

Dyslexie in het Moderne Vreemde Talenonderwijs

Iedere leerling is verschillend. Dit geldt ook voor de manieren waarop leerlingen leren en des te meer voor de problemen die ze kunnen tegenkomen bij het opdoen van kennis en vaardigheden. Eén van die problemen is dyslexie en de meeste docenten in het voortgezet onderwijs zullen wel een aantal dyslectische leerlingen in de klas hebben. Deze leerlingen hebben problemen met het inprenten van woordbeelden en dit is bijzonder lastig bij het leren van een moderne vreemde taal. Dyslectici hebben hierbij extra begeleiding nodig. Het doel van dit onderzoek is onder meer dan ook om MVT-docenten¹ een handreiking te bieden voor het omgaan met dyslectische leerlingen in de klas. Daarbij willen we vooral onderzoeken, door het bestuderen van literatuur en het afnemen van interviews, welke maatregelen een dyslectische leerling daadwerkelijk kunnen helpen. Vanuit dit oogpunt is de onderzoeksvraag als volgt geformuleerd:

Welke maatregelen kunnen er worden genomen om dyslectische leerlingen in het MVT-onderwijs beter te begeleiden?

Om een helder en volledig antwoord te kunnen geven, volgt eerst een theoretisch kader waarin de definitie van dyslexie aan bod komt en een beschrijving, op basis van literatuur, van de maatregelen die de betreffende leerlingen het beste kunnen helpen met hun leerbarrière. Vervolgens worden de onderzoeksmethode en de resultaten gepresenteerd. Ten slotte wordt in de conclusie antwoord gegeven op de onderzoeksvraag.

Definitie dyslexie

Er bestaan verschillende definities van dyslexie, maar om het overzicht te behouden, richten we ons op twee instanties die zich bezighouden met

¹ Vanaf hier zal het moderne vreemde talenonderwijs worden aangeduid met de afkorting MVT-onderwijs.



dyslexie en/of het onderwijs, namelijk de Stichting Dyslexie Nederland (SDN) en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW). De SDN is een orgaan dat zich bezighoudt met de overdracht van wetenschappelijke kennis over dyslexie naar professionals in het onderwijs en de zorg (Kleijnen et al. 2008, p 11). Deze stichting definieert de leesstoornis als volgt:

'Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau'. (ibid.)

Deze beschrijving gaat er vanuit dat dyslexie wordt veroorzaakt door meerdere factoren (bijvoorbeeld een verstoorde taalverwerking en visuele aandachtsproblemen) en dit is de reden dat een (betrekkelijke) specifieke oorzaak in de definitie niet wordt genoemd (ibid., p 9). Verder worden (onderwijs) belemmeringen die door de stoornis kunnen optreden ook niet opgenomen, omdat deze afhangen van persoonlijke omstandigheden. Overigens wil het woord

'hardnekkig' hier zeggen dat het gaat om problemen met lezen en spellen die door het aanbieden van gewone taakgerichte hulp niet verdwijnen. Dit wordt ook wel 'didactische resistentie' genoemd. Dyslectische leerlingen blijven dus permanent problemen ondervinden in het onderwijs. Uiteraard is er ook, in opdracht van de overheid, onderzoek gedaan naar dyslexie en zo is er in 1995 een rapport verschenen met als titel: '*Dyslexie: Afbakening en behandeling*'. Dit bevatte een advies van een commissie van de Gezondheidsraad aan de minister van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS) en behandelt de afbakening van dyslexie, de procedure van signalering tot interventie, behandeling en remediëring (Gezondheidsraad 1995/15, pp 13-19). De commissie heeft ook naar een werkbare definitie gezocht en deze moest aan een aantal voorwaarden voldoen. Hij moest beschrijvend zijn (zonder verklarende aspecten), specifiek genoeg om dyslexie te filteren uit het geheel van ernstige lees- en spellingsproblemen, maar ook algemeen genoeg om ruimte te bieden in wetenschappelijke verklaringsmodellen (Ibid., 46). Daarnaast was het van belang dat hij herkenbaar is voor verschillende betrokken groeperingen. Op deze manier spreekt de commissie van dyslexie wanneer:

'...de automatisering van woordidentificatie (lezen) en/of schriftbeeldvorming (spellen) zich niet, dan wel zeer onvolledig of zeer moeizaam ontwikkelt' (Ibid., 47).

In deze beschrijving wordt de nadruk gelegd op de automatisering van woordidentificatie en schriftbeeldvorming. Dit gaat dan vooral over de snelheid en de nauwkeurigheid waarmee de automatisering tot stand komt. Het gaat hier dus niet om een bepaald foutenpatroon, maar meer om de ontwikkeling van die automatisering. Na dit rapport is er in 2002, in opdracht van het Ministerie van OCW, '*Dyslexie: een praktische gids voor scholen voor voortgezet onderwijs*' verschenen. Deze gids is bedoeld als een handleiding ten behoeve van de begeleiding van

dyslectische leerlingen in het voortgezet onderwijs (Schoots-Wilke 2002, p 3) en daarin is de definitie van de SDN als maatstaf gebruikt.

In navolging hierop is twee jaar later, in opdracht van het Ministerie van OCW, het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs ontwikkeld. Dit protocol sluit aan bij de werkwijze in het basisonderwijs en heeft als doel om tot een effectieve en eenduidige begeleiding van dyslectische leerlingen in het voortgezet onderwijs te komen (Henneman et al. 2004, p 1). Na al deze onderzoeken, heeft de minister van OCW in 2004 besloten om het Masterplan Dyslexie uit te laten voeren door het Expertisecentrum Nederlands (EN), Weer Samen Naar School Plus (WSNS+) en de KPC Groep, in samenwerking met verschillende deskundigen op het gebied van dyslexie. Het Masterplan moest onder andere voorzien in verspreiding van bestaande leermiddelen, in de invoering van reeds ontwikkelde protocollen voor de omgang met dyslexie. Bovendien moest het plan ook gericht zijn op deskundigheidsbevordering. Kortom, het Masterplan moest dit alles bundelen en voor samenhang zorgen (Ledoux et al., p 3). In de laatstgenoemde rapporten en onderzoeken is dezelfde definitie van dyslexie gehanteerd zoals deze beschreven is door de SDN en om deze reden hebben wij er voor gekozen om in dit onderzoek deze definitie aan te houden.

Bestaande maatregelen op het gebied van hulp aan dyslectische leerlingen

Het Protocol Voortgezet Onderwijs geeft informatie over voorstellen om docenten vreemde talen te helpen met het begeleiden van dyslectische leerlingen. Het betreft hier de verschillende gebieden van een vreemde taal, namelijk: de uitspraak van woorden, de spelling- en klankstructuur, het leren van nieuwe woorden, de grammatica, lezen en luisteren, en toetsen. De maatregelen die, volgens dit protocol, leerlingen zouden kunnen helpen op deze onderdelen van de taal, worden hieronder kort beschreven.

Uitspraak

Het produceren van taal gebeurt niet alleen in geschreven vorm. Leerlingen zouden er baat bij hebben om van een cd of cassette een paar duizend veelvoorkomende woorden te leren kennen door middel van luisteren en uitspreken, zodat zij de uitspraak en betekenis van de woorden kennen, alvorens ze te leren spellen (Van Berkel 2006, p 47).

De uitspraak kan ook geoefend worden met hulp van software van de methode, tekst-naar-spraak-software, spraakherkenningssoftware of doordat de docent regels, kapstokwoorden en ezelsbruggen aanbiedt. Indien dyslectici last hebben van spreekangst, wat soms het geval kan zijn, zouden spelletjes dit kunnen verminderen (Henneman et al. 2004, pp 116-118).

Technisch lezen en spellen

Een dyslectische leerling heeft veel moeite met het inprenten van spellingsbeelden in het geheugen, wat tot uiting komt tijdens het lezen of schriftelijk produceren van woorden of teksten. Hoewel het zich aanleren van de spellingsregels van een moderne vreemde taal voor deze leerlingen in veel opzichten moeilijkheden kan opleveren, zijn er manieren die ook dyslectische leerlingen in staat zouden moeten stellen om zich het niveau van de taal machtig te maken dat door het onderwijs gevraagd wordt.

Ans van Berkel beargumenteert dat, hoewel van zekere talen² wordt gedacht dat er geen duidelijke systematische structuur in hun spelling te ontdekken valt, er wel degelijk basis- en regelspellingen zijn die hoogfrequent voorkomen in een taal. Leerlingen zouden door het leren van deze woorddelen geholpen zijn, daar ze de opbouw en structuur van woorden en zinnen gemakkelijker kunnen herkennen. Leerlingen zouden door middel van analogie van klank-tekenkoppeling veelvoorkomende structuren in een taal moeten kunnen leren herkennen en zicht krijgen op de patronen die systematisch voorkomen in de moderne vreemde taal.

² Zij beperkt zich in *Orthodidactiek van het Engels* tot de Engelse taal, pp 53-73.

Het is daarbij van belang dat leerlingen de opbouw van woorden leren doorzien, omdat, indien zij alleen zouden uitgaan van de klanken, waarschijnlijk spelfouten zouden maken.

Woorden kunnen op drie manieren worden gevormd:

- door verbuiging (bijvoorbeeld: stoppen, hij stopt);
- door afleiding (bijvoorbeeld: geluk, gelukkig);
- door samenstelling (bijvoorbeeld: station, gebouw, stationsgebouw).

Deze opbouwspelingen leert men vooral door naar het woord te kijken, dus te lezen. Als leerlingen deze kleine woordbeelden in hun geheugen kunnen opslaan, zou het leesproces daarbij vergemakkelijken. Het toepassen van dergelijke spellingsregels als visuele patronen zou dyslectische leerlingen van pas komen, daar zij door het combineren van kleine lettercombinaties tot het herkennen en spellen van langere woorden kunnen komen (Van Berkel 2006, pp 84-85). Een voorwaarde voor het goed leren spellen en lezen via deze methode is uiteraard dat de leerling zich ervan bewust is dat de klank-tekenkoppeling in de moderne vreemde taal anders is dan in het Nederlands. De meest voorkomende moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs (i.e., Duits, Engels, Frans en Spaans) gebruiken hetzelfde alfabet als het Nederlands maar hebben voor de leerling nieuwe combinaties van letters waarmee hij vertrouwd moet geraken. Er kunnen verschillende strategieën worden toegepast bij het leren van spelling, namelijk analogie (voorwaarde hierbij is dat de leerling al wel over genoeg orthografische woordbeelden beschikt), klank-tekenkoppeling (hoewel voornamelijk mogelijk bij basisspellingen, aangezien het hier gaat om een eenduidige relatie tussen klank en spelling), regels toepassen (waarbij de leerling spellingsregels leert herkennen als visuele patronen) en inprenten (ibid., pp 100-103).

Woorden leren

Dyslectische leerlingen blijken vaak moeite te hebben met het inprenten van vocabulaire van een vreemde taal. Toch is

het van belang dat ze een woordenschat opbouwen. Het onderwijzen van woorden gebeurt veelal in drie fasen: aanbieder, semantiseren en consolideren. In de fase van aanbieder gaat het voornamelijk om de eerste kennismaking met een woord: de vorm, klank en betekenis. Daarbij moet de uitspraak van het woord uiteraard duidelijk worden gemaakt en leerlingen zouden er veel baat bij hebben als de woordlijsten op audio ter beschikking worden gesteld, zodat zij zelf kunnen oefenen met het beluisteren en nazeggen van de woorden. Bij semantiseren is het van belang dat woorden in contextzinnen worden aangeboden. Opmerkelijk is dat voor het onthouden van woorden het niet uitmaakt of de betekenis van woorden door de docent of de methode aan de leerling wordt gegeven, of dat de leerling de betekenis zelf raadt. Voor de fase van consolideren wordt aangeraden dat leerlingen de woorden in zoveel mogelijk verschillende contextzinnen tegenkomen. Daarbij zouden leerlingen woorden beter onthouden als de woorden steeds in verschillende volgordes worden aangeboden. Woordspelletjes in de klas zouden hierbij ook helpen (ibid., pp 116-120). Daarbij wordt aangeraden dat, aangezien dyslectische leerlingen zoveel moeite ervaren met het leren van woorden, ze wellicht beter alleen die woorden leren die hoogfrequent voorkomen. Dit omdat leergangen veelal woorden aanbieden die leerlingen alleen in de context van dat hoofdstuk nodig hebben en daarna nooit meer. Het oefenen met veelvoorkomende pre- en suffixen en woordfamilies is ook belangrijk voor het ontwikkelen van vaardigheden met woordanalyse. Ook op hogere niveaus helpen deze met het achterhalen van de betekenis van woorden.

Wat betreft het zelfstandig leren van vocabulaire door de leerlingen, worden er in de verschillende lesmethodes wel aanwijzingen gegeven over hoe leerlingen dit het beste kunnen doen. Vaak wordt aangeraden dat woorden het beste in kleine hoeveelheden tegelijk geleerd kunnen worden, moeten worden herhaald (de expanding-rehearsal-methode) en dat opschrijven helpt. De veronderstelling is wel dat het opschrijven van woorden helpt

bij het onthouden van de spelling, maar bij het onthouden van de betekenis van het woord niet (ibid., p 137).

Het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs raadt aan dat woordjes leren met de computer, bijvoorbeeld de software Overhoor en Teach2000, waarbij de woorden uitgesproken en ingetypt worden, de woordverwerving zou kunnen ondersteunen evenals bepaalde strategieën zonder hulp van de computer. Ook het alzijdig bespreken, waarbij de docent het woord voorleest, uitspreekt, vervolgens verklaart in semantisch en syntactisch verband en het woord, indien nodig, structureert, zou dyslectische leerlingen helpen (Henneman et al. 2004, pp 118-124).

Grammatica

Personen met dyslexie kunnen overigens ook moeite hebben met het benoemen van woordsoorten en zinsdelen (grammatica). Dit kan echter al enigszins worden opgelost als schoolbreed dezelfde taalkundige begrippen worden gehanteerd, als de toetsing aansluit bij de oefenwijze en als er steeds vaste uitdrukkingen worden gebruikt. De docent kan de leerling laten oefenen via internet of met behulp van software en hij zou de grammaticaregels kunnen visualiseren door het maken van een tekening (Van Berkel 2006, pp 127-128).

Waar het gaat om het leren van onregelmatige werkwoorden, kan een aantal moeilijkheden optreden voor leerlingen, daar zij de betekenis, de vorm en de context van de werkwoorden moeten kennen en moeten kunnen gebruiken. Door simpelweg rijtjes van werkwoorden in te prenten leren leerlingen niet om de woorden in de juiste context te gebruiken. Daardoor treedt er veelal verwarring op als leerlingen vervolgens wordt gevraagd om de geleerde werkwoorden bijvoorbeeld in vragende of ontkennende vorm in de zin te plaatsen, terwijl bijvoorbeeld ook de verleden tijd van het werkwoord wordt gevraagd (ibid., pp 147-154). Dit contextloze leren kan problemen opleveren omdat de gegevens niet direct verbonden kunnen worden met andere kennis in het geheugen. Om die reden wordt aangeraden om de

onregelmatige werkwoorden van de moderne vreemde talen niet simpelweg op alfabetische volgorde aan te bieden, zoals veelal het geval is, maar in groepen, gesorteerd op frequentie en op de structuurkenmerken van de werkwoorden. In het Engels zouden dan bijvoorbeeld de werkwoorden *sell* en *tell*, *pay* en *say*, *bear* en *wear*, samen kunnen worden aangeboden, daar zij qua vervoeging structureel hetzelfde zijn.

Luisteren en lezen

De receptieve vaardigheden, luisteren en lezen, zijn moeilijke onderdelen van het leren van een moderne vreemde taal. Deze vaardigheden worden, in het bijzonder bij dyslectische leerlingen, negatief beïnvloed door uitspraakproblemen en een gebrek aan kennis van woorden en grammatica. Bij luistervaardigheid wordt er van de leerling bovendien gevraagd meerdere dingen tegelijk te doen (vragen lezen, zorgvuldig luisteren etc.). Luisteroefeningen zijn immers voor dyslectische leerlingen vaak te multifocaal, aangezien niet alleen luistervaardigheid maar ook leesvaardigheid en inhoudsverwerking aan bod komen.

Op het gebied van lezen wordt er door het Protocol aangeraden om auditief de tekst aan te bieden en deze tegelijkertijd mee te lezen. Daarnaast zou de docent zich moeten richten op het aanleren van lees- en luisterstrategieën (voorspellen, skimmen, scannen etc.) en zou er bij het oefenen, meer leestijd moeten worden gegeven (Henneman 2004, pp 128-130).

Toetsing en beoordeling

In veel vormen van toetsing die gebruikt worden in het voortgezet onderwijs voor moderne vreemde talen zitten knelpunten voor dyslectische leerlingen. Wanneer een leerling wordt gevraagd zich in een vreemde taal uit te drukken (teneinde de kennis van grammatica en vocabulaire te toetsen), zou deze leerling er veel baat bij hebben om mondeling overhoord te worden. Dit omdat de leerling veelal de woorden en uitdrukkingen in de vreemde taal wel kent, maar simpelweg zoveel problemen ondervindt bij het ontcijferen van de opdracht dat de weerslag van de

kennis van de leerling op het antwoordenblad niet representatief is voor wat hij eigenlijk weet. Aangezien dyslectici veelal minder snel en nauwkeurig lezen dan hun klasgenoten, zouden zij extra tijd moeten kunnen krijgen om de informatie tot zich te nemen; dit is uiteraard van belang bij leestoetsen, maar ook bij toetsen in luistervaardigheid zou een leerling bijvoorbeeld apart de toets moeten kunnen afleggen. In het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs* (deel 2: p 132) beveelt men aan om ook leestoetsen op audio ter beschikking te stellen aan dyslectische leerlingen, zodat zij met de cd of cassette de tekst mee kunnen lezen. Bij gespreksvaardigheid zouden ook dyslectische leerlingen zich goed moeten kunnen redden, mits zij voldoende tijd krijgen om de opdracht goed te lezen. Schrijfvaardigheid is uiteraard een groot struikelblok voor leerlingen met dyslexie. Hier zouden leerlingen er vooral baat bij hebben om aanhef- en slotformules van tevoren veel te oefenen en een aantal standaarduitdrukkingen te leren die veel in brieven voorkomen.

Wat betreft de manier van toetsen kan het volgende worden gezegd: bij dicteren is de kans te groot dat de dyslectische leerling iets mist en vervolgens de opdracht niet kan maken en dit zou dus niet gedaan mogen worden. Bij de toets op papier moet de lay-out zo zijn dat de leerling voldoende ruimte heeft om een antwoord op te schrijven en er moet daarna nog genoeg ruimte voor de docent zijn om eventueel verbeteringen aan te brengen. Daarnaast wordt in het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs* aangegeven dat, hoewel de voorkeur van leerlingen voor grootte van de letters verschilt, lettergrootten van punt 14 en 16 de voorkeur hebben (Henneman et al. 2004, pp 167-184).

Voor het beoordelen van toetsen zou als uitgangspunt moeten worden genomen dat het door de dyslectische leerling opgeschreven woord herkenbaar moet zijn als zijnde het bedoelde woord, dat het dus aan te duiden moet zijn als fonetisch gespeld (Van Berkel 2006, p 197). Als het gaat om het toetsen van specifieke vaardigheden, bijvoorbeeld grammatica, zou de docent spelfouten door de vingers



kunnen zien, daar deze op dat moment geen onderdeel uitmaken van de focus van de leerling op dat deel van de taalverwerving. Ook wordt geopperd dat spelfouten in laagfrequente woorden niet zouden moeten worden meegerekend, maar die in hoogfrequente woorden, na een periode van gewenning met de moderne vreemde taal, wel. In de door het Cito ontwikkelde voorschriften voor het beoordelen van schrijfvaardigheid wordt rekening gehouden met vier punten, namelijk taalgebruik (zinsbouw, woordgebruik, grammatica, spelling), inhoud (is de opdracht goed terug te vinden in de geschreven tekst), specifieke conventies (het juist vermelden van adressen, aanhef, afsluiting) en communicatieve effectiviteit (is de tekst een samenhangend geheel) (Van Berkel 2006, p 197). Taalfouten worden dus alleen beoordeeld onder het onderdeel 'taalgebruik' en niet bij de andere drie. Elk van de vier aspecten draagt bij aan de totaalscore, hoewel het onderdeel 'taalgebruik' zwaarder wordt gewogen dan de andere drie.

Verder wordt voorgesteld dat docenten in toetsen van dyslectische leerlingen herhalingsfouten slechts één keer

rekenen. Het komt echter veelvuldig voor dat een leerling in dezelfde toets hetzelfde woord op steeds verschillende manieren spelt. Als blijkt dat de leerling de stof nog niet goed beheerst, moet hem de gelegenheid worden gegeven om een herkansing te maken. Ook wordt aangegeven dat het wenselijk zou zijn een beoordelingsmodel te ontwikkelen op basis van het aantal goede items in een gemaakte toets, in plaats van op basis van het aantal fouten. De docent moet dan bij het beoordelen van het werk ook precies aangeven hoeveel punten maximaal voor een zin te behalen zouden zijn. Hij dient ook aan te geven hoe zwaar bijvoorbeeld grammaticafouten en spelfouten worden gerekend. Hier wordt weer aangeraden om de fonetisch gespelde woorden wel als fout aan te geven en eventueel te verbeteren, maar niet om punten van het totaal af te trekken.

In de praktijk

Hieronder volgt een beschrijving van het praktische gedeelte van dit onderzoek. Gedurende een aantal weken hebben wij een casestudy samengesteld over dyslexie. Zodoende hebben we een driedig onderzoek gedaan, bestaande uit een interview met een onafhankelijk expert, een vergelijkend onderzoek onder het dyslexiebeleid van verschillende scholen en interviews met afzonderlijke dyslectische leerlingen. Er is gekozen om twee leerlingen uit de onderbouw en twee leerlingen uit de bovenbouw te vragen hieraan mee te werken.

Er is hierbij bewust voor een casestudy gekozen, niet alleen omdat het afnemen van enquêtes voor dyslectische leerlingen een uitdaging kan vormen, maar ook vanwege het beperkte aantal leerlingen met deze leerbarrière. Daarnaast is deze opzet als zodanig geselecteerd vanwege het doel van het onderzoek, dat bestaat uit het creëren van bewustwording onder beginnend docenten ten aanzien van dyslexie.

Hieronder volgt respectievelijk een korte beschrijving van het interview met een expert op het gebied van dyslexie, een samenvatting van de belangrijke punten uit het dyslexiebeleid van verschillende

scholen, en de afzonderlijke cases van de leerlingen.

Expert

Om het praktische gedeelte van dyslexiebeleid te onderzoeken, hebben we ook een expert³ op het gebied van dyslexie op middelbare scholen geïnterviewd. Deze expert is een GZ-psychologe⁴ en opleidingsdocente pedagogie, die in het verleden ook lezingen heeft gegeven over dyslexie in de vakles, en daarnaast middelbare scholen en docenten heeft geadviseerd op het gebied van dyslexie. Zij heeft ons een beschrijving gegeven van de problemen die kunnen spelen bij leerlingen met deze leerstoornis, en eventuele maatregelen die hen bij het leren zouden kunnen helpen. Een aantal hiervan zal hieronder uiteen worden gezet.

In de eerste plaats is het belangrijk dat een docent duidelijk lesgeeft. Dit klinkt misschien vanzelfsprekend, en is ook belangrijk voor leerlingen zonder leerbarrière, maar het draagt voor een dyslectische leerling nog extra gewicht. Hierbij gaat het er niet alleen om dat de stof duidelijk wordt uitgelegd, maar dat er ook duidelijkheid wordt gegeven over de inhoud van toetsen, hoe toetsen gecorrigeerd zullen worden, en zeker niet in de minste mate over hoe woordjes geleerd kunnen en moeten worden.

Ten tweede is structuur voor deze groep leerlingen belangrijk. Hierbij kan men denken aan structuur in het uitleggen van de lesstof, i.e. dat de inhoud van de lesstof in een logisch gestructureerde vorm wordt uitgelegd. Daarnaast kan een docent zijn lessen duidelijker structureren door bijvoorbeeld aan het begin van de les op het bord te noteren wat er in die les gedaan zal worden, en aan het einde van de les ook het huiswerk op het bord schrijven. Dit laatste dient dan ook ruim voor het einde van de les gedaan te worden, om te voorkomen dat de leerling in tijdsdruk en eventueel daaropvolgend in

paniek raakt om het huiswerk nog te kunnen noteren. Ook zou een docent kopieën van de antwoorden van huiswerkopdrachten kunnen geven. Daarnaast kan hij aantekeningen van de les op een apart blaadje uitdelen, om zo ervoor te zorgen dat de leerlingen deze in alle rust kunnen bekijken en doornemen.

In de derde plaats kunnen docenten hun manier van toetsing aanpassen. De toetsen kunnen bijvoorbeeld op een groter formaat aan de leerling gepresenteerd worden, iets wat al op veel scholen gebeurt. Wat echter ook zou kunnen helpen, en misschien minder voor de hand liggend is, is het aanreiken van een toets op gekleurd in plaats van wit papier. Omdat dyslectische leerlingen nu eenmaal op andere stimuli reageren, kan het zo zijn dat een leerling het moeilijk vindt de toets te begrijpen wanneer deze tegen een witte achtergrond is gezet, maar dit veel gemakkelijker vindt op het moment dat de achtergrond gekleurd is. Hierbij kan echter elke afzonderlijke leerling op andere kleuren reageren, en dit dient dus ook in goed overleg met de leerling te gebeuren. Daarnaast zijn er nog meer mogelijke manieren waarop het toetsen kan worden aangepast, zoals het geven van extra tijd of eventuele mondelinge toetsing.

Veel van de maatregelen die door de expert zijn genoemd zijn ook in meer of mindere mate terug te vinden in de eerder genoemde theorie.

Als er een lijst gegeven wordt van maatregelen die een leerling kunnen helpen, is het misschien te verwachten dat dit ook te doen is voor maatregelen die juist niet werken. Het is echter nagenoeg onmogelijk om aan te geven welke maatregelen door de bank genomen ineffectief blijken te zijn, aangezien dit eenvoudigweg zeer verschilt per leerling. Het is hierbij vooral belangrijk dat de maatregelen en vrijstellingen worden toegepast in overleg met de leerling. Bij een grote selectie aan eventuele vrijstellingen voor de leerling is het vooral de vraag waar hij zelf behoefte aan heeft. De expert zegt hierbij vooral voorstander te zijn van een systeem waarin de docenten aan het begin van het schooljaar met de dyslectische leerling om de tafel

³ Wegens privacyredenen wordt de expert in dit artikel niet bij naam genoemd, maar is bij de schrijvers van dit onderzoek wel bekend.

⁴ GZ-psycholoog: Gezondheidszorgpsycholoog.

gaan zitten, zodat ze in de eerste plaats weten wie de dyslectische leerlingen zijn. Vervolgens zou er een gesprek kunnen volgen waarin de leerling de aard van de problemen aangeeft en hoe de docent hem kan helpen. Hierbij zou het mogelijk kunnen zijn dat de school een schoolbeleid heeft waarin staat welke mogelijke maatregelen en vrijstellingen de school aanbiedt. Hieruit zou de leerling vervolgens weer een selectie kunnen maken.

Het is in ieder geval belangrijk dat deze hulpbehoevende leerling gevraagd wordt naar zijn probleem, aangezien zelf naar de docent toestappen nog wel eens lastig zou kunnen zijn. Een leerling kan zich ervan bewust zijn een 'probleem' te hebben, maar vervolgens ook daadwerkelijk naar de docent toegaan is iets wat nog wel eens voor enige huivering zou kunnen zorgen.

Schoolbeleid

Veel scholen hebben een eigen beleid geschreven met betrekking tot dyslexie. Er bestaat namelijk geen algemeen Nederlands beleid. Daarentegen bestaan er wel wettelijke bepalingen voor het eindexamen. Hieronder volgt een selectie van overeenkomsten en verschillen van het dyslexiebeleid van een aantal scholen. Een aantal overeenkomsten is:

- Alleen begeleiding in het eerste en/of tweede jaar van de brugklas. Daarna is er geen directe begeleiding meer, maar de remedial teacher staat wel tot beschikking van de leerlingen;
- Het vermelden van dyslexie door middel van een sticker of een D boven de ingeleverde werken;
- Extra tijd bij schriftelijke overhoringen en toetsen;
- Vrijstellen van voorlezen in de klas, of eventueel ruim de tijd geven om voor te bereiden;
- Het berekenen van de fouten. Zo wordt er een maximum gesteld aan het aantal toegekende fouten. Er zijn verschillende soorten struikelblokken, zoals de regelfouten: het toevoegen van -s bij een bijvoeglijk naamwoord in het meervoud in het Frans en Spaans,

of de naamvallen in het Duits, of de werkwoordsvorming in het Engels.

Dit kunnen dyslectici leren, maar niet de fouten die te maken hebben met klank-letterkoppeling. Een aantal voorbeelden kan zijn: in het Duits: hoite (heute); in het Engels: afreed (afraid); in het Frans: toesjoer (toujours) en in Spaans: kwando (cuando).

- Gebruik van andere soorten overhoringen (het houden van een mondeling of het maken van een toets in delen);
- Alles kan in overleg met de docenten, zoals het op papier krijgen van aantekeningen of dictaten;
- Het gebruik van elektronische hulpmiddelen zoals laptops, spellingscontrole op de computer, luisterboeken, de reading pen (die hardop leest wat er staat), overhoorprogramma's zoals wrts.

Bij bovenstaande maatregelen, waarbij een handeling van de leerling verwacht wordt, dient de kanttekening geplaatst te worden dat de leerling ook daadwerkelijk gebruik zal moeten maken van deze handreikingen.

Een aantal opvallende verschillen tussen het dyslexiebeleid van de scholen is:

- Minder opgaven bij overhoringen en extra tijd hebben om in een "stille werkplek" het werk na te lopen;
- Het gebruik van steunkaarten. Deze kaarten bevatten aantekeningen die door de leerling zelf gemaakt zijn en die goedgekeurd zijn door de docent;
- Het gebruik van een bodemcijfer: niet lager dan een 3 voor moderne vreemde talen;
- Het afnemen van luistertoetsen: de leerling eerst de vragen laten lezen, of apart afnemen;
- Een aanpassing van het lesprogramma, waarbij de moderne vreemde talen kunnen vervallen indien het een belemmering vormt voor de bevordering of overgang van de leerling en de andere vakken die hij volgt. Engels moeten alle leerlingen volgen.

Na het vergelijken van het dyslexiebeleid van de verschillende scholen zijn er voor docenten twee nuttige tips. Ten eerste is het verstandig om een "D" voor een fout te zetten die niet meetelt in het cijfertotaal. Zo weet de leerling dat het fout is, maar ook dat het niet mee wordt gerekend voor de puntentelling. Ten tweede zou een soepele houding van de docent in de volgende situatie gewaardeerd worden; indien een dyslectische leerling in de les vóór een schriftelijk werk een vraag stelt over een bepaald onderdeel van de grammatica en juist tijdens de toets bij dit onderdeel volledig de mist ingaat, kan men deze leerling de kans geven om dit bijvoorbeeld nogmaals te proberen in een herkansing.

Leerlingen

Bij de leerlingen die wij in onze casestudy hebben betrokken, zijn drie van de vier gediagnosticeerd op de lagere school, de andere leerling in de brugklas. Elke leerling heeft op zijn eigen manier last van dyslexie. Bij de ene uit de dyslexie zich meer in de ene moderne vreemde taal, bij de ander in de andere moderne vreemde taal. Maar ook zijn er verschillen in de mate waarmee zij problemen hebben met deze leerbarrière. De leerlingen die al langer gediagnosticeerd zijn, hebben allemaal wel een manier gevonden om de moderne vreemde talen gemakkelijker te volgen. Zo leert de ene leerling met behulp van de hulpprogramma's en begint de ander gewoon op tijd met leren. Sommige leerlingen krijgen ook extra begeleiding op school bij het aanleren van vocabulaire.

Als overeenkomst geven de leerlingen weer aan dat ze vooral problemen hebben met woordjes en zinnen leren, maar de grammatica blijft ook lastig. Vaak vragen de leerlingen in de les nog een keer om extra uitleg. Een andere overeenkomst is het hebben van een remedial teacher in de onderbouw. De vier leerlingen die wij hebben geïnterviewd noemen allemaal geen alternatief gebied waar ze sterker in zijn, maar vaak wordt aangenomen dat deze leerlingen creatiever zijn. Zo zijn er bekende dyslectici als Jan des Bouvrie of Albert Einstein.

De verschillen die de leerlingen noemen, zouden relatief gemakkelijk opgelost moeten kunnen worden. Zo wordt het ontbreken van toegang tot bepaalde hulpmiddelen genoemd die volgens de school en haar beleid wel aanwezig zouden moeten zijn. Een ander verschil is de begeleiding; sommige leerlingen vinden die voldoende, andere leerlingen missen de gerichte begeleiding als ze de onderbouw verlaten hebben.

Over het algemeen zijn er niet veel verschillen tussen wat leerlingen ervaren. Voor elke leerling helpt weer iets anders. De vraag is wel of de leerling gedurende de hele middelbare schoolperiode het vocabulaire op dezelfde manier blijft leren met behulp van computersoftware. In het schoolbeleid daarentegen zijn wel duidelijke verschillen te zien. Maar uiteindelijk moet elke leerling voor zichzelf bepalen welke maatregelen werken.

Conclusie

Na het bestuderen van de literatuur en het verwerken van de interviews die we hebben gehouden onder de dyslexie-expert, de leerlingen en de dyslexiebegeleiders op de verschillende scholen, zijn wij in staat een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag, welke luidde: *"Welke maatregelen kunnen er worden genomen om dyslectische leerlingen in het MVT-onderwijs beter te begeleiden?"* Er is geen eenduidig antwoord op deze vraag, maar binnen de grenzen van ons onderzoek zijn wij wel tot bepaalde inzichten gekomen.

Ten eerste hebben wij in de bestudeerde literatuur verscheidene maatregelen gevonden die het leerproces van dyslectische leerlingen in de moderne vreemde talen kunnen ondersteunen. Deze variëren van het geven van extra tijd en werkruimte tot het aanbieden van extra begeleiding in de les, veelal door middel van structuur en regels binnen de taal.

Ten tweede hebben de dyslexie-expert en de professionele begeleiders op school aangegeven dat hoewel het lastig is om elke individuele leerling op een adequate manier tegemoet te komen bij het ondersteunen van zijn struikelblokken in de moderne vreemde talen, het toch van

belang is om met elke leerling apart in gesprek te gaan om erachter te komen waaraan hij hierin het meest behoefte heeft.

Ten derde hebben de leerlingen zelf aangegeven dat de maatregelen die de school hen zou bieden op het gebied van dyslexiebegeleiding, niet altijd voor hen beschikbaar zijn, terwijl zij hier wel behoefte aan hebben.

Uit deze bevindingen komt naar voren dat hoewel bekend is op welke manieren dyslectische leerlingen het beste begeleid kunnen worden in MVT-onderwijs en dat hoewel scholen een selectie aan begeleidingsmaatregelen aanbieden, deze niet altijd in de praktijk worden gecombineerd. Dyslectische leerlingen ontvangen zo niet de optimale begeleiding die hen geboden zou kunnen worden. Dit hiaat zou gemakkelijk kunnen worden verholpen als er meer overleg tussen leerlingen en begeleiders plaatsvindt, zodat beter kan worden ingeschat hoe zij het beste geholpen zouden kunnen worden. De leerling dient altijd centraal te worden gezet.

Aanbevelingen

Het zou wenselijk zijn om de docenten de gelegenheid te geven het leerling-dossier van elke leerling in te zien en in het bijzonder die van de dyslectici. Dit om de leerling gericht hulp te bieden bij het leren van de moderne vreemde taal, maar tevens om de docent duidelijkheid te bieden over wat zijn leerlingen nodig hebben. Daarnaast zou in het midden van het schooljaar, bijvoorbeeld in januari, een tussenevaluatie moeten plaatsvinden om te zien of er veranderingen zijn geweest of dat er dingen moeten worden gewijzigd in de begeleiding.

Suggesties voor verder onderzoek

Op basis van de gehouden interviews met de dyslectische leerlingen zijn we er niet achter gekomen of ze daadwerkelijk creatiever zijn dan hun niet-dyslectische klasgenoten. Op de vraag of zij in de creatieve vakken meer onderlegd zijn, waren hun antwoorden over het algemeen negatief. Zij antwoordden dat zij maar "gewoon" zijn, en "niet meer of minder" creatief zijn dan hun klasgenoten. Om

beter gefundeerde uitspraken te kunnen doen over de veronderstelling of dyslectische leerlingen creatiever zouden zijn, is meer onderzoek nodig binnen dit vakgebied. Ten tweede is het van belang om het aantal geïnterviewde leerlingen te vermeerderen om een representatief te krijgen van de resultaten.



Bibliografie

Van Berkel, Ans. *Orthodidactiek van het Engels*. (Coutinho, Bussum, 2006)

Gezondheidsraad: Commissie Dyslexie. *Dyslexie. Afbakening en behandeling*. (Gezondheidsraad, Den Haag, 1995; publicatie nr 1995/15)

Henneman, K. et al. *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs deel 2: signalering, diagnose en begeleiding*. (KPC Groep, 's Hertogenbosch, 2004)

Kleijnen, R. et al. *Dyslexie: diagnose en behandeling van dyslexie*, brochure van de SDN. (2008)

Ledoux, G. et al. *Evaluatie Masterplan Dyslexie*. (SCO-Kohnstamm Instituut, Amsterdam, 2006)

Schoots-Wilke, H. *Dyslexie, een praktische gids voor scholen voor het voortgezet onderwijs*, (Publicatie Ministerie OCW, Zoetermeer, 2002)
<www.minocw.nl/documenten/onderwijs-dyslexie-dyslexie.pdf> (15 maart 2010)

Afbeeldingen

Diesveld, W. <www.wdcartoons.com> (21 juni 2010)

Luijmes, J. <www.posters-dyslexie.nl> (21 juni 2010)

Marinda Kersbergen
Marloeske Slotboom
Eric Stolz
Wendy Straver

DIO's, respectievelijk Spaans, Frans, Engels en Engels aan het IVLOS te Utrecht.

Dit artikel is onderdeel van het Praktijkgericht Onderzoek dat deel uitmaakt van de Educatieve Master.