEN

eind 3 umbo-gt
TEKST Grüß Gott Heike. Ich freue mich jetzt schon unheimlich auf die kommenden Sommerferien bei euch auf Rügen.
LEERLING Gros guten Heiken. Ich frene mich jetzt schon ön- heim- önheimlich auf der komende Somerferrein bei öch auf Rögen.

DUITS SPELLEN

so, eind 3 havo
Sein Shon ist krank. Er erthelte mir nichts.
Ich habe ihrer Möther alles gesagt.
Du mußst ihn zum Bhanhof bringen.

schrijfwijzen te leren. In het Engels en Duits is de letter <h> berucht. De leerlingen lijken geen idee te hebben waar in het woord de <h> thuishoort, en schrijven bijvoorbeeld *waht in plaats van what of *Shon in plaats van Sohn. In het Frans bestaat onzekerheid over de accenten en in het Duits over deumlaut.

Wij willen dit artikel afsluiten met voorbeelden van hardop lezen en spellen uit elk van de vreemde talen. In alle gevallen gaat het om stof die eerder geoefend is en die eigenlijk geen probleem zou moeten zijn. Docenten zullen heel wat fouten van dyslectici herkennen als vrij normale fouten die alle leerlingen in het begin maken. En natuurlijk zijn er onder de niet-dyslectische leerlingen zwakke spellers en lezers, die ook worstelen met de geschreven vorm van de vreemde taal. De fouten van dyslectici blijken evenwel heel hardnekkig. Als je so's en proefwerken van een aantal maanden achtereen verzamelt, zie je steeds dezelfde soort spelfouten terugkomen. De onzekerheid over de spelling heeft tot gevolg dat eenzelfde woord in een tekst op verschillende manieren geschreven kan zijn, waarbij de goede spelling naast foute schrijfwijzen voor kan komen. Wanneer niet-dyslectische leerlingen het lastig vinden om een tekst in een vreemde taal voor te lezen, komt dat veelal doordat het voorlezen niet voldoende is voorbereid. Een dyslectische leerling zal nog steeds moeite hebben om een tekst te ontsleutelen, ook als hij evenveel tijd aan de voorbereiding heeft besteed als de klasgenoten. Er wordt geraden naar woorden die niet direct herkend worden, of er wordt juist letter voor letter verklankt. In nevenstaande voorbeelden hebben we geprobeerd de door de leerlingen voorgelezen zinnen zo letterlijk mogelijk weer te geven.

Als dyslectische leerlingen steeds weer dezelfde soort fouten maken, komt dat niet alleen doordat zij dyslectisch zijn, maar ook doordat er in het onderwijs geen systematische aandacht is voor de techniek van lezen en spellen. Door uitleg en oefening van deze aspecten van de vreemde taal is het mogelijk hun prestaties te verbeteren. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld geholpen worden door het aanbieden van kapstokwoorden waaraan andere woorden worden opgehangen waarin eenzelfde spelling voorkomt. Het inprenten van woordbeelden wordt bevorderd door herhaald luisterlezen, dat is het meelezen met audio. In het volgende artikel zullen wij nader ingaan op dergelijke suggesties voor begeleiding. ■

LITERATUUR

Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.



Foto: Anda van Riet

BEGELEIDING VAN DYSLECTISCHE LEERLINGEN BIJ HET LEREN VAN EEN VREEMDE TAAL

Dyslectische leerlingen hebben problemen met technisch lezen en spellen. Er zijn voldoende mogelijkheden voor docenten om hun leerlingen te helpen en te ondersteunen als het gaat om de koppeling tussen letters en klanken, en het automatiseren van woordherkenning in een vreemde taal. Maar ook niet-dyslectische leerlingen die moeite hebben met een vreemde taal, kunnen baat hebben bij extra oefeningen op dit gebied.

Ans van Berkel, Rinie Hoeks-Mentjens & Evelyn Wiers

In het vorige artikel is uiteengezet dat het kernprobleem van dyslectische leerlingen schuilt in de koppeling van het geschreven aan het gesproken woord (technisch lezen) en andersom (spellen). In dit artikel bespreken wij hoe dyslectische leerlingen begeleid kunnen worden bij het leren van een vreemde taal. Wij doen suggesties die specifiek gericht zijn op het verbeteren van het technisch lezen en het spellen. Wij beperken ons daarbij tot

de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In het volgende artikel zullen we het vreemdetalenonderwijs vanuit het perspectief van de dyslectische leerling beschouwen en enige struikelblokken signaleren die het gevolg zijn van de problemen met lezen en spellen.

Verbeteren van teken-klankkoppeling (lezen) en klank-tekenkoppeling (spellen)

Het komt regelmatig voor dat dyslectische leerlingen een geschreven woord niet herkennen, hoewel zij wel de uitspraak en de betekenis van het woord weten. Zoals

In de leergangen wordt nauwelijks aandacht besteed aan de koppeling tussen letters en klanken

beschreven in het vorige artikel¹, wordt er in de leergangen nauwelijks aandacht besteed aan de koppeling tussen letters en klanken. Het is juist dit soort informatie dat dyslectische leerlingen nodig hebben om niet herkende woorden te ontsleutelen. Verklanking leidt dan tot de herkenning van het woord. Dit soort kennis is ook handig wanneer de leerling een woord tegenkomt waarvan hij de uitspraak niet (meer) weet. Die situatie kan zich bijvoorbeeld voordoen tijdens het woordjes leren. In plaats van zelf een uitspraak te verzinnen die niet klopt of zijn toevlucht te nemen tot spellinguitspraak, kan de leerling een uitspraak bedenken die de correcte uitspraak benadert.

Zelfs als een leerling een woordleerprogramma gebruikt waarmee de woorden kunnen worden uitgesproken – wat aan te bevelen is –, is het zinvol hem bewust te maken van de koppeling tussen letters en klanken. Die informatie werkt naar twee kanten: ontsleutelen van geschreven woorden en spellen. Als leerlingen eenmaal leren zien dat in het Duits de letter *h* veelvuldig voorkomt na een lange klinker, en wel voor de medeklinkers *m*, *l*, *n* en *r* voor kan komen maar niet voor andere medeklinkers (de MoLeNaaR-regel), is de kans minder groot dat zij **der Shon* (*der Sohn*) spellen. Is duidelijk geworden dat in het Engels de letter *h* achter de medeklinkerletter staat waar hij bij hoort, dan zullen vormen als **waht* (*what*) minder voorkomen. Is in het Frans de richting van de accenten op de letter *e* gekoppeld aan de klanken /*e*/ (é) en /*è*/ (è), dan zal de leerling minder twijfelen over de accenten bij het spellen. Een tekening van een klok, waarop de wijzers op vijf voor één staan, heeft al vele leerlingen daarbij geholpen. De wijzer naar het cijfer 11 staat in de richting van het accent op *è*, en heeft de klank van /*è*/. De wijzer naar het cijfer 1 staat in de richting van het accent op *é*, en heeft de klank van /*e*/.

Extra materialen

Een training met betrekking tot de koppeling tussen letters en klanken in een vreemde taal vraagt veel tijd en aandacht, zowel van de leerling als van de begeleider. Meestal zal die training buiten de lessen gegeven worden, bovenop het normale huiswerk. Het is daarom van belang dat de extra hulp zo efficiënt mogelijk is, dat betekent, zo nauw mogelijk aansluit bij het gevolgde onderwijs. Hoe de begeleiding vorm krijgt, hangt ook af van de ter beschikking staande materialen. Voor het Engels is veel meer materiaal beschikbaar dan voor het Frans en Duits. Op <www.dyslexie-en-vt.eu> zijn allerlei tips betreffende dyslexie en het leren van een vreemde

taal te vinden. Een overzicht van door ons geschreven begeleidingsmateriaal staat in bijgaand kader.

Het efficiëntst is materiaal dat naadloos aansluit bij de leergang. In elke unit worden, aan de hand van de woorden die in die unit aan bod komen, enige spellingpatronen uitgelegd en geoefend. Dergelijk materiaal is ontwikkeld bij het brugklasdeel van enkele Engelse leergangen. Is er geen extra materiaal bij de leergang voorhanden, dan is een programma waarin hoogfrequente woorden worden geoefend een goede keuze. De kans is immers groot dat de leerling dergelijke woorden in de onderbouw zal moeten leren. Dergelijke pakketten bestaan voor het Engels en zullen in de komende maanden ook voor het Frans en Duits verschijnen (in de serie *Opstapboeken*).

Hier is ook een vermelding van het computerprogramma *Remedioom* op zijn plaats. Dit programma, dat is gebaseerd op de grootste gemene deler van woorden uit brugklasleergangen, is voor elk van de drie vreemde talen op de markt. Een laatste mogelijkheid van ondersteuning biedt een klank-spellingschrift. Dat is niets anders dan een verzameling bladzijden waarop per bladzij onder één of meer kapstokwoorden woorden worden geschreven die bij een bepaalde klank en spelling horen. Het klank-spellingschrift is gebaseerd op analogie. Het kan gebruikt worden om spellingpatronen bewust te maken tijdens het woordjes leren en ook om na een so of proefwerk hardnekkige fouten de juiste plek te geven. Onderstaand voorbeeld laat de bladzij van de Engelse klank /*eɪ*/ zien.

De klinker in baby, name, day, train

baby (a)	name (a-e)	day (-ay)	train (ai, vaak voor n, l)	overige
later	late	say	main	break
lady	safe	way	mail	eight
table	grape	pray		straight

Wanneer een schrijfwijze tot de regelmatige spellingpatronen behoort, wordt er een kapstokwoord gegeven. Komt een spelling minder vaak voor, dan wordt het woord onder *overige* geschreven. Woorden met zulke schrijfwijzen zijn het lastigst om te onthouden, omdat

er weinig regelmaat in te ontdekken valt en analogie evenmin steun kan bieden.

Klank-spellingschriften zijn in de meeste van de in het kader genoemde materialen te vinden. Voor het Engels is bovendien een klank-spellingschrift voorhanden waarin de 700 frequentste woorden van het Engels zijn ingevuld (<www.coutinho.nl/ondersteun/62833373/klankspellingschrift.doc>).

Automatiseren van de woordherkenning

Naast oefeningen die het ontsleutelen van geschreven woorden tot doel hebben, zijn voor het verbeteren van het lezen ook oefeningen van belang die de woordherkenning automatiseren.

In het vorige artikel lieten wij zien dat een dyslecticus niet alleen van minder woorden in zijn geheugen een schriftbeeld heeft opgeslagen, maar dat de schriftbeelden die wel zijn opgeslagen, onvolledig kunnen zijn. De training is er dan ook op gericht in het geheugen schriftbeelden te ontwikkelen en deze te versterken, zodat de woorden steeds sneller herkend worden. Dat gebeurt door middel van herhaald audiogestuurd lezen. De leerling leest regelmatig, liefst elke dag, tien minuten een tekst terwijl hij naar die tekst luistert. Er kan een bladzij uit een boek worden uitgekozen die elke keer opnieuw gelezen wordt, terwijl de leerling tijdens de resterende leestijd wel verder gaat in zijn boek. Bij voorkeur worden *graded readers* gelezen, omdat die het voordeel hebben dat de daarin verwerkte woorden regelmatig terugkomen. Het verdient aanbeveling van de bladzij die bij herhaling gelezen moet worden, enige verschillende versies te maken, zodat de leerling steeds geconcentreerd de tekst moet blijven meelesen. De eerste keer leest de leerling gewoon de tekst mee, de volgende keren zijn in de geschreven tekst veranderingen aangebracht. De leerling krijgt bijvoorbeeld de taak te zoeken naar woorden die zijn weggelaten, woorden die zijn toegevoegd, op een aantal plekken in de tekst te kiezen uit twee alternatieven en dergelijke. Na een aantal keren luisterlezen wordt nagegaan of de leerling de tekst nu ook zelf kan oplezen. Is dat het geval, dan wordt een volgende bladzij uitgezocht. Is de leerling nog niet zo ver, dan herhaalt hij het meelesen nog enige malen. Dergelijke oefeningen kunnen natuurlijk ook met de teksten uit het leerboek worden gedaan die op cd staan. Als met de tekst geoe-

fend wordt die in de klas aan bod is, wordt bovendien de herkenning geoefend van de woorden van dat moment.

Omdat een leerling in veel gevallen met meer dan één vreemde taal te maken heeft, zullen er afspraken gemaakt moeten worden wanneer welke taal geoefend wordt. Het is aan te bevelen om eerst het lezen in de taal aan te pakken die de meeste problemen geeft, en wanneer het lezen in die taal verbetert, pas daarna met de volgende taal te beginnen.

Voor het Engels, met een lange traditie van *graded readers*, staat een grote hoeveelheid ingesproken boeken op niveau ter beschikking. Voor het Frans en het Duits is het aanbod kleiner, maar het neemt de laatste jaren wel toe. Informatie over beschikbaar materiaal voor de drie talen is te vinden op <www.practicum-educatief.nl>.

Het lezen kan verder ondersteund worden door het opbouwen van een *sight vocabulary*. Daaronder worden de 300 frequentste woorden van een taal verstaan, waaronder veel functiewoorden, die in elke tekst een belangrijke rol spelen. Ons is alleen oefenmateriaal voor het Engels als vreemde taal bekend, geschreven door Rinie Hoeks-Mentjens. Dit materiaal maakt deel uit van band 3, *Lezen*, uit de serie Hulp bij Leerproblemen *Engels Lezen en Spelling*.

Conclusie

Sommige van de bovengenoemde suggesties zouden ook in de klas gebruikt kunnen worden. Dat is weliswaar voor een dyslectische leerling niet genoeg, maar het maakt de aansluiting van de extra begeleiding met de lessen wel eenvoudiger. Het is bovendien niet uit te sluiten dat meer leerlingen hiermee hun voordeel zouden kunnen doen. Het vraagt bijvoorbeeld niet veel tijd om standaard bij het bespreken van het nieuwe vocabulaire aandacht te schenken aan een veel voorkomend spellingpatroon. Als een docent zich daarbij laat leiden door de indeling van de leerstof zoals te vinden in bestaand begeleidingsmateriaal, zijn binnen niet al te lange tijd de belangrijkste patronen en regels de revue gepasseerd.

Zeker in de eerste fase van het leren van een vreemde taal zullen meer leerlingen dankbaar gebruikmaken van de uitleg over de lastige letters en klanken. Ook andere dan dyslectische leerlingen kunnen gebaat zijn bij het herhaald luisterlezen. Docenten die dergelijke mogelijkheden onderzoeken, geven de begeleiding van dyslectische leerlingen een plaats in de les, waardoor meer leerlingen daarvan profiteren. ■

LITERATUUR

1. Berkel, A. van, Wiers, E., & Hoeks-Mentjens, R. (2007). Dyslexie en vreemde talen: het kernprobleem. *Levende Talen Magazine*, 94(6), 5-7.

Ook andere dan dyslectische leerlingen kunnen gebaat zijn bij het herhaald luisterlezen

BEGELEIDINGSMATERIAAL

ENGELS

Begeleidingsmateriaal bij de leergang

Berkel, A. J. van. (2003; 2008). *Remedial Workbook bij New Interface 1* (alle niveaus).

Hoeks-Mentjens, M. C. L. F. (2003). *Spellingwijzer bij Worldwide 1*, kgt/thv.

Hoeks-Mentjens, M. C. L. F. (2007). *Dyslexie-werkbladen bij All Right 1* (alle niveaus).

Jansma, E. P. (2005). *Remediërend materiaal bij Stepping Stones, 1* (IT M@tters). <<http://steppingstones.wolters.nl>>

Begeleidingsmateriaal gebaseerd op hoogfrequente woorden

Berkel, A. J. van, & Hoeks-Mentjens, M. C. L. F. (1990 tot heden). *Serie Hulp bij Leerproblemen Engels Lezen en Spelling*. Zoetermeer: Betelgeuze.

Berkel, A. J. van, & Hoeks-Mentjens, M. C. L. F. (2006). *Opstapboekjes Engels Spelling. Deel 1 Leenwoorden; Deel 2 Basiswoorden 1; Deel 3 Basiswoorden 2*. Zoetermeer: Betelgeuze.

Computerprogramma

Berkel, A. J. van, Jansen, C., & Dekker, P. J. (2000). *Remedioom Engels*. Amersfoort: CPS. <www.cps.nl/remedioom>

Websites

Op <www.coutinho.nl/ondersteun/62833373> zijn de volgende materialen te vinden:

- klank-spellingschrift van hoogfrequente woorden;
- signaleringsinstrument spellingproblemen in het Engels, leenwoorden;
- lijst van onregelmatige werkwoorden ingedeeld naar frequentie en structuur.

FRANS

Begeleidingsmateriaal gebaseerd op hoogfrequente woorden

Berkel, A. J. van. (2007). *Opstapboeken Frans. Deel 1 Leenwoorden; Deel 2 Basiswoorden 1; Deel 3 Basiswoorden 2*. Zoetermeer: Betelgeuze.

Computerprogramma

Berkel, A. J. van, Jansen, C., & Dekker, P. J. (2000). *Remedioom Frans*. Amersfoort: CPS. <www.cps.nl/remedioom>

DUIJS

Begeleidingsmateriaal gebaseerd op hoogfrequente woorden

Berkel, A. J. van, & Sauer, C. L. A. (2008). *Opstapboek Duits*. Zoetermeer: Betelgeuze.

Computerprogramma

Berkel, A. J. van, Jansen, C., & Dekker, P. J. (2000). *Remedioom Duits*. Amersfoort: CPS. <www.cps.nl/remedioom>



HET **VREEMDETALENONDERWIJS** VANUIT HET PERSPECTIEF VAN DE **DYSLECTISCHE LEERLING**

In het vorige artikel deden wij suggesties die specifiek gericht zijn op het verbeteren van het technisch lezen en het spellen. In dit artikel bekijken we het vreemdetalenonderwijs vanuit het perspectief van de dyslectische leerling en signaleren we enige struikelblokken die het gevolg zijn van de problemen met lezen en spellen. Wij beperken ons wederom tot de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In het volgende, tevens laatste artikel, komen het onderwijs Engels in de bovenbouw en de examenvoorbereiding aan bod.

Ans van Berkel, Evelyn Wiers & Rinie Hoeks-Mentjens

Dat een leerling dyslectisch is, blijkt duidelijk bij het spellen en/of het lezen. Hij maakt veel en hardnekkige spelfouten, leest traag of met veel leesfouten. Minder opvallend zijn andere consequenties van de dyslexie. Die vloeien voort uit het overwegend schriftelijke karakter van het vreemdetalenonderwijs in de onderbouw. Hoewel er inmiddels goede mogelijkheden zijn om de vreemde taal in mondelinge vorm aan de leerlingen aan

te bieden, wordt in ruime mate gebruikgemaakt van de geschreven vorm van taal. Daarmee bedoelen we hier niet lees- en schrijfvaardigheid, maar het oefenen en toetsen van allerlei onderdelen van de taal en van de taalvaardigheid met behulp van lezen en schrijven.

Uitspraak oefenen

Hoe vaak wordt uitspraak niet geoefend of getoetst aan de hand van het laten oplezen van een stukje tekst? Op basis van de informatie over dyslexie zal duidelijk geworden zijn dat hardop lezen een heel andere vaardig-

heid is dan uitspraak oefenen. Als een dyslecticus een tekst slecht voorleest (zie de voorbeelden in Van Berkel, Wiers & Hoeks-Mentjens, 2007a), zegt dat weinig over zijn uitspraak. Het zegt veel over zijn problemen met teken-klankkoppeling en met woordherkenning. Er is overigens een redelijke kans dat de uitspraak van dyslectische leerlingen, bij wie de mondelinge vaardigheden veelal sterker zijn dan de schriftelijke, helemaal niet slecht is. Uitspraak moet dan wel getraind worden in oefeningen waarin het om uitspraak gaat, los van het lezen, bijvoorbeeld met discriminatie- en naspreekoefeningen.

Woordjes leren

Het komt nogal eens voor dat een dyslectische leerling de woorden die 's avonds gekend werden, de volgende dag op de schriftelijke overhoring vergeten is. Dat geldt vooral wanneer de woorden schriftelijk worden overhoord. Het inprenten van de spelling kost veel tijd en moeite en levert slechts een matig resultaat op. Dyslectische leerlingen klagen erover dat het lang duurt voordat zij woorden kennen, en dat het een zware opgave is om voor een proefwerk grote hoeveelheden woorden te onthouden.

Een mogelijke verklaring hiervoor ligt in de werking van het geheugen. Het geheugen kan worden voorgesteld als een netwerk waarin allerlei woorden onderling verbonden zijn. Nieuwe woorden worden het best onthouden, wanneer er zo veel mogelijk verbindingen mogelijk zijn met eerder geleerde woorden. Te denken valt aan verbindingen wat de betekenis, de grammaticale functie en de vorm betreft. En juist dat laatste aspect is, voor zover het om de geschreven vorm gaat, bij dyslectici minder ontwikkeld dan bij de klasgenoten. Bij hen ontbreekt een deel van de mogelijke verbindingen tussen woorden. Alleen al daarom moet het langer duren voordat woorden beklijven. Andere leerlingen kunnen woorden inprenten door ze een paar keer op te schrijven, want schrift grift. Dat geldt veel minder voor dyslectische leerlingen. Zij zouden altijd eerst de uitspraak en de betekenis van woorden moeten leren, en de geschre-

ven woorden eerst moeten leren herkennen (receptief leren) alvorens de spelling productief te leren.

Als het leren van woorden een moeizaam proces is, is het van groot belang dat de daaraan te besteden tijd zo efficiënt mogelijk wordt benut. Leerlingen zouden vooral woorden moeten leren die veel voorkomen en die voor hen nuttig zijn. Aan die twee criteria voor woordselectie schort het nogal eens in de leergangen. De thematische opbouw van een leergang kan tot gevolg hebben dat relatief veel laagfrequente woorden moeten worden geleerd. In sommige leergangen worden wel heel veel groenten bij de groenteman te koop aangeboden, of komen er wel heel veel dieren voor in de dierentuin. Veel van deze woorden zullen snel vergeten zijn, omdat de leerlingen ze eenmalig hebben geleerd en later niet meer tegenkomen.

Het alleen receptief of ook productief leren van woorden maakt voor een dyslectische leerling een groot verschil, zeker als het om de schriftelijke vorm gaat. Een woord leren herkennen lukt sneller dan de spelling ervan leren. Sommige docenten zijn van mening dat alle woorden in beide richtingen gekend moeten worden, ook als in de leergang staat aangegeven dat bepaalde woorden alleen receptief behoeven te worden geleerd. Zulke docenten zouden moeten vertrouwen op onderzoek waaruit blijkt dat woorden niet beter receptief onthouden worden als ze ook productief geleerd zijn (Mondria & Wiersma, 2004).

Spreekoefeningen

Het oefenen van taalfuncties door middel van *chunks* of taalriedels gebeurt veelal in oefeningen waarboven staat 'Say it in English', 'Complete the dialogue', 'Redemittel', 'Hoe vraag je in het Frans?', 'Hoe zeg je...?'. Deze spreekoefeningen blijken verkapte schrijfoefeningen te zijn, wanneer het antwoord opgeschreven moet worden. Het opschrijven geeft altijd onzekerheid, omdat de leerling weet dat hij dat niet foutloos zal kunnen. Als dan in een toets de spelfouten worden meegerekend, behoeft het geen verbazing te wekken dat zo'n leerling de indruk krijgt dat hij niet in staat is tot het voeren van een gesprekje in de vreemde taal. Zou je een dyslectische leerling vragen zo'n gesprekje mondeling te oefenen en dan uit te voeren, dan zou dat waarschijnlijk aardig lukken.

Het komt nogal eens voor dat een dyslectische leerling de woorden die 's avonds gekend werden, de volgende dag op de schriftelijke overhoring vergeten is

Nieuwe woorden worden het best onthouden, wanneer er zo veel mogelijk verbindingen mogelijk zijn met eerder geleerde woorden

In de loop der jaren hebben wij vele leerlingen begeleid bij het leren van een of meer vreemde talen en daarvoor kennisgemaakt met de eisen die aan leerlingen worden gesteld. Juist het trainen van taalfuncties blijkt nogal verschillend te worden opgevat. Als antwoord op de spreekopdrachten zijn er in principe meestal meer reacties mogelijk, variërend van eenvoudig naar complex taalgebruik. Hoofdzakelijk is dat de reactie communicatief adequaat is. Het is dan ook opvallend dat sommige docenten vasthouden aan een reactie die woord voor woord overeenkomt met het in de leergang voorgestelde antwoord. In deel 3 van een Engelse leergang bijvoorbeeld

komt de volgende zin voor, te gebruiken als je iemand een compliment maakt: 'You are so clever, winning that essay competition'. In het oefenboek staat de volgende opdracht: 'Je

buurjongen heeft een opstelwedstrijd gewonnen. Je geeft hem een compliment. Wat zeg je?'. Zouden leerlingen spontaan de voorgestelde zin gebruiken, mochten ze ooit in zo'n situatie komen? Waarschijnlijk niet. Zulke zinnen worden ingeprent met het oog op het proefwerk en worden daarna weer snel vergeten. Het is de vraag of dat een efficiënte manier is om spreekvaardigheid te ontwikkelen. Voor dyslectische leerlingen, die ook nog eens extra moeite zullen hebben met het lezen van de soms ingewikkelde, gekunstelde opdrachten en het opschrijven van de antwoorden, geldt dat eens te meer.

Trainen van luistervaardigheid

Bij luistervaardigheid kan een flinke hoeveelheid leeswerk nodig zijn, bijvoorbeeld bij het maken van meerkeuzevragen of het invullen van een gaten tekst. In het voorbeeld dat hiernaast is afgebeeld, het begin van een luistertaak, is dat het geval. Hoewel de in te vullen woorden eenvoudig zijn, is de kans groot dat het lezen van de dyslectische leerling te langzaam gaat en te veel concentratie vraagt om het beluisterde te kunnen volgen. De schuingedrukte woorden moesten worden ingevuld.

Het zal duidelijk zijn dat een dyslectische leerling ook in het nadeel is, wanneer niet uit antwoorden gekozen kan worden, maar de antwoorden in de vreemde taal opgeschreven moeten worden. Als zo'n leerling laag op luistervaardigheid scoort, is daarom niet uit te sluiten dat dat door de lees- en/of schrijfcomponent van de luistertaak komt. Dat is des te schrijnender, omdat luistervaardigheid naast spreekvaardigheid, juist een sterke vaardigheid kan zijn waarmee de leerling de slechte

resultaten bij lezen en schrijven kan compenseren. Juist dyslectische leerlingen zouden aangespoord moeten worden hun kijk- en luistervaardigheid te ontwikkelen door zo veel mogelijk te kijken naar tv-programma's in de vreemde taal.

Onregelmatige werkwoorden leren

Er zijn docenten die vanaf het tweede leerjaar wekelijks onregelmatige werkwoorden laten leren. Soms zijn dat er wel heel erg veel, dertig tegelijk voor de eerste keer is misschien niet alleen voor een dyslectische leerling een hele klus. Aan de hand van voorbeelden uit het Engels laten we zien hoe lastig die taak is. Allereerst is er de niet voorspelbare koppeling tussen klanken en letters. Vergelijk bijvoorbeeld *read – read – read* met *leave – left – left*. Je hoort dezelfde klinkers, in beide gevallen spel je in het hele werkwoord *ea*, maar in de verbogen vormen vind je in het ene werkwoord *ea* en in het andere *e*. In *spread – spread – spread* zie je dezelfde spelling *ea* als in *read – read – read*, maar in *spread* hoor je in alle vormen de klinker <e>. Vergelijk ook *pay – paid – paid* (drie keer dezelfde klinker) met *say – said – said*. De klinkers in *rise – rose – risen* en in *ride – rode – ridden* zijn dezelfde, maar in *ridden* spel je twee dezelfde medeklinkers en in *risen* niet. De geschreven vorm van het hele werkwoord voorspelt weinig over de verbogen vormen: *bear* wordt verbogen als *bore – borne* maar *hear* als *heard – heard*. De verwarring treedt vooral op als de werkwoorden alfabetisch

voorbeeld

Listening Examination Anglia, Elementary Level

Listen to this passage and write the missing words in the spaces given.

Our topic today is elephants. In some (example) ways they are just like us. They live (1) in family groups and they love taking baths!

There are two kinds of elephant – African and Asian. The African elephant is the world's biggest land (2) animal. Males can grow up to 4m tall, which is over twice as tall as a man (3). They can weigh up to 7 tons, which is as much (4) as 90 people! Asian elephants are smaller and lighter, with smaller ears. They live in India, Sri Lanka and parts of south east Asia.

(Et cetera)

Als je geschreven vormen niet secur verwerkt, vormen onregel- matige werkwoorden een groot struikelblok

worden aangeboden. Vergelijk bijvoorbeeld *spit – spat – spat* met *split – split – split*. Of *hide – hid – hidden* met *hit – hit – hit*. Ook werkwoorden die rijmen, kunnen anders verbogen worden: *know – knew – known* maar *show – showed – shown*. Dyslectische leerlingen zullen niet altijd oog hebben voor het aantal verschillende vormen (één, twee of drie), en evenmin voor de verschillen tussen de vormen (*choose – chose*). Dat vraagt namelijk om gerichte aandacht en het besef dat er sprake is van verschil. Als je geschreven vormen niet secur verwerkt, vormen onregelmatige werkwoorden een groot struikelblok.

Het leren van onregelmatige werkwoorden geeft minder problemen wanneer ze naar klinkergroepen worden geordend (zie voor het Engels de verwijzing onder <www.coutinho.nl>, zie Van Berkel, Wiers & Hoeks-Mentjens, 2007b). Men kan zich overigens afvragen of alle werkwoorden wel even zinvol zijn om te leren. Laagfrequente werkwoorden als *to breed – bred – bred*, *to leap – leapt – leapt*, *to mow – mowed – mown* of *to stride – strode – stridden* zullen de leerlingen waarschijnlijk nauwelijks tegenkomen. Het is daarom aan te bevelen om met hoogfrequente werkwoorden te beginnen (zie eveneens <www.coutinho.nl>).

Conclusie

Wanneer het vreemdetalenonderwijs vanuit het perspectief van de dyslectische leerling bekeken wordt, komt men struikelblokken op het spoor die niet alleen met dyslexie, maar ook met de inrichting van het talenonderwijs te maken hebben. Rekening houden met dyslexie gaat verder dan het niet rekenen van spelfouten of het geven van tijdsverlenging bij toetsen. Veel zaken die in het talenonderwijs zo vanzelfsprekend lijken, zijn dat niet meer als je door de ogen van een dyslecticus kijkt. Dat duidelijk te maken was het doel van dit artikel. ■

LITERATUUR

- Berkel, A. van, Wiers, E., & Hoeks-Mentjens, R. (2007a). Dyslexie en vreemde talen: het kernprobleem. *Levende Talen Magazine*, 94(6), 5–7.
- Berkel, A. van, Wiers, E., & Hoeks-Mentjens, R. (2007b). Begeleiding van dyslectische leerlingen bij het leren van een vreemde taal. *Levende Talen Magazine*, 94(7), 14–17.
- Mondria, J.-A., & Wiersma, B. (2004). Receptief, productief en receptief + productief woorden leren: wat maakt het uit? *Levende Talen Tijdschrift*, 5(3), 29–37.



Foto: Anda van Riet

Dyslexie en andere obstakels op weg naar het examen vreemde talen

In het traject dat naar het eindexamen vreemde talen voert, hebben dyslectische leerlingen niet alleen te kampen met hun eigen handicap, maar worden ze ook nogal eens geconfronteerd met (vaak onnodige) obstakels, die het halen van de eindstreep nog lastiger maken. In dit laatste artikel uit deze reeks over dyslexie zetten de auteurs de problemen en mogelijke oplossingen voor dyslectische bovenbouwleerlingen op een rijtje.

Rinie Hoeks-Mentjens, Ans van Berkel & Evelyn Wiers

Als we het over taal of talen hebben, dan bedoelen we eigenlijk gesproken taal. En dat is niet zo vreemd. Taal is van oorsprong een communicatiesysteem dat zich bedient van (taal)klanken. Evolutionair gezien is ons brein volledig ingesteld op het leren van gesproken taal. Geleerden strijden erover of deze eigenschap nu al honderdduizenden jaren oud is of dat we zelfs in termen van een miljoen jaar moeten denken. Geschreven taal daarentegen doet zijn intrede pas rond 4000 voor Christus. Vanaf die tijd tot nu is waarschijnlijk een te korte periode om veranderingen in onze hersenen te verwachten die misschien zouden kunnen samenhangen met het gebruik van het schrift. Ook het geheugen maakt gebruik van klankcodes om woorden in ons brein op te slaan. Tijdens het lezen hebben we een soort akoes-

tische echo nodig om te begrijpen wat we lezen, ook al herkennen we een woord in één oogopslag. Jammer genoeg maken wij als docenten vreemde talen niet altijd voldoende gebruik van die gesproken taal om onze leerlingen de doeltaal bij te brengen. We vergeten daarbij dat *native speakers* er ruim zes jaar over mogen doen om hun moedertaal te verstaan en er in te communiceren voor ze die gaan leren schrijven. Op zesjarige leeftijd hebben zij een bijbehorende woordenschat opgebouwd van ongeveer 5000 woorden.

Ook voor dyslectici geldt het primaat van het gesproken woord. Zij hebben pas een probleem op het moment dat ze met geschreven taal geconfronteerd worden. Als ze in het voortgezet onderwijs een andere taal gaan leren (met name Engels), treedt dat probleem in alle hevigheid op. Vanaf de eerste les moeten ze woordjes leren, oefeningen maken en informatie zoeken in de tekstboeken en werkboeken van de leergang. En dat in een

Onderzoek heeft uitgewezen dat het van essentieel belang is dat men de frequentste 2000 headwords in een vreemde taal zo snel mogelijk leert

vreemde taal waarvan ze de spelling niet onderwezen krijgen en waar ze geen hulp krijgen bij de correcte verklanking van de woordjes die geleerd moeten worden en niet altijd over audiomateriaal beschikken

van teksten die ze moeten lezen. Dat Engels een nog groter obstakel is dan een andere vreemde taal is al eerder aan de orde geweest. Als ze geluk hebben, spreekt de docent de doeltaal zo veel mogelijk in de klas, maakt hij gebruik van het audiomateriaal en voedt hij zijn leerlingen zodanig op dat ze ook de cd-rom bij de leergang gebruiken. Als dat niet zo is, dan heeft de leerling nauwelijks aanknopingspunten om op basis van gesproken taal een nieuwe taal te leren. Dat betekent dat hij steeds verder achterloopt bij de klasgenoten. En dat manifesteert zich in volle sterkte in de bovenbouw. Waar kan hij tegenaan lopen en wat kunnen wij eraan doen?

ENGELS IN DE BOVENBOUW

Woordjes leren

Woorden leren in gesproken vorm Iedereen is het erover eens dat een grote woordenschat heel belangrijk is. Of de docent nu wel of niet woorden laat leren in de bovenbouw, op de een of andere manier moet de woordenschat wel worden uitgebreid. Veelal zal dit door middel van geschreven taal gebeuren. Dat betekent voor een dyslectische leerling een schier onmogelijke taak. Wil hij woorden kunnen opslaan in het geheugen, dan moet het geschreven woord vergezeld gaan van een soort spraakcode. Aangezien zo'n leerling geen idee heeft hoe hij het woord moet verklanken, worden woorden maar half of helemaal verminkt opgeslagen. Een docent kan op dit punt ondersteuning bieden door de woorden in gesproken vorm te laten leren. Ga na of op de cd-rom bij de leergang ook woordenlijsten zijn ingesproken, en laat de leerling die gebruiken. Maak gebruik van computerprogramma's met geluid zoals *wrts* en zet er zelf woordenlijsten in zodat u weet dat het correct gebeurt. Spreek desnoods zelf de woorden in op een geluidsdrager en laat de leerling met kaartjes werken (zie artikel 1 van deze serie in LTM 2007/4).

Welke woorden en hoeveel? Onderzoek heeft uitgewezen dat het van essentieel belang is dat men de frequentste 2000 *headwords* in een vreemde taal zo snel mogelijk leert om de drempelwaarde van 80% tekstdekking van een te lezen tekst te kunnen halen. Hiermee wordt bedoeld dat men 80% van de woorden in (elke!) tekst zal herkennen en dat men in staat is – met dit aantal

hoogfrequente woorden – vast te stellen waar een tekst over gaat. Een tekstdekking van 80% is overigens niet voldoende om onbekende woorden te raden. Daarvoor is een tekstdekking van 95% nodig.

De 2000 hoogfrequente *headwords* betekenen voor de aangepaste leesteksten op het eindexamen vmbo-bb en -bk een tekstdekking in de buurt van 95%. Voor vmbo-gt leerlingen geldt een aantal van ongeveer 3000 *headwords*. Havoleerlingen zullen minimaal 5000 woorden nodig hebben om hun eindexamenteksten met vertrouwen tegemoet te gaan en vwo-leerlingen zelfs meer dan 7000 woorden.

Leesvaardigheid

Om deze aantallen woorden te halen kan het niet anders of leerlingen zullen, naast het leren van opgegeven woordjes, ook veel en regelmatig langere teksten en boeken moeten lezen. Dat betekent dus dat de teksten in de leergangen niet overgeslagen moeten worden. Toch gebeurt dat helaas nog wel, ten faveure van grammaticaoefeningen. Hiermee doet men de leerling geen goed omdat dit ten koste gaat van de tijd die aan woordenschatuitbreiding besteed moet worden.

Gelukkig worden op veel scholen naast de leergang voor het vak Engels de zogenaamde *WaspReporter* ingezet als extra leesmateriaal. Deze teksten (veelal krantenartikelen en dergelijke) zijn met zorg uitgezocht en voldoen aan het criterium van de 2000 hoogfrequente woorden zodat een tekstdekking van vaak meer dan 80% mogelijk is.

Naast het lezen van teksten zullen ook boeken gelezen moeten worden. En wel aangepaste *graded readers*, want om een 'normaal' boek te kunnen lezen, zeker als het tot de literatuur gerekend wordt, moet men over een woordenschat van minimaal 12.500 woorden beschikken. Het is dus aan te bevelen een opbouw te maken bij het kiezen van het niveau van de boeken en wel zodanig dat de leerling in staat is onbekende woorden te raden. Engelstalige *graded readers* zijn in vele series te koop en variëren in aantal *headwords* van 250 tot wel 7000. Inmiddels verschijnen er ook voor Frans en Duits steeds meer aangepaste leesboeken.

De dyslectische leerling kan men helpen door ingesproken teksten mee te geven of eventueel teksten voor te lezen. Vele *graded readers* zijn ook met audiomateriaal te verkrijgen.

Luistervaardigheid

In de voorgaande artikelen is er reeds op gewezen dat luisteren, een aspect van gesproken taal, ook of misschien wel juist voor de dyslectische leerling geen probleem hoeft te zijn. Maar dan moet hij wel in de gelegenheid worden gesteld te oefenen. Dus vanaf klas 1 al gebruikmaken van het beschikbare audiomateriaal en de doeltaal gebruiken in de klas. Helaas wordt luistervaardigheid getoetst door er een leescomponent aan toe te voegen. Daar struikelen veel dyslectische leerlingen over. Dat is de reden waarom een dyslectische leerling meer tijd nodig heeft bij luistertoetsen en de Cito-luisterexamens. Als men begint met het trainen van deze toetsen zou het goed zijn, ook voor de 'gewone' leerling, om alleen de toets te laten horen en de leerling te vragen deze samen te vatten of enkele mondelinge vragen erover te beantwoorden. Hiermee sla je het lezen van de vragen over en kun je gebrek aan woordkennis (dat hen vaak parten speelt bij het begrijpen van de vragen op papier) omzeilen. Langzaam kan dan gewerkt worden aan de combinatie van luisteren en opdrachten lezen. Een verdere mogelijkheid is het om de leerlingen eerst de vragen te laten lezen, zodat ze onbekende woorden kunnen vragen en ze dan pas te laten luisteren. Op die manier wordt een luistertoets echt een luistertoets en niet ook een leestoets. Uiteindelijk zal men de situatie van een echte luistertoets moeten gaan nabootsen, maar ook hier geldt voor de dyslectische leerling: meer tijd geven, zodat ze de pauzeknop kunnen gebruiken om de volgende vraag en afleiders te ontcijferen.

Spreekvaardigheid

Wat geldt voor luisteren, geldt ook voor spreken. Je mag niet van een leerling verwachten dat hij opeens een gesprek in het Engels, Frans of Duits kan voeren als in de jaren ervoor het spreken vooral via schrijfp opdrachten in het werkboek is geoefend in de trant van *hoe zeg je dat...?* of *vul dit gesprek aan*. Rijden leer je ook niet door een instructie erover te lezen of vragen op papier te beantwoorden. Dus veel dialogen laten oefenen in de klas, spreekbeurtjes laten houden enzovoort, zodat ook de dyslectische leerling zijn sterke kant kan ontwikkelen en kan laten zien dat hij de taal wel degelijk op een bepaald niveau beheerst. We moeten daarnaast beseffen dat mensen in gesproken taal veel fouten maken, ook in de moedertaal. Versprekingen, herhalingen, vergissingen, een zin beginnen en niet afmaken en dergelijke zijn kenmerkend voor spreektaal. Verwacht van uw leerlingen dan ook geen perfectie.

Schrijfvaardigheid

Dit is voor de meeste leerlingen, en zeker voor dyslectici, het grote struikelblok. Toch kan een aantal zaken ook ondersteunend werken voor deze vaardigheid. Allereerst is het mogelijk dat een dyslectische leerling de computer met spellingchecker als schrijfgerei mag gebruiken. Op het vmbo is dit bij wet geregeld (zie <www.eindexamen.nl>). Voor havo en vwo geldt dat de directeur in deze mag beslissen of hij dit zal toestaan op basis van een deskundigenverklaring. Voordeel is dat de leerling netjes werken kan, veel (niet alle) spellingfouten kan vermijden en sneller een correctie kan toepassen. Een tweede punt is natuurlijk dat men de leerling zo snel mogelijk en zo degelijk mogelijk de briefconventies aanleert en de vaste frases waarmee een brief begonnen of beëindigd kan worden. Uiteraard spreekt het voor zich dat er voldoende getraind moet worden en dat de leerling feedback krijgt, zodat hij van gemaakte fouten kan leren.

Bij het corrigeren en waarderen van een brief zou rekening gehouden kunnen worden met de volgende punten:

- Waardeer het weergeven van de inhoud en niet alleen het zo letterlijk mogelijk vertalen van de opdracht.
- Waardeer zaken die goed gedaan zijn. Het is zeer demotiverend om alleen maar fouten aangemerkt te krijgen.
- Ken punten toe voor het juist hanteren van briefconventies.
- Wees mild in het beoordelen van spellingfouten. Zogenaamde grammaticafouten zijn niet altijd fouten tegen de grammatica maar zijn slechts als spellingfouten aan te rekenen. Bijvoorbeeld de meervoudsregel in het Engels is: een *s* achter het enkelvoud en *es* als het anders niet uitgesproken kan worden. De *y*-wordt-*ies*-regel is een spellingregel en geen aparte grammaticale vorm. Hetzelfde geldt voor onregelmatige werkwoorden. Als een leerling schrijft *tought* in plaats van *taught* of *payed* in plaats van *paid* is dat een spellingfout.

Ten slotte

Als u probeert er steeds aan te denken dat een dyslectische leerling de klank van de taal nodig heeft om de taal te leren, kunt u op vele manieren rekening houden met zijn handicap. Tracht het vermengen van vaardigheden tijdens toetsing te vermijden en geef hem ruim de gelegenheid de sterke 'kanten' (luisteren en spreken) goed te trainen. ■

LITERATUUR

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, A. (1995). *The Story of Writing*. Londen: Thames and Hudson.

AUTEURS

DR. A.J. VAN BERKEL

Ans van Berkel studeerde Franse taal- en letterkunde, afstudeerrichting toegepaste taalwetenschap. Zij was werkzaam als docente Algemene Onderwijskunde aan een lerarenopleiding moderne vreemde talen en als docente vakdidactiek Frans. Zij is verbonden aan de studierichting Toegepaste Taalwetenschap (Vrije Universiteit), specialisatie Taalleerstoornissen. Zij doet onderzoek naar de ontwikkeling van lees- en spellingvaardigheid in het Engels als vreemde taal, in het bijzonder door dyslectische leerlingen. Ans van Berkel is betrokken bij cursussen voor remedial teachers en voor ouders van dyslectische kinderen. Zij heeft voor diverse uitgevers materiaal ontwikkeld voor remedial teaching van het Engels, Frans, Duits en Nederlands.

DRS. M.C.L.F. HOEKS-MENTJENS

Rinie Hoeks-Mentjens studeerde Engelse taal- en letterkunde, afstudeerrichting moderne taalkunde en volgde de opleiding remedial teaching-vo. Zij heeft 26 jaar gewerkt als docente Engels in het vo. Momenteel geeft zij remedial teaching aan dyslectische leerlingen van het vo. Zij was als docente verbonden aan het Centrum voor Taalleerproblemen (VU) en verzorgde de cursus *Dyslexie en Engels* voor het CPS. Zij is betrokken bij cursussen voor remedial teachers en voor ouders van dyslectische kinderen. Rinie Hoeks heeft voor diverse uitgevers materiaal ontwikkeld voor remedial teaching van het Engels. Zij is eindredacteur / auteur van de leergang Engels *Worldwide*.

DRS. E.L. WIERS-MENSCHAAR

Evelyn Wiers-Menschaar studeerde Nederlandse taal- en letterkunde, afstudeerrichting moderne taalkunde, en volgde de opleiding remedial teaching-vo. Zij werkte als docente Nederlands in de volwasseneneducatie en het hbo. Sinds 1999 heeft zij een eigen remedialteachingpraktijk. Zij begeleidt leerlingen met leerproblemen, met als specialisatie dyslexie. Evelyn Wiers is lid van de redactie van het *Tijdschrift voor Remedial Teaching*.