

Dyslexie en een tweede taal

August 12

2014

In welke mate zijn hulpmiddelen en interventies van de taalverwerving effectief om de lees- en schrijfvaardigheden in de tweede taal Engels van leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie te verbeteren?

Tiana Neuß

21029741

tiana.neuss@student.stenden.com

Vrije minor 'SEN'

E413VMON

1^e beoordelaar Peter Geerdink

2^e beoordelaar Adriaan Nieuwenhuis

12/08/2014

Samenvatting

Het onderzoek is de visitekaart van de vrije minor “SEN” onder begeleiding van Peter Geerdink, docent aan de Stenden Hogeschool, Pabo Emmen. In dit onderzoek worden aanbevelingen gegeven over hulpmiddelen die bij het leren lezen en schrijven van de tweede taal Engels kunnen worden ingezet. Het doel van mijn onderzoek is om aanbevelingen te kunnen geven op het didactische en pedagogische vlak. Hierdoor kan de leerkracht het lees- en schrijfproces van dyslectische kinderen goed begeleiden. Er wordt ook rekening gehouden met de linguïstische aspecten van het eerste taalverwervingsproces en de oorzaken van dyslexie.

Met behulp van een literatuurstudie en een deskresearch worden in hoofdstuk 4.1 de wetenschappelijke aspecten van taalverwerving beschreven. Daarbij heb ik me beziggehouden met de aspecten van het taal- en spraakontwikkelingsproces (4.1.1), belangrijke eigenschappen van ouders om de taalverwerving te stimuleren (4.1.2), de voorwaarden van een normale verbale taalontwikkeling van kinderen (4.1.3) en strategieën die kinderen tijdens de taalverwerving gebruiken (4.1.4).

Hoofdstuk 4.2 gaat over het thema dyslexie. Het accent ligt daarbij op de definitie (4.2.1), de verschijnselen (4.2.2), de oorzaken (4.2.3) en de diagnose (4.2.4).

In hoofdstuk 4.3 wordt de uitvoering in de praktijk op grond van de literatuur beschreven.

Hoofdstuk 4.4 gaat over het veldonderzoek, bestaande uit de uitkomsten van de gerichte observatie (4.4.1) en een beschrijving van de opname van een gelezen tekst in het Duits en in het Engels (4.4.2). Ook de uitkomsten van de interviews van de leerkrachten van de “Grundschule Laar” (4.4.3), de leerkracht van het voortgezet onderwijs (4.4.4) en de logopediste (4.4.5) worden beschreven. De uitkomsten hiervan maken duidelijk dat het taalverwervingsproces per kind verschillend is en afhankelijk is van een aantal aspecten van de omgeving van het kind. Op basis hiervan kan de school individueel op de kinderen ingaan.

De conclusie maakt uiteindelijk duidelijk dat taalverwerving een individueel proces is waarbij een aantal aspecten uit de omgeving bepalend zijn voor de ontwikkeling. Er kan geconcludeerd worden dat er een samenhang is tussen de moedertaal en de tweede taal Engels. Als kinderen een taalprobleem, zoals dyslexie, in hun moedertaal hebben, dan hebben de

kinderen ook problemen bij het leren lezen en schrijven van een tweede taal. Volgens de logopediste hebben deze kinderen veel herhaling en ondersteuning nodig om zich de tweede taal eigen te maken. De begeleiding van dyslectische kinderen is volgens haar goed, als het gekoppeld is aan datgene waar het kind op school tegenaan loopt. De opname van de leesvaardigheid van een kind met gediagnosticeerde dyslexie heeft laten zien, dat deze kinderen veel moeite hebben met het decoderen van de woorden in het Engels. De leerling heeft verteld dat zij de klank van de woorden niet kan onthouden. De leerkracht van het voortgezet onderwijs heeft goede tips gegeven ten aanzien van hulpmiddelen.

Uiteindelijk valt te concluderen dat de hulpmiddelen en interventies effectief binnen het taalverwervingsproces zijn, omdat de kinderen naarmate ze behandeld worden, beter lezen en schrijven binnen de moedertaal. De problemen in de tweede taal Engels moeten in het Engels behandeld worden. Dit is het geval als het om het Duits en Engels gaat.

Voorwoord

Mijn naam is Tiana Neuß en ik ben een Duitse studente met een Duitse onderwijsachtergrond. Ik studeer sinds 2010 aan de Stenden Hogeschool in Emmen voor de opleiding tot leraar basisonderwijs. Momenteel zit ik in het laatste jaar van de opleiding.

Ik heb voor de vrije minor “SEN” gekozen, omdat ik in de praktijk veel kinderen heb ontmoet die speciale onderwijsbehoeftes hebben. In verband daarmee vond ik het belangrijk dat ik meer over de verschillende speciale problemen weet. Hierdoor hoop ik beter op de kinderen in te kunnen gaan.

Door de LIO-stage in Laar ben ik in aanraking gekomen met dyslexie en dyscalculie, waardoor ik de minor “SEN” als een belangrijk onderdeel van mijn studie heb ervaren. Tijdens de lessen op de Pabo heb ik een duidelijk beeld van deze problemen gekregen en een mogelijke aanpak daarvan geleerd. Door deze nieuwe deskundigheid denk ik dat ik deze kinderen kan begeleiden.

Doordat ik tijdens de LIO vooral met kinderen met dyslexie heb gewerkt, kwam de vraag naar voren welke onderwijsbehoeftes deze kinderen nodig hebben in een tweede taal Engels en in welke mate hulpmiddelen en interventies van de taalverwerving effectief zijn om de lees- en schrijfvaardigheden in de tweede taal Engels van leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie te verbeteren. Dit was de aanleiding tot mijn onderzoeksvraag. Het accent ligt hierbij ook op de onderwijsbehoeftes van kinderen met gediagnosticeerde dyslexie tijdens het vak Engels.

Door de kennis over taalverwerving en dyslexie zal ik aanbevelingen kunnen geven over de effectiviteit van interventies en hulpmiddelen van de taalverwerving met betrekking tot de lees- en schrijfvaardigheden van kinderen met gediagnosticeerde dyslexie. Het onderzoek op de “Grundschule Laar” en de literatuurstudie vormen samen een verbindende component tussen wetenschappelijke inzichten en praktische werkzaamheden.

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
Voorwoord	3
Inleiding.....	6
1. De achtergrond en aanleiding met probleemstelling.....	7
1.1 Probleemstelling	9
1.2 Hypothese	10
1.3 Doel van het onderzoek.....	11
2. Theoretisch Kader	12
3. Onderzoeksopzet	15
3.1 Onderzoeks- en deelvragen	16
3.2 Onderzoeksgroep.....	18
3.3 Onderzoeksinstrumenten	19
3.4 Ethische aspecten	20
3.5 Onderzoeksafbakening	21
4. Het onderzoek.....	22
4.1 Wetenschappelijke aspecten van taalverwerving	23
4.1.1 Aspecten van het spraak- en taalontwikkelingsproces.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.1.2 Belangrijke eigenschappen van ouders om taalverwerving van kinderen te stimuleren	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.1.3 Voorwaarden voor een normale verbale taalontwikkeling van het kind	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.1.4 Strategieën die kinderen tijdens de taalverwerving gebruiken...	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.1.5 Oorzaken van een spraak- en taalontwikkelingsstoornis	34
4.2 Dyslexie	35
4.2.1 Definitie.....	37
4.2.2 Kenmerken van Dyslexie	39
4.2.3 Oorzaken	40
4.2.4 Diagnose.....	42
4.3 Uitvoering in de praktijk.....	44
4.3.1 Ondersteuning bij lezen en schrijven van Engels als vreemde taal	45
4.4 Veldonderzoek	47

4.4.1	Observatie leerling	48
4.4.2	Beschrijving van de opname van een gelezen tekst in het Duits en in het Engels	49
4.4.3	Interview leerling	51
4.4.4	Interview leerkracht van de basisschool.....	52
4.4.5	Interview leerkracht voortgezet onderwijs.....	54
4.4.6	Interview logopediste	56
4.4.7	Het materiaal van de FRESCH methode.....	59
5.	Conclusie en aanbevelingen	61
5.1	Conclusie	62
5.2	Beantwoording van de onderzoeksvraag en deelvragen.....	65
5.3	Aanbevelingen	81
5.4	Vervolgonderzoeken	83
	Nawoord	84
	Literatuurlijst.....	86
	Reflectie	89
	Bijlage.....	91
	Interview (leerkrachten)	91
	Interview (kind)	94
	Interview (logopediste)	95

Inleiding

Het onderzoek gaat over het thema leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie en problemen met lees- en schrijfvaardigheden in de tweede taal Engels. Dyslexie is op de “Grundschule Laar” een heel actueel thema, omdat er veel kinderen met gediagnosticeerde dyslexie op school zitten. Uit ervaring tijdens de LIO-stage op de “Grundschule Laar” blijkt dat deze kinderen binnen de moedertaal veel problemen met het leren lezen en schrijven hebben. Ze hebben extra aandacht binnen de les nodig en in Duitsland wordt weinig aandacht besteed aan het begeleiden van kinderen met gediagnosticeerde dyslexie. Veel kinderen moeten de les gewoon volgen en er zijn weinig gelegenheden waar aan hun problemen gewerkt wordt. Meestal worden de kinderen buiten de school door ouders en andere instanties begeleid. Naast de problemen in de moedertaal rijst tevens de vraag op of de problemen in de moedertaal met betrekking tot lees- en schrijfvaardigheid ook voordoen bij een tweede taal Engels. De basisschool, waar de LIO-stage plaats vond, heeft veel leerlingen gehad met gediagnosticeerde dyslexie. Dit was het uitgangspunt voor dit onderzoek. Verder hebben mijn mentrix en andere collega’s ook behoefte aan de oplossing van deze vraag. Ze vinden het onderwerp heel interessant, omdat ze er zelf weinig van af weten en ook nog geen interventies voor het vak Engels hebben opgesteld.

Het voortgezet onderwijs in Bedburg heeft een aparte groep ingericht waarin alleen maar kinderen met speciale onderwijsbehoeftes, zoals dyslexie, dyscalculie en ADHD terecht komen. Het is dus mogelijk dat de uitkomsten hiervan een bijdrage kunnen leveren aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag, maar het is ook mogelijk dat hun ervaringen niet van toepassing zijn voor het basisonderwijs. Zij hebben het onderwijs speciaal op deze kinderen aangepast en geven een belangrijke meerwaarde voor mijn onderzoek. Op grond van hun ervaringen en de theoretische achtergrond worden in dit onderzoek conclusies getrokken hoe men het Engels onderwijs op een Duitse basisschool kan aanpassen, zodat de overgang tot het voortgezet onderwijs soepel voor de kinderen en de leerkrachten verloopt.

Om die reden is het belangrijk dat de leerkrachten een duidelijk beeld van dyslexie en de oorzaken daarvan krijgen. Daarnaast zouden ze zich ervan bewust worden dat deze leerlingen niet alleen maar problemen binnen de moedertaal hebben, maar ook problemen met andere vakken hebben. Lees- en schrijfvaardigheden zijn heel belangrijk en er wordt van de kinderen verwacht dat ze aan deze vaardigheden voldoen. Door interventies en aanbevelingen hoop ik een beginpunt te zetten aan de begeleiding van leerlingen met gedi-

agnosticeerde dyslexie om hun problemen bij de lees-en schrijfvaardigheden in de tweede taal Engels in kaart te brengen.

1. De achtergrond en aanleiding met probleemstelling

In hoofdstuk 1 wordt het probleem uit de praktijk nauwkeurig beschreven en met literatuur ondersteund.

Tijdens de LIO stage in groep 5 op de “Grundschule Laar” in Duitsland is duidelijk geworden dat heel veel kinderen in groep 5 een lees- en/of schrijfprobleem hebben. Echter zitten veel kinderen met “LRS (Lese-Rechtschreib-Schwäche)” en dyslexie op de Grundschule Laar.

“LRS” betekent dat de leerlingen moeilijkheden tijdens het lezen en spellen van woorden hebben. Het is een tijdelijke beperking die meestal door hoor- of oogproblemen veroorzaakt wordt. Alle leerkrachten kennen het probleem. Om deze kinderen zo goed mogelijk aan de lessen te laten deelnemen, zouden de leerkrachten in hun lessen moeten differentiëren.

Het probleem doet zich binnen het leesonderwijs in de moedertaal Duits vooral voor. De kinderen hebben naast het leesprobleem ook vaak een schrijfprobleem, waardoor ze veel fouten maken wat spelling betreft. De dyslecticus heeft moeilijkheden als hij de vreemde tweedimensionale symbolen (letters, woorden of andere abstracte symbolen) tegenkomt, omdat hij deze met zijn driedimensionaal geheugen bekijkt. Hij bekijkt de woorden niet als symbool maar als voorwerp. Hierdoor raakt de dyslecticus vaak in de war of is helemaal radeloos. Hij voelt zich zonder oriëntatie tussen al die vreemden symbolen en tekens, die hij probeert te begrijpen (Lernverband, Legasthenie und Begabung, 2009). Een dyslectisch kind begrijpt het leren lezen en schrijven niet. Het is vervelend, radeloos en in de war. Hierdoor stelde zich de vraag of de kinderen ook in de tweede taal Engels problemen met het lezen en schrijven hebben, omdat het zich hierbij ook om tweedimensionale symbolen handelt en om de moeilijkheid van de klanken.

In andere vakken zoals aardrijkskunde, geschiedenis en natuur is snel duidelijk geworden dat de kinderen het lezen en het begrijpen van teksten moeilijk vinden, vooral als ze zelfstandig moeten werken. Het probleem wordt steeds groter omdat de frustratie van de kinderen stijgt. De kinderen voelen zich snel onzeker en hebben veel hulp en ondersteuning nodig van de leerkracht.

Extra hulp en ondersteuning krijgen de kinderen buiten de school van andere instanties en door de ouders. Dit is helaas afhankelijk van het salaris en van de opleiding van de ouders. Het is duidelijk herkenbaar dat het in Duitsland ook een maatschappelijk probleem is. Al-

leen als het kind over een gediagnosticeerde dyslexie beschikt, hebben ouders het recht om ondersteuning te vragen. “Die diagnostischen Maßnahmen sind immer Teil der Leistungspflicht der Krankenkassen im Sinne der RVO. Dies gilt leider nicht in gleicher Weise für die therapeutischen Maßnahmen. Für eine Therapie übernehmen Krankenkasse bzw. Beihilfe die Kosten, wenn die Lese-Rechtschreibstörung verstanden als zerebrale Informationsverarbeitungsstörung als Folge eines, organbezogenen Störungszustand nachgewiesen wird. Eine Therapie wird auch dann in den Krankenkassen finanziert, wenn im Zusammenhang mit der Legasthenie eine psychische Erkrankung besteht („neurotische Störung¹“), die einer Behandlung bedarf“ (Warnke, Hemminger, Roth, & Schoneck, 2002, S. 65). Dat betekent dat de ouders een zichtbaar bewijs voor een geheugen stoornis moeten aantonen, voordat ze ondersteuning van ziekenfonds kunnen verwachten. In een bredere zin gezien, is het bijna onmogelijk voor de ouders ondersteuning van een ziekenfonds te krijgen, omdat dyslexie een stoornis is die niet pathologisch bewezen kan worden.

De relevantie van het onderwerp is duidelijk doordat alle leerkrachten hiermee te maken hebben. Tegenwoordig zijn er veel kinderen met dyslexie die een speciale onderwijsbehoefte hebben en tegen veel problemen binnen de basisschool aanlopen. Door dit onderzoek hoop ik de leerkrachten en de kinderen te kunnen helpen bij het leren lezen en schrijven binnen de tweede taal Engels. Van collega's en andere deskundigen wordt duidelijk aangegeven, dat ze zelf ook nog geen antwoord op de vraag weten en benieuwd zijn over de mogelijkheden die er zijn.

¹ Störung = stoornis

1.1 Probleemstelling

De probleemstelling is met de begeleidende docent, Peter Geerdink, de studenten van de minor SEN en de Grundschule Laar besproken. Mijn eerste ontwerp van de probleemstelling en de onderzoeksvraag heb ik aan mijn medestudenten binnen de lessen SEN voorgesteld. Samen met hun heb ik eerste afbakeningen van mijn onderzoeksvraag met betrekking tot de taal voorgenomen. Ook de gesprekspartner van de minor SEN, Jimke Nicolai, heeft zijn toestemming voor het thema van mijn onderzoek gegeven. Daarna heb ik een afspraak met de begeleidende docent, Peter Geerdink, gemaakt. Tijdens deze afspraak hebben we de probleemstelling toegespitst op het leren lezen en schrijven van een tweede taal Engels en de onderzoeksgroep op één school en één groep afgebakend. Verder heeft hij mij geholpen bij het formuleren van de probleemstelling en bij de producten die uit mijn onderzoek voortvloeien. De basisschool in Laar en de betrokkene leerkracht hebben ook hun oké gegeven voor mijn onderzoek.

De probleemstelling luidt:

Ik onderzoek leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie en de problemen die zij kunnen krijgen bij het leren lezen en schrijven van het Engels als tweede taal, omdat ik wil weten welke interventies geschikt zijn om de lees- en schrijfproblemen te ondervangen met als doel aanbevelingen voor de leerkracht te kunnen geven die op didactische en pedagogische aspecten gebaseerd zijn. Op die manier kunnen leerkrachten de boven genoemde problemen voldoende bestrijden.

1.2 Hypothese

De probleemstelling leidt tot een aantal verwachtingen met betrekking tot het thema. De bestudeerde literatuur ondersteunt mijn verwachting, dat kinderen met dyslexie tijdens het leren lezen en schrijven van een tweede taal Engels opvallen, omdat ze hun “compensatiestrategieën die ze bij het lezen van Nederlandse teksten” (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011) gebruiken, niet op de vreemde taal kunnen overdragen. Ik kan me ook voorstellen dat de kinderen minder problemen bij het leren lezen en schrijven van een tweede taal Engels hebben, als hun dyslexie goed wordt behandeld. “Over het algemeen zullen leerlingen naarmate ze meer leeservaring in het Nederlands hebben, beter in staat zijn om in het Engels te lezen” (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Bovendien verwacht ik dat er verschillen tussen de kinderen met dyslexie zijn waardoor het resultaat gevarieerd kan uitvalten.

Desondanks verwacht ik dat er een samenhang is tussen het lezen in de moedertaal en het lezen in een vreemde taal, in dit geval Engels. Men is erachter gekomen dat naarmate de moeilijkheden dalen in de moedertaal ook de moeilijkheden binnen de vreemde taal dalen (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011).

Ik verwacht dat de kinderen het meeste door hun auditieve vaardigheden leren. Uit de literatuur heb ik geleerd dat leerkrachten dyslectische kinderen kunnen ondersteunen door het lezen te koppelen aan het luisteren (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Bovendien verwacht ik dat de deskundigheid van de leerkrachten met betrekking tot dyslexie en het leren lezen en schrijven van een tweede taal Engels, niet voldoende is, om de problemen van de kinderen te kunnen bestrijden.

1.3 Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is te weten in welke mate interventies en hulpmiddelen op het gebied van taalverwerving effectief zijn om leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie te helpen met het verbeteren van hun lees- en schrijfvaardigheden van een tweede taal (Engels). Hieruit vloeit nauwkeurige aanbevelingen hoe kinderen met gediagnosticeerde dyslexie een tweede taal Engels beter leren lezen en schrijven. De didactische en pedagogische aanbevelingen dienen ter verbetering van de lessen. Er wordt rekening gehouden met pedagogische en didactische aspecten van het leren lezen en schrijven van een tweede taal Engels bij kinderen met gediagnosticeerde dyslexie. De opbrengsten die uit dit onderzoek voortvloeien, helpen de kinderen met gediagnosticeerde dyslexie bij het leren lezen en schrijven van een tweede taal Engels. De leerkrachten krijgen aanbevelingen die als hulpmiddelen tijdens de les kunnen worden ingezet. Op grond van de theoretische verdieping op het gebied van taalverwerving en dyslexie, krijgen de leerkrachten pedagogisch en didactisch verantwoord aanbevelingen aangereikt. Het zwaartepunt ligt op de linguïstische, pedagogische en didactische aspecten van het leren lezen en schrijven van een tweede taal Engels bij kinderen met gediagnosticeerde dyslexie.

De persoonlijke doelen van het onderzoek geven aan dat ik door mijn theoretische verdieping mijn linguïstische en pedagogische kennis ontwikkel. Ik verwerf kennis over dyslexie en taalverwerving. Hierdoor verdiep ik me in de opbouw van taalverwerving en maak me de facetten van dyslexie eigen. Ik leer een mogelijk aanpak om met leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie de lees- en schrijfvaardigheden van een tweede taal aan te leren. Ik leer ook gericht en kritisch te kijken naar het gebruik van educatief materiaal en methodieken. Door het praktische deel ontwikkel ik mijn deskundigheid ten aanzien van het wetenschappelijke onderzoeken. Ik leer onderzoeksinstrumenten te kiezen en in te zetten.

Door mijn onderzoek kan ik goed inschatten wat ik van leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie bij het leren lezen en schrijven van een tweede taal (Engels) kan verwachten.

Ik verwacht dat aspecten uit theorie gebruikt kunnen worden bij het maken van een onderwijsplan voor deze leerlingen. Aan hand van mijn literaire verdieping zal ik aspecten ter verbetering kunnen noemen, die in het actueel onderwijssysteem nog ontbreken of waar meer aan gedaan kan worden. Mijn persoonlijk doel is het om aanbevelingen te kunnen doen qua verbetering van het leren lezen en schrijven van een tweede taal (Engels). Daarnaast wil ik competent worden in het ontwikkelen van eigen professionele deskundigheid.

Hier ligt mijn zwaartepunt op het reflecteren van mijn eigen onderzoek en handelen en het evalueren van mijn eigen professionaliteit met mijn Slb'er.

2. Theoretisch Kader

Het theoretisch kader verzamelt de theoretische achtergrondinformatie die bij het onderzoeksthema past. Er wordt aangegeven wat er al bekend is over het onderwerp en wat nog niet in de lijn van de onderzoeksvraag bekend is. Hierbij komen alle aspecten aan bod, die invloed hebben op het onderwerp en belangrijk zijn bij de beantwoording van de onderzoeksvraag. Daarbij horen onder andere de taalverwerving van kinderen, strategieën die de kinderen gebruiken om taal te verwerven, hoe ouders de taalverwerving van kinderen kunnen stimuleren, de niet normale taalverwerving, dyslexie met de oorzaken, diagnose en kenmerken en het linguïstische, neuro-linguïstische taalverwervingsproces. Het onderwerp taalverwerving geeft de lezer een goed inzicht, omdat de lezer een beeld krijgt hoe eventuele problemen in der moedertaal zijn ontstaan. Het hoofdstuk dyslexie geeft de lezer informatie over de actuele wetenschappelijke aspecten van de stoornis. In het kader van mijn onderzoeksvraag is het belangrijk om te weten te komen hoe de problemen ontstaan en welke mogelijkheden er al zijn om de kinderen te ondersteunen. Verder komen praktijkervaringen van kinderen met dyslexie, lesgevende leerkrachten en deskundigen aan bod met het accent op het leren van een tweede taal binnen het reguliere basisonderwijs, omdat hieruit aanbevelingen ten aanzien van de actuele situatie gegeven kunnen worden. De ervaringen uit de praktijk en de aanbevelingen worden ondersteund met het theoretische kader.

Het theoretisch kader wordt door middel van deskresearch en literatuurstudie aangevuld. Als bronnen hiervoor dienen boeken, internetpagina's, publicaties, onderzoeksverslagen en videofragmenten over het thema.

Alle bronnen dragen bij aan de onderbouwing van de gekozen invalshoek. De theorie is betrouwbaar en zo recent mogelijk. De betrouwbaarheid van de boeken wordt gegarandeerd, omdat een deel van de boeken uit de bibliotheek van Stenden komt en een ander deel door docenten en deskundigen aangeraden worden. De internetpagina's worden van officiële instanties in stand gehouden en geven eventuele externe bronnen duidelijk aan. De wetenschappelijke bronnen worden gebruikt en ondersteund door Engels en Duits talige bronnen.

1. Deskresearch en literatuurstudie

- wetenschappelijke aspecten van het taalverwervingsproces (4.1.1, 4.1.2, 4.1.3, 4.1.4, 4.1.5)
 - a) Hoe verloopt de spraak-en taalontwikkeling van kinderen?
 - b) Welke voorwaarden moeten er zijn om een normaal verloop hiervan te stimuleren?
 - c) Welke eigenschappen moeten ouders hebben om hun kind in het taalverwervingsproces te ondersteunen?
- ➔ Ik wil weten welke aspecten een rol spelen bij het verwerven van de moedertaal en hoe ouders en verzorgers de taalverwerving van kinderen zo goed mogelijk kunnen stimuleren. Bovendien hoop ik te weten te komen wanneer de taalverwerving van kinderen niet meer normaal verloopt en hoe men hierop in gaat.
- Dyslexie (4.2)
 - a) Wat is dyslexie? (4.2.1)
 - b) Wat zijn de verschillende verschijnselen van dyslexie?(4.2.2)
 - c) Wat zijn de oorzaken van dyslexie?(4.2.3)
 - d) Hoe diagnosticeer je dyslexie?(4.2.4)
- ➔ Ik wil weten wat dyslexie inhoudt en welke problemen kinderen met dyslexie hebben binnen hun moedertaal. Hieruit hoop ik eerste indicaties te krijgen wat de mogelijke problemen bij een tweede taal kunnen zijn. Ook de oorzaken van dyslexie geven een duidelijk beeld over de stoornis en de problemen die de leerlingen kunnen hebben tijdens het leren lezen en schrijven van de tweede taal Engels.
- Didactische factoren die van belang zijn als kinderen met dyslexie en tweede taal leren (4.3)
 - a) Welke didactische factoren spelen een belangrijke rol?

b) Welk educatief materiaal is geschikt voor kinderen met dyslexie om het tweede taalverwervingsproces zo goed mogelijk te doorlopen?

c) Welke methodische concepten zijn waardevol?

➔ Ik wil weten welke didactische mogelijkheden en methodische concepten er bestaan om kinderen met dyslexie te helpen bij het leren lezen en schrijven van de tweede taal Engels. Bovendien hoop ik informatie te vinden over een mogelijke aanpassing van het educatief materiaal.

- Uitvoering in de praktijk (4.4)

a) Hoe gaan leerkrachten met deze kinderen tijdens een Engels les om?

b) Hoe voelen zich de kinderen tijdens de les? Is er voor hen een verschil tussen Duits en Engels?

➔ Ik wil weten wat de literatuur erover zegt hoe er in de praktijk met deze kinderen wordt omgegaan. Hieruit hoop ik al eerste conclusies te trekken en een aantal punten ter verbetering te kunnen geven.

2. Veldonderzoek

- Voor het veldonderzoek bezoek ik lessen in het vak Engels op de Grundschule Laar om een duidelijk beeld te krijgen over de “dyslexie-vriendelijkheid” van de lessen.

➔ Ik wil daarbij weten hoe deze basisschool over dyslexie en de mogelijkheden van het leren lezen en schrijven binnen een tweede taal denkt en de verschillende methodes in de les implementeren. Ik observeer de dyslectische kinderen tijdens de les om erachter te komen, waar ze tegen aan lopen en hoe de leerkracht op de leerlingen ingaat. Daarbij gebruik ik twee onderzoeksinstrumenten: documentonderzoek, de gerichte observatie en het interview. Daarnaast gebruik ik ook het schoolbeleidsplan om de begeleiding van de leerlingen door de school in kaart te brengen.

Ten slotte vat ik alle uitkomsten samen en trek een conclusie.

3. Onderzoeksopzet

In hoofdstuk 3 ga ik nader in op de onderzoeks-en deelvragen, de onderzoeksgroep, de onderzoeksinstrumenten en het onderzoek afbakening met als doel het onderzoek goed te definiëren, zodat men een helder beeld heeft en de randvoorwaarden duidelijk zijn.

3.1 Onderzoeks- en deelvragen

Het onderzoek gaat over de problemen en moeilijkheden die kinderen met dyslexie hebben, als ze een tweede taal Engels leren lezen en schrijven. Het accent ligt hierbij op kinderen tussen acht en twaalf jaar, omdat ze dan pas met de tweede taal Engels op de basisschool te maken krijgen.

De **onderzoeksvraag** is gericht op het leren lezen en schrijven van een tweede taal Engels bij kinderen met gediagnosticeerde dyslexie. Ik wil graag weten in hoeverre de kinderen in staat zijn een tweede taal te lezen en te schrijven. Om dit te weten te komen doe ik een literatuurstudie over de thema's dyslexie en taalverwerving. Ook onderzoek ik de linguïstische, neuro-linguïstische en didactische aspecten.

Vervolgens observeer ik lessen in het Engels en voer interviews met leerkrachten, leerlingen en deskundigen om in kaart te brengen welke problemen en moeilijkheden zich bij het leren lezen en schrijven van een tweede taal Engels voordoen. Door een analyse van het materiaal verwacht ik aanknopingspunten ter verbetering te kunnen aantonen.

Achteraf worden de uitkomsten in de vorm van aanbevelingen en/of interventies ter verbetering van het Engels onderwijs op de Grundschule Laar opgeschreven.

De **Onderzoeksvraag** luidt:

In welke mate interventies en hulpmiddelen op het gebied van taalverwerving effectief zijn om leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie te helpen met het verbeteren van hun lees- en schrijfvaardigheden van een tweede taal (Engels)?

De deelvragen helpen bij het onderbouwen van mijn onderzoeksvraag en geven een duidelijker beeld van het onderzoek, om uiteindelijk één gedetailleerd antwoord op de vraag te krijgen.

Deelvragen:

- Wat is taalverwerving?
- Wat is het gewone verloop van taalverwerving?
- Wanneer verloopt het taalverwervingsproces niet meer normaal?
- Welke aspecten van spraak- en taalontwikkeling moeten doorlopen worden?

- Welke kennis en vaardigheden van de ouders met betrekking tot taalverwerving kunnen gericht een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de taalverwerving van hun kinderen?
- Welke compensatiestrategieën gebruiken de kinderen om zich de taal eigen te maken?
- Wat is dyslexie?
- Wat zijn de verschillende vormen van dyslexie?
- Wat zijn de oorzaken van dyslexie?
- Hoe wordt dyslexie gediagnosticeerd?
- Welk educatief materiaal speelt een rol bij het leren lezen en schrijven van een tweede taal bij leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie?

3.2 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep omvat de doelgroep van het onderzoek en bestaat in dit geval uit een kind van tien jaar met gediagnosticeerde dyslexie op de basisschool in Laar. Het kind zit in groep 6 op de “Grundschule Laar” en gaat naar de Zomervakantie op het voortgezet onderwijs. Het kind heeft sinds groep 5 Engels. In deze groep zitten veel kinderen met taalproblemen, waardoor een analyse en verbetering van het educatief materiaal voor het vak Engels belangrijk is. De school en de leerkracht hebben behoefte aan ondersteunend materiaal, waarbij de lees- en schrijfvaardigheden van de kinderen verbeterd worden. De ontwikkelingspsychologische aspecten van taal helpen hierbij. In het onderzoek wordt geen onderscheid gemaakt tussen geslachten.

Verder horen ook de basisschoolleerkrachten op de Grundschule Laar en deskundigen op het gebied van dyslexie en taal tot de onderzoeksgroep. De deskundigen op het gebied van dyslexie en taal geven ideeën en aanknopingspunten om het educatief materiaal aan te passen aan de onderwijsbehoeftes van dyslectische kinderen. Ook de leerkrachten op de Grundschule Laar geven een belangrijke meerwaarde voor mijn onderzoek, omdat zij over veel theoretisch kennis beschikken.

Het schoolpersoneel varieert in de leeftijd, zodat er drie heel jonge leerkrachten tussen 26 en 30 jaar oud zijn en vier leerkrachten die tussen de 40-50 jaar oud zijn. Hierdoor is er een uitgebalanceerde kennis en ervaring van leerkrachten aanwezig.

Bovendien maakt de vakleerkracht Duits van het voortgezet onderwijs ook een belangrijk deel van het onderzoek uit, omdat zij veel ervaring met kinderen met gediagnosticeerde dyslexie en de tweede taal Engels heeft.

3.3 Onderzoeksinstrumenten

Als onderzoeksinstrumenten worden de volgende methodieken gebruikt: deskresearch, de literatuurstudie, gerichte observaties en interviews met leerkrachten, leerlingen en deskundigen.

Voor de theoretische component wordt een verdieping in de aspecten van de dyslexie en taalverwerving gedaan. Hierbij wordt de deskresearch en de literatuur bestudering ingezet. Beide methodieken geven antwoord op de deelvragen. Het is noodzakelijk om vaktermen te gebruiken en de theorie te bestuderen, omdat het een belangrijke meerwaarde voor de interviews en gesprekken met deskundigen geeft. Daardoor is gegarandeerd dat de student en de deskundige goed met elkaar kunnen communiceren. Het zwaartepunt ligt op het primair onderwijssysteem.

Voor de praktische component dient een inventarisatie van het bestaand educatief materiaal en didactische aanpak als uitgangspunt om aanbevelingen ter verbetering te geven. De gerichte observatie verzamelt data uit de praktijk, die eerste aanknopingspunten geven, die voor de didactische aanpak van belang zijn. Aan hand van de observatie wordt duidelijk gemaakt waar de kinderen met gediagnosticeerde dyslexie binnen het Engels onderwijs tegen aan lopen en in hoeverre het educatief materiaal hierop aangepast kan worden.

Het interview wordt met een basisschoolleerkracht, een leerling, een leerkracht van het voortgezet onderwijs en een deskundige gevoerd, zodat de problemen en moeilijkheden goed in kaart worden gebracht. Per onderzoeksgroep zijn de vragen dezelfde.

De uitkomsten van het interview met de leerkrachten geven een duidelijk beeld over de kennis van de leerkrachten met betrekking tot het onderwerp van mijn onderzoek.

De antwoorden van het kind helpen bij het geven van aanbevelingen.

De deskundigen op dit gebied geven antwoord op de vraag in welke mate de leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie op het gebied van taalverwerving met betrekking tot het leren lezen en schrijven in staat zijn de tweede taal Engels te leren.

3.4 Ethische aspecten

De ethische aspecten omvatten vooral de vraag in hoeverre het primair onderwijssysteem bij het leren lezen en schrijven van een tweede taal Engels rekening houdt met de eventuele problemen en/ of de moeilijkheden van kinderen met gediagnosticeerde dyslexie mogen worden onderzocht. Hierbij wordt ervan uitgegaan dat de leerkrachten een manier hebben ontwikkeld om de kinderen met dyslexie extra hulp te bieden. Binnen de methodes zijn aanbevelingen te vinden die de leerkracht bij het voorbereiden van de lessen helpen. In het onderzoek gaat het niet erom de leerkrachten en methodes te kritiseren, maar echter in hoeverre de didactische werkvormen en de methodes helpen bij het goed leren lezen en schrijven van een tweede taal Engels bij kinderen met gediagnosticeerde dyslexie. Tijdens het werken met het kind wordt erop gelet dat alle antwoorden op de vragen in een vertrouwde omgeving gesteld worden. Het kind wordt individueel en in een ander lokaal geïnterviewd om te voorkomen dat het zich minderwaardig voelt. Ook is de naam gefingeerd.

Dit onderzoek zal helpen bij de verbetering van het Engels onderwijs en de kinderen een mogelijkheid bieden om het leren lezen en schrijven binnen tweede taalonderwijs zo goed mogelijk te kunnen volgen en de tweede taal Engels zo goed mogelijk te leren lezen en schrijven. De kennis over dyslexie en de oorzaken daarvan worden steeds vernieuwd en ik wil in het onderzoek onderzoeken in hoeverre de leerkrachten en deskundigen hiermee omgaan. Het onderzoek bevat ook geen kritiek aan de basisschool en hun onderwijsvisie.

Op grond hiervan is het onderzoek ethisch verantwoordbaar. Leerkrachten en deskundigen krijgen mogelijkheden en ideeën geboden om het onderwijs op de behoeftes van de kinderen aan te passen.

3.5 Onderzoeksafbakening

Het onderzoek spitst zich toe op de vaardigheden van kinderen met gediagnosticeerde dyslexie en het leren lezen en schrijven van een tweede taal Engels in Duitsland. Andere talen dan Engels vallen buiten het bereik van dit onderzoek. Verder zal ik niet op andere landen ingaan. Het onderzoek gaat niet over de beoordeling in relatie tot het begeleiden van kinderen met gediagnosticeerde dyslexie en het onderwijssysteem in Duitsland.

Het onderzoek richt zich op het leren lezen en schrijven van de moedertaal bij kinderen met gediagnosticeerde dyslexie en de mogelijke problemen bij het leren lezen en schrijven van een tweede taal Engels. Er worden geen methodieken ter verbetering van de lees- en schrijfvaardigheden uitgetoetst, omdat ze over een langer termijn moeten plaatsvinden om een leersucces te kunnen vermelden. Het wordt hiervoor gekozen omdat het belangrijk is de frustratie van de kinderen zo klein mogelijk te houden. De onderzoeksgroep zijn kinderen van tien jaar. Op grond van interviews met een logopediste, leerlingen en leerkrachten hoop ik antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag. Bovendien verwacht ik de methodes van de “Realschule Bedburg” en de theorie te kunnen gebruiken bij mijn aanbevelingen. Alles wat buiten dit bereik ligt, heeft geen invloed op dit onderzoek en wordt dus niet onderzocht.

De leerlingenprestaties in de vakken Duits en Engels dienen als uitgangspunt van mijn wetenschappelijke onderzoek en maken een deel uit van de conclusie van de onderzoeker. Het gaat uitsluitend om de problemen en moeilijkheden van de kinderen met gediagnosticeerde dyslexie zonder de kinderen het gevoel te geven dat ze anders zijn.

4. Het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt het proces van de moedertaalverwerving duidelijk beschreven. Verder worden voorwaarden voor een goed taalverwervingsproces beschreven en tips gegeven hoe de ouders de taalontwikkeling van het kind kunnen ondersteunen. Bovendien worden strategieën die een kind gebruikt om zich de taal eigen te maken beschreven. In hoofdstuk 4.2 wordt het begrip meertaligheid en de verschillende vormen van meertalige opvoeding uitgelegd. Het hoofdstuk 4.3 bevat zich met de ontwikkelingspsychologie van de kinderen uit dit onderzoek. Het hoofdstuk onderzoek sluit met het veldonderzoek 4.4 af.

4.1 Wetenschappelijke aspecten van taalverwerving

De taalverwerving bestaat uit twee elementen: 1. Spraakontwikkeling en 2. Taalontwikkeling. De spraakontwikkeling is het leren van de spreektechniek. Dit begint direct na de geboorte en is voltooid als het kind de spreektaal begrijpt en zich daarin kan uitdrukken. Kinderen zijn pas op een leeftijd van 5 à 6 jaar spreekvaardig (Trudy du Maine, 2003).

Taalontwikkeling is de ontwikkeling van taalbegrippen, het vermogen om woorden en spraaksymbolen te begrijpen en te gebruiken. Het begint pas als de kinderen hun eerst betekenisvolle woord uitspreken en begrijpen. Dit wordt symboolbewustzijn genoemd. Het begint vaak op een leeftijd van één jaar en eindigt ongeveer op zesjarige leeftijd (Trudy du Maine, 2003).

De spraak- en taalontwikkeling zijn gekenmerkt door: de voortdurende toename van de actieve woordenschat, een steeds betere toepassing van vervoegingen, steeds beter uitspreken van woorden, steeds beter formuleren van zinnen en door voortdurende toename van taalbegrip (Trudy du Maine, 2003). Spraak- en taalontwikkeling zijn met elkaar verbonden en hebben verschillende periodes: 1. Voortalige periode, 2. Talige periode, 3. Differentiatieperiode en 4. De voltooiingsperiode (Trudy du Maine, 2003).

Binnen de taalverwerving van de moedertaal leert een kind de systemen van taal kennen en gebruiken. “Elke taal bestaat uit meerdere regelsystemen: een klanksysteem, een woordenschat- en grammaticasysteem. Naast de verbale regelsystemen hebben ook de intonatie en de gezichtsexpressie een groot aandeel in de (non-verbale) taal” (Lindenberg-Meijerman, 2010). Met de “non-verbale” taal wordt de lichaamstaal van de ouders en het kind bedoeld. Er is ook “non-verbale taal” die hoorbaar is, bijvoorbeeld “de luidheid, de intonatie ofwel de zinsmelodie van gesproken taal, het spreektempo, de spreekpauzes en de klemtonen” (Lindenberg-Meijerman, 2010). De “verbale” taalontwikkeling beschrijft het actief gebruiken van taal. Het kind leert volgens Lindenberg-Meijerman taal eerst passief en moet ze vervolgens actief gebruiken. “De passieve taal houdt in: waarnemen en begrijpen (‘ontvangen’) van gesproken of geschreven taal (taalreceptie of taalbegrip). De actieve taal houdt in: bedenken en mondeling of schriftelijk uiten (‘zenden’) van taal (taalexpressie of taalproductie)” (Lindenberg-Meijerman, 2010). In het volgende stuk beschrijf ik, hoe kinderen de moedertaal verwerven.

Vanaf de geboorte beschikken kinderen over de universele vaardigheid meer fonemen te kennen en te onderscheiden als ze voor het leren van hun moedertaal nodig hebben. Na de geboorte oefent het kind veelvuldig de communicatie over en weer met de inzet van alle zintuigen. De ouders en verzorgers gaan hierop intuïtief in en veranderen hun taal. Ze hebben het vermogen om op de communicatie van het kind in te gaan (Beudert). Het geheim van de taalverwerving is de communicatie tussen ouders/verzorgers en het kind (Beudert). Alleen door het 'horen' van de taal krijgt het kind fundamentele informatie over de opbouw van zijn moedertaal. De fundamentele informatie over de opbouw van de moedertaal houdt in: de klankstructuur, de grammatica en de opbouw van de woordenschat. Welke taal het kind leert, is afhankelijk van welke taal binnen de naaste omgeving van het kind gesproken wordt (Beudert). In de luister- en selectiefase nemen de kinderen de regelmaat van de klankstructuur van de permanent gesproken taal waar. De klanken worden volgens frequentie en gelijkvormigheid opgeslagen. Het kind maakt associaties tussen de melodieuze-ritmische structuur van taal en de communicatieve taalfunctie op grond van de "IDS= Infant-Directed-Speech". Het wordt dus ook de voortalige periode genoemd, waar de kinderen de spreektechniek ontwikkelen. Ze oefenen met de longen en de stembanden. Als ze twee maanden oud zijn, maken de kinderen klinkerachtige geluiden, de vocalen. Medeklinkerachtige geluiden, zoals brabbelen, zorgen voor een uitbreiding van de fijne motoriek van de spraakorganen (Trudy du Maine, 2003). "Een pas geboren baby uit zich vooral door oog-contact, mimiek, lichamelijk contact, bewegen en huilen, en na enkele weken ook door te lachen" (Lindenberg-Meijerman, 2010). Als ouders verschillende moedertalen gebruiken, leren de kinderen meerdere talen gelijktijdig (Beudert). Op de leeftijd van zes tot negen maanden heeft het kind alle klanken van zijn moedertaal opgeslagen. Op dat moment reageren kinderen alleen maar op klanken die ze tot nu toe binnen de moedertaal hebben waargenomen. Het kind produceert volgens Trudy, natuurlijke geluiden en nabootsing en oefent met de tong, lippen, wangen, huig en gehemelte. Ze 'weten' dat verschillende toonhoogtes binnen de moedertaal (bijv. schelden, bevestigen, uitnodigen, enzv.) verschillende betekenissen hebben (Reimann). Het kind gaat vertrouwd om met de combinatie van bevrediging van zijn levensbehoeften en kan steeds beter begrijpen en voorspellen wat zijn moeder gaat doen. Het gedrag van het kind richt zich op het effect dat het bij zijn moeder oproept (Lindenberg-Meijerman, 2010). Het gezicht, gehoor en gevoel van het kind zijn steeds beter op elkaar afgestemd. In deze fase begint het kind de geluiden van de ouders en verzorgers te imiteren. Hierdoor leert het kind de stemklank steeds beter herkennen en de verschillende klanken te onderscheiden en na te doen. Dat noem je "beurtgedrag" tussen ouder en kind (Lindenberg-Meijerman, 2010). Dat betekent dat ze naar elkaar kijken,

naar elkaar luisteren en om de beurt op elkaar reageren. Dit is een universeel onderdeel van de communicatie over en weer en een belangrijke start in het leren van de moedertaal. De nabootsing verloopt volgens een vast patroon. Het kind leert eerst de benedenklinkers, zoals aa, a, e en u. Daarna leert het de bovenklinkers ie, uu en oe. Voor deze klinkers heeft het kind een zacht gehemelte nodig. Vervolgens leert het kind de medeklinkers. De eerste medeklinkers die een kind leert zijn de p en de m, omdat ze in de mond gevormd worden. Daarna leren ze de t, d, k en r, omdat ze verder naar achteren in de mond gevormd worden (Trudy du Maine, 2003). Door deze oefeningen en de wisselwerking met hun omgeving leert het kind spreken. Spreken heeft dus te maken met het herkennen en uitspreken van klanken en het begrijpen dat klanken woorden vormen en woorden in zinnen gebruikt worden (Trudy du Maine, 2003).

In het begin kent het kind geen voorwerpen in zijn naaste omgeving, zodat het “Erkenntniseinheiten”² moet vormen en opslaan. Op een later moment kunnen ze woorden hieraan koppelen (Reimann). Dit proces noem je objectpermanentie. Als gevolg daarvan zorgt dat ervoor dat bijvoorbeeld speelgoed binnen dezelfde perceptieruimte herkend wordt. Er is echter nog geen ruimte en tijd afhankelijk “Existenzbewusstsein”³ van voorwerpen (Reimann). Vanuit de waargenomen taal worden beklemtoonde of aan het einde staande gezegdes (bijv. Woorddelen, woorden en woordverbindingen) ‘beluistert’ en nagebootst (Reimann).

Vanaf de 11^e tot de 13^e maand gebruiken kinderen hun eerste woordjes, “brabbelwoordjes” genoemd (Trudy du Maine, 2003). Voorbeelden van “brabbelwoorden” zijn: ‘pappa’ en ‘mamma’. In dit stadium begint de talige periode. Ze beginnen een relatie tussen het woord en het voorwerp op te bouwen.

In het midden van het tweede levensjaar beginnen de kinderen met een “Übergeneralisierung”⁴. Dat betekent dat de betekenis van een voorwerp op meerdere voorwerpen met dezelfde kenmerken wordt over gedragen. Bijvoorbeeld: “Ado” = Auto, grasmaaier, losse wielen, eend met wielen enz. (Reimann). Dat laat zien dat het kind langzamerhand leert dat voorwerpen met dezelfde eigenschappen niet altijd dezelfde naam hebben.

Op het moment dat de kinderen twintig maanden oud zijn, hebben ze het objectbesef ontwikkeld. Hier begint de actieve taalverwerving (Trudy du Maine, 2003). De objectwereld van de kinderen wordt als onafhankelijk van zichzelf en de waarnemingsruimte herkend. Er ontstaan eerste betekenisvolle woord-object-ordeningen, die later de zelfstandig naamwoorden zijn. Woorden die acties beschrijven vormen later de werkwoorden. Typisch voor

² Erkenntniseinheiten= kennis geordend in eenheden opslaan

³ Existenzbewusstsein= het kind kan een voorwerp benoemen, zonder het te zien

⁴ Übergeneralisierung= voorwerpen met dezelfde eigenschappen, krijgen dezelfde naam

deze periode zijn de één-twee woordzinnen. De volgorde van woorden binnen een zin zijn soms nog niet geordend. Het kind moet dat eerst volgens de regels leren die het min of meer onbewust heeft afgeleid (Trudy du Maine, 2003). Ze beginnen de elementaire vormen op ruimtelijk en tijdelijk niet presente voorwerpen te verwijzen. Men kan eerste 'Ich-Verweise'⁵ herkennen (Reimann). Dialogen worden sterk door het kind geïnitieerd en het begint de dialogen tussen de beluisterde taal van de ouders te volgen. Op dit moment is de coördinatie tussen delen van spraakmechanisme nog niet volledig ontwikkeld. Articulatiefouten zijn in deze periode normale ontwikkelingsverschijnselen.

In de volgende periode, de differentiatieperiode (Trudy du Maine, 2003), consolideert het kind de grammaticale structuur van taal en preciseert de klanken en betekenissen daarvan binnen dialogen. Er is een vooruitgang in meerwoordzinnen te zien. De taalvaardigheden worden steeds verder uitgewerkt en gedifferentieerd, zodat de taal steeds vollediger wordt (Trudy du Maine, 2003). Moeders, vaders of verzorgers van het kind stemmen de inhoud van het gesprek heel goed op het niveau van het kind af. Ze hebben een gevoel voor de naaste ontwikkelingsfase van hun kind. Ze zorgen impliciet ervoor dat het kind nuances van het elementair weten over de wereld, opbouw van de moedertaal en het gebruik van zeggwijzen leert.

Als het kind twintig tot vierentwintig maand oud is, kan het ideeën, wensen en belevenissen in hele zinnen vertellen. Er ontstaan eerste grammaticale morfemen en functiewoorden als ontwikkeling van de zinsbouw. Let op: Mensen die buiten het verhaal staan, snappen niet wat het kind bedoelt. De moeder, vader of verzorger van het kind is de promotor van de taalontwikkeling van het kind.

Pas vanaf de achtentwintigste tot dertigste maand heeft het kind eerste grammaticale categorieën ontwikkeld. De dialogen van het kind worden uitgebreider en de thema's worden divers. De ouders nemen de kinderlijke communicatieinitiatieven aan en reageren bevestigend op het kind. Het kind is op dit moment nog niet in staat de woorden en zinnen goed en correct uit te spreken. De ouders corrigeren het kind automatisch. Bovendien zijn er interessante associaties van woorden te herkennen die qua klank op elkaar lijken.

Vanaf de zesendertigste tot veertigste maand heeft het kind de elementaire structuur van zijn moedertaal verworven. Het kind spreekt en begrijpt de taal binnen zijn belevingswereld. Moeilijke klanken binnen de articulatie worden bijna probleemloos gebruikt. In zinnen geformuleerde uitdrukkingen zijn voor de gesprekspartner grotendeels begrijpelijk, ook als hij niet het voorafgaande verhaal kent.

⁵ Ich-Verweise = Het kind begint zichzelf te ontdekken.

Vanaf zijn vierjarige leeftijd heeft het kind de basis van de lexicale en de grammaticale structuur van de moedertaal geleerd. Het onderscheid tussen kindertaal en volwassenen taal wordt steeds kleiner. De zinsbouw is breed ontwikkeld en het kind past meer varianten toe (Trudy du Maine, 2003). Het kind leert vrij veel middelen om binnen de verschillende vereiste situaties zijn belevingen snel en zeker te kunnen formuleren. Hiervoor heeft het de lexicale en grammaticale middelen nodig om een belevenis bijvoorbeeld in het verleden te kunnen beschrijven. Deze en andere grammaticale en lexicale middelen zijn noodzakelijk om zich binnen een dialoog begrijpelijk te kunnen maken. Taal is dus een middel om sociale relaties op te bouwen.

4.1.1 Aspecten van het spraak- en taalontwikkelingsproces

Bij de spraak- en taalontwikkeling worden verschillende aspecten onderscheiden om een taal goed te beheersen. Deze aspecten zijn: fonologische, morfologische, syntactische en semantische aspecten (Trudy du Maine, 2003).

Binnen het fonologische aspect oefent en leert het kind de klankvorming. Het leert dus vooral in de eerste jaren van zijn leven het onderscheiden van klanken. Het klankonderscheid en het vermogen dit te onthouden, maken het mogelijk om een taal te begrijpen en te gebruiken. Op fonologisch gebied leert het kind klanken, klinkers, medeklinkers en klankpatronen op de juiste manier van elkaar te onderscheiden en goed gearticuleerd uit te spreken. Het kind luistert na zichzelf en herkent zijn mogelijkheden om klanken te produceren (Lindenberg-Meijerman, 2010). Klanken die op elkaar lijken, zoals 'koe', 'kast' en 'kroon' zijn op dat moment nog moeilijk te onthouden (Trudy du Maine, 2003). Het kind leert de moedertaal spreken door de taal in eerste instantie te horen (Lindenberg-Meijerman, 2010).

Het morfologische aspect betreft de woordvorming zelf. In de peuter- en kleuterperiode vindt een snelle uitbreiding van de woordenschat plaats. Ze leren niet alleen door woorden te onthouden en te imiteren maar ook door het begrijpen van taalregels en de toepassing daarvan (Trudy du Maine, 2003). Het kind kan op dit moment "woorden en korte zinnen begrijpen en reageren op zijn naam en door gebaren duidelijk maken wat hij wil" (Lindenberg-Meijerman, 2010). Dat heeft tot gevolg dat de kinderen zelf woorden maken, die soms leiden tot een verkeerde afgeleide versie. Deze worden op een later moment verbeterd (Trudy du Maine, 2003). De woorden die een kind gebruikt, nemen andere vormen aan bijvoorbeeld: meervouden, verkleinwoorden, lidwoorden, vervoegingen en de trappen van vergelijking. De verschillende meervoudsvormen leiden in het begin nog tot vergissingen bijvoorbeeld: voet = voets in plaats van voeten (Trudy du Maine, 2003). De verkleinwoorden gebruikt een kind pas als het de meervoudsvormen zeker hanteert. De lidwoorden leert het kind vanzelf. Het gebruik van vervoegingen wordt door het kind perfect als het kind 4,5 jaar oud is. Op dat moment gebruikt het kind werkwoorden om de personen en de tijd aan te geven. Of een werkwoord sterk of zwak is, vinden de kinderen tot aan de basisschool moeilijk te herkennen. De trappen van vergelijking is het laatste aspect van de

woordvorming. Ook de articulatievaardigheden worden hierbij erg op de proef gesteld (Trudy du Maine, 2003).

Het syntactische aspect is de manier waarop het kind zinnen vormt. Zinnen worden gebruikt om gedachten, meningen, bedoelingen of wensen onder woorden te brengen. Het kind moet de woorden ordenen tot een goedlopende zin. Het vormen van zinnen leert het kind door de dagelijkse taalomgang; het “doet echt mee in de communicatie van alledag” (Lindenberg-Meijerman, 2010). Het kind legt verbanden tussen de woorden waardoor er al een eenvoudige vorm en bedoeling duidelijk kan worden gemaakt (Lindenberg-Meijerman, 2010). In de loop van de jaren neemt de gemiddelde zinslengte toe (Trudy du Maine, 2003). Het kind begrijpt langere zinnen en kan opdrachtjes uitvoeren. De taalregels leert het kind spelenderwijs. Behalve de regels leert het kind ook de stembuiging en klemtonen te gebruiken om gevoelens van verontwaardiging of verbazing te laten zien (Trudy du Maine, 2003). In deze fase gebruikt het kind “veel gebaren en gezichtsuitdrukkingen om duidelijk te maken wat zijn wens is” (Lindenberg-Meijerman, 2010). Als het kind met het leren lezen en schrijven begint, beheerst het al zinsconstructies, maar het kind kan wel nog grammaticaproblemen hebben (Trudy du Maine, 2003).

Het semantische aspect beschrijft het begrijpen van de betekenissen van woorden en zinnen. De spreker zelf gebruikt de juiste woorden en zinnen, wat tot een spectaculaire uitbreiding van de woordenschat leidt. Door de uitbreiding van de woordenschat en de omvang van het geheugen, kan het kind steeds meer taal begrijpen en zelf gebruiken (Trudy du Maine, 2003).

4.1.2 Belangrijke eigenschappen van ouders om taalverwerving van kinderen te stimuleren

Er zijn een aantal belangrijke eigenschappen van ouders samengesteld, die het taalverwervingsproces van het kind kunnen stimuleren. Vanaf de geboorte is het belangrijk dat ouders/verzorgers met het kind praten. De taal van de ouders/verzorgers dient als communicatiemiddel. Laat het kind dingen zien en benoem de dingen die het kind ziet. Belevissen die het kind maakt of die het kind samen met de ouders beleeft, moeten aan het kind uitgelegd worden (Beudert). De dingen die het kind beangstigend vindt, moeten de ouders bespreken en aan het kind uitleggen. Ook vragen die van het kind gesteld worden, moeten geduldig door de ouders beantwoord moeten worden. Op die manier maakt zich het kind steeds meer woorden eigen. Het vertellen of voorlezen van verhalen, het zingen van liedjes of spelen van spelletjes stimuleren tevens het taalverwervingsproces van het kind op een natuurlijke manier (Beudert). Ouders en verzorgers doen dit vaak onbewust. Bij alle ervaringen die het kind opdoet, is het belangrijk dat ouders/verzorgers naar het kind luisteren en het kind aanmoedigen. Ten slotte moeten ouders/verzorgers met het kind samen de wereld onderzoeken en erover praten (Beudert). Volgens Beudert zijn de ouders het geheim binnen het taalverwervingsproces, omdat ze voortdurend met het kind communiceren, ook als ze niet praten. Kinderen en ouders 'praten' ook door te kijken, door de lichaamshouding, door handbewegingen, door de stem, door de gestiek en de mimiek. Ook het spreken over belevissen, gevoelens en over hoe het kind zich bevindt, stimuleren het taalverwervingsproces van de kinderen. Daardoor zijn ouders/ verzorgers belangrijk voor een kind. Vooral omdat ze de taalverwerving van het kind intuïtief vooruithelpen en het kind ondersteunen.

4.1.3 Voorwaarden voor een normale verbale taalontwikkeling van het kind

Een belangrijke voorwaarde voor het verwerven van een taal zijn: “goed functionerende zintuigen” (Lindenberg-Meijerman, 2010). Het kind kan dus goed horen en zijn spreekorganen (gehemelte, lippen, wangen en tong) functioneren goed. Het kind is in staat om “zintuigelijke prikkels” (Lindenberg-Meijerman, 2010) goed te verwerken. Het zenuwstelsel van het kind moet echter ook goed functioneren, dus er zijn geen neurologische stoornissen (Trudy du Maine, 2003) te herkennen. Dat betekent dat het een normale ontwikkeling van intellectuele capaciteiten nodig heeft, die het mogelijk maakt de moedertaal te leren. Bovendien heeft het kind interesse in wat er om hem heen gebeurt. Als het kind geen normale intellectuele capaciteiten heeft ontwikkeld, kan het zijn dat een kind een leerstoornis heeft en daardoor moeilijk taalregels verwerft (Trudy du Maine, 2003). Een belangrijk factor is ook de fysieke en mentale gezondheid van een kind en dat het kind zich “veilig en prettig” (Lindenberg-Meijerman, 2010) voelt. Deze aspecten leiden tot een goed verloop van de emotionele ontwikkeling (stabiele omgeving, de aanwezigheid van een vaste opvoeder) (Trudy du Maine, 2003). Het kind voelt zich veilig en prettig, wanneer er een stabiele omgeving en de aanwezigheid van een vaste opvoeder wordt geboden.

Verder is een voldoende aanbod van taal van belang. Dat betekent dat de hoeveelheid en de kwaliteit van het taalaanbod uit de omgeving stimulerend op de taalontwikkeling van het kind werkt en op die manier de aanleg voor een goede spraak- en taalontwikkeling gestimuleerd wordt (Trudy du Maine, 2003). Het kind wordt dus door de ouders en andere mensen in de directe omgeving gestimuleerd om de moedertaal te verwerven. Dat doen ze door met het kind veel te praten in een veilige sfeer. Er is sprake van een veilige sfeer als de ouders en verzorgers op het kind ingaan en het kind ondersteunen en aanmoedigen iets te doen. Bovendien moet er een stabiele omgeving geboden worden.

Ook voorlezen, rijmpjes zeggen, gezellig kletsen bij mooie prentenboeken en het doen van taalspelletjes ondersteunen de taalontwikkeling van het kind (Lindenberg-Meijerman, 2010). Het is noodzakelijk dat de taal die in de omgeving gebruikt wordt, correct, vertrouwd en goed te volgen is (Lindenberg-Meijerman, 2010).

Samenvattend kan gezegd worden dat de ouders en verzorgers een belangrijk deel uitmaken bij het taalverwervingsproces van het kind. Naarmate de ouders en verzor-

gers met het kind praten en communiceren, wordt de taalverwerving van de kinderen gestimuleerd.

4.1.4 Strategieën die kinderen tijdens de taalverwerving gebruiken

Het kind gebruikt verschillende strategieën om zich de taal eigen te maken. In eerste instantie begint het kind de taal van zijn ouders/verzorgers te imiteren, dat betekent dat het de woorden of uitdrukkingen die de ouders/verzorgers gebruiken, nabootst.

Ten tweede gebruikt het kind de woorden eerst los van zinnen bijvoorbeeld: 'hond' in plaats van poes, omdat het nog geen onderscheid tussen beide dieren maakt (Beudert).

Ten derde maakt het kind nieuwe woorden, zoals "Reparierung" in plaats van "Werkstatt" (Beudert). Hierdoor laat het kind zijn grammaticale vaardigheden zien.

Ten vierde herhaalt het kind graag woorden of zinnen, omdat het de klank of de reactie van de omgeving leuk vindt. In vijfde instantie stelt het kind veel vragen en laat op die manier nieuwsgierigheid en leervaardigheid zien.

Tenslotte vordert het kind alle aandacht en toewijding. Op die manier verzoekt het kind zijn behoeftes naar communicatie duidelijk te maken.

4.1.5 Oorzaken van een spraak- en taalontwikkelingsstoornis

Er zijn een aantal oorzaken verzameld die duidelijk maken, hoe een spraak- en taalstoornis kan ontstaan. In eerste instantie kan een “verminderd gehoor” (Trudy du Maine, 2003) door bijvoorbeeld “ een trommelveesbeschadiging ontstaan door een langdurige oorontsteking” (Trudy du Maine, 2003). Ten tweede is het ook mogelijk dat het kind een “organische afwijking” (Trudy du Maine, 2003) (Lindenberg-Meijerman, 2010) van de spraakorganen heeft. Deze kinderen zijn vaak slecht verstaanbaar en spreken “nasaal of onduidelijk” (Trudy du Maine, 2003). Het kind kan ook een “afwijkende neurologische ontwikkeling” (Trudy du Maine, 2003) hebben, door bijvoorbeeld “een hersenbeschadiging” (Trudy du Maine, 2003). De “geringe intellectuele ontwikkeling en een geringe taalgevoeligheid” (Trudy du Maine, 2003) kunnen een reden zijn voor het niet soepel verlopen van de spraak- en taalontwikkeling van het kind. Ook als het kind in een omgeving opgroeit, waar de spraak- en taalontwikkeling te weinig gestimuleerd wordt, kan het kind problemen met taal krijgen. De sociaal-emotionele ontwikkeling kan ongunstig voor het kind verlopen, bijvoorbeeld door te “weinig aandacht” (Trudy du Maine, 2003), en op die manier spraak- en taalproblemen oproepen. Een “langdurige opname in het ziekenhuis kan een evenwichtige ontwikkeling in de weg staan” (Trudy du Maine, 2003).

4.2 Dyslexie

Om dyslexie te kunnen begrijpen, moet je weten dat elk mens op twee manieren denkt: verbaal en non-verbaal. Als je verbaal denkt, dan denk je in klanken en woorden. Men gaat hierbij de woorden innerlijk spreken en voegt ze samen tot zinnen. De mens denkt zo snel als hij praat. Dat zijn volgens de video “Legasthenie und Wahrnehmung” 200 woorden per minuut (Lernverband, Legasthenie und Wahrnehmung, 2009). De video “Legasthenie und Wahrnehmung” toont de waarneming van een dyslectisch mens aan en beschrijft wat dyslexie inhoudt.

Non-verbaal denken betekent dat je meestal in beelden denkt. Dit gaat veel sneller, omdat er niet over woorden en zinnen wordt nagedacht. Alle mensen denken meer of minder op met deze twee manieren.

Mensen met dyslexie denken bijzonder sterk non-verbaal. De mentale beelden lijken op driedimensionale figuren die wij tegenwoordig met de PC kunnen maken. Zij hebben in feite een innerlijk bioscoop en zien de beelden even real als de eigenlijke indrukken. De figuurlijke denker kan met zijn fantasierijke realiteit in zijn voorstelling spelen, ze veranderen, bewegen en daarin wandelen. Het talent van de mensen met dyslexie ligt in zijn mentale beelden. Terwijl de verbale denker bij het woord ‘boom’ aan de klanken en het woord denkt en van dit symbool geleerd heeft dat het woord een echte ‘boom’ betekent, ziet de dyslecticus een levensechte ‘boom’ (Sas & Wieringa, 1998) (Critchley, 1964). Hij kan hem in zijn geheel van alle kanten bekijken. Deze figuurlijke voorstelling maakt het mogelijk dat hij meer indrukken dan het woord ‘boom’ ziet (Lernverband, Legasthenie und Wahrnehmung, 2009). De moeilijkheden komen naar voren als de dyslecticus de vreemde tweedimensionale symbolen bijvoorbeeld letters, woorden of andere abstracte symbolen, tegenkomt, omdat hij de woorden, letters en andere abstracte symbolen als voorwerpen bekijkt. Hierdoor raakt de dyslecticus vaak in de war of is helemaal radeloos. Hij voelt zich zonder oriëntatie tussen al die vreemde symbolen en tekens, die hij probeert te begrijpen (Lernverband, Legasthenie und Wahrnehmung, 2009). Een dyslectisch kind begrijpt het leren lezen en schrijven niet, omdat het de klanken en letters niet kan samenvoegen tot woorden. Het is vervelend, radeloos en in de war. Ook volwassene dyslectici hebben problemen met het klanken en letters samen te voegen tot woorden. De woorden die ze al lang kennen, kunnen ze meestal niet meer als geschreven woord herinneren en raken in de war (Lernverband,

Legasthenie und Begabung, 2009). Er is dus “sprake van dyslexie wanneer de automatisering van woordidentificatie (lezen) en/of schrijfbeeldvorming (spellen) zich niet, dan zeer onvolledig of moeizaam ontwikkeld” (Sliedrecht). Een dyslectische leerling is niet in staat om de klanken van het alfabet te leren. Hij vindt het moeilijk om “lettertekens in de klankvormen” (Sliedrecht) te zetten en omgekeerd. Echter ontwikkelt zich deze vaardigheid bij leerlingen met dyslexie heel “moeizaam” (Sliedrecht). Gevolgen hiervan zijn dat de leerling “onvolledig en/of moeizame automatisering van het lees-/spellingsproces” (Scheltinga F. , Gijssel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011) laat zien. De problemen spitsen zich toe naarmate de “lees- of spellingtaak complexer wordt en bij tijdsdruk of spanning” (Scheltinga F. , Gijssel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Veel mensen met dyslexie werken in creatieve of technische beroepen. Ze zijn meestal meester in hun genres. Mensen met dyslexie hebben behalve het lezen en schrijven van woorden geen problemen in hun dagelijks leven (Lernverband, Legasthenie und Begabung, 2009).

4.2.1 Definitie

Dyslexie is een speciale leerstoornis die neurologisch veroorzaakt wordt. Uit een tienjarig wetenschappelijk onderzoek in 1998 blijkt dat dyslexie zich afspeelt in de hersenen en dat er sprake is van een erfelijke factor (Bilthoven, 2012). Men heeft ontdekt dat er verschillen zijn in de hersenenstructuren tussen dyslectische en niet dyslectische kinderen. Bovendien hebben 20% tot 30% van de kinderen met ADHD ook een leesstoornis en zodoende ook dyslexie. Een kind waarvan een of beide ouders dyslexie hebben, hebben een verhoogde kans op dyslexie (Bilthoven, 2012).

Het is een stoornis op basis van de taal die wordt gekarakteriseerd door moeilijkheden bij het goed en/of vloeiend herkennen van woorden en het decoderen van woorden en een zwakke spelling. Het is dus “een stoornis die gekenmerkt is door een hardnekkig probleem met het aanleren van het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau” (Steunpunt). De ‘hardnekkigheid’ van het leesprobleem is hierbij een belangrijke aanwijzing (Steunpunt). Deze moeilijkheden zijn een typisch resultaat voor een fonologisch probleem van taal, dat vaak onverwacht in relatie met andere cognitieve vaardigheden en de verzorging van effectieve groepsinstructie (What is dyslexia?) staat. De gevolgen hiervan zijn: dat het kind problemen bij het begrijpen van een tekst heeft en daardoor verminderde ervaringen met het lezen op doet, waardoor zijn woordenschat en achtergrondinformaties niet groeien. Dyslexie kan dus worden beschreven als “Word Blindness”⁶ (What is dyslexia?). Dat betekent dat de dyslecticus een “autographic memorie deficit”⁷ (What is dyslexia?) heeft, waardoor hij zich niet kan herinneren hoe de woorden eruit zien. Het is dus “een gevolg van een stoornis in het verbale coderen en decoderen dat nodig is voor zowel gesproken als geschreven taal” (Trudy du Maine, 2003). “Om taal moeiteloos te leren lezen zijn zowel het beheersen van de taalregels, als het begrijpen van grote tekstgedeelten, de vaardigheden die verworven moeten worden” (Trudy du Maine, 2003).

Uiteindelijk wordt de volgende definitie in Nederland gehanteerd: “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” (Scheltinga F., Gijssels, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Het is een “specifieke lees-en spellingstoornis met een

⁶ Word Blindness= woorden niet goed kunnen zien

⁷ Autographic memorie deficit= het dyslectische kind kan de orthografie van de woorden niet herinneren

neurobiologische basis, die wordt veroorzaakt door cognitieve verwerkingsstoornissen op het raakvlak van fonologische en orthografische taalverwerking. Deze specifieke taalverwerkingsproblemen wijken proportioneel af van het overige cognitieve, met name het taalverwerkingsprofiel en leiden tot een ernstig probleem met het lezen en spellen van woorden ondanks regelmatig onderwijs. Dit specifieke lees- en spellingsprobleem beperkt in ernstige mate een normale educatieve ontwikkeling, die op grond van de overige cognitieve vaardigheden geïndiceerd zou zijn” (Scheltinga F. , Gijssels, Van Druenen, & Verhoeven, 2011).

4.2.2 Kenmerken van Dyslexie

Om dyslexie te kunnen onderscheiden van een “natuurlijke leesachterstand” (Sas & Wieringa, 1998), zijn er twee kenmerken van de “hardnekkigheid van de vertraging” (Sas & Wieringa, 1998) te herkennen. In de eerste instantie is het de “tijd die nodig is voor het ontwikkelen van enige vorm van automatisering” (Sas & Wieringa, 1998) belangrijk. “Een proces van twee tot drie jaar is daarbij niet ongebruikelijk” (Sas & Wieringa, 1998). De leerlingen hebben dus meer tijd nodig om te leren lezen. In tweede instantie is de “geringe korte termijneffecten van bijzondere vormen van behandeling” (Sas & Wieringa, 1998) een ander kenmerk. Dat betekent dat “zodra via een aanvullende behandeling van de leesproblemen zowel de leesontwikkeling als de spellingsontwikkeling een snelle progressie laten zien, mag betwijfeld worden of er sprake is geweest van dyslexie” (Sas & Wieringa, 1998).

Waaraan kan men nu herkennen of een kind dyslexie heeft? Er zijn een aantal factoren genoemd, die de verschijnselen van dyslexie in kaart brengen. Leerlingen met dyslexie vallen op door hun lage leestempo, vaak verlies van de alinea, weglaten, ruilen of toevoegen van woorden, lettergrepen of enkele letters (Hönigshaus). De gelezen tekst kan grotendeels onvoldoende herhaald of geïnterpreteerd worden. Verder maakt de leerling heel veel fouten bij dictees die niet van te voren geoefend worden of bij het overschrijven van teksten. Belangrijk hierbij is dat de leerling de woorden vaak op verschillende manieren binnen dezelfde tekst fout schrijft (Hönigshaus). Opvallend zijn ook het grote aantal aan grammaticale fouten en interpunctiefouten en een bijna niet te lezen handschrift (Hönigshaus). Verder heeft de leerling niet alleen maar problemen met taal, maar ook in ander vakken. Zo heeft de leerling bijvoorbeeld ook moeite bij het leren van een tweede taal. Vooral door het verlangzaamd lezen en de moeilijkheden, die de leerling heeft, zorgen ook in andere vakken voor een mindere opname van de leerstof (Hönigshaus). Op de basisschool valt het kind met dyslexie op, omdat het de klanken niet tot woorden kan samenvoegen. Het samenvoegen van woorden tot zinnen verloopt ook niet soepel. Ook hier kunnen ze de inhoud van de tekst niet begrijpen (Hönigshaus). “Geleidelijk vallen er twee kwaliteiten van dyslectisch lezen op: de lange duur van de stagnatie in de leesontwikkeling en de geringe beïnvloedbaarheid daarvan op korte termijn” (Sas & Wieringa, 1998).

4.2.3 Oorzaken

Dyslexie is een complexe stoornis, waarbij waarschijnlijk verschillende oorzaken uitslag gevend zijn. De oorzaken van dyslexie liggen op het gebied van de genetica, de auditieve en visuele waarneming. Doordat de veranderingen op de auditieve of visuele waarneming verschijnen, moet het door een genetische verandering veroorzaakt worden (Hönighaus). Er is "een relatie tussen dyslexie en een hersen(dis)functie" (Sas & Wieringa, 1998) (Bakker & Vinke, 1984). Bakker gaat in zijn model ervan uit dat de linker- en rechterhersenhalft gespecialiseerd zijn om de informatie te verwerven. Beide hersenhalften leveren een grote bijdrage aan het leren lezen en aan het geautomatiseerd lezen. De linkerhalft is vooral gespecialiseerd in de verwerking van "talige informatie" (Bakker & Vinke, 1984). De rechterhersenhalft is gespecialiseerd in de verwerking van "visueel-ruimtelijke informatie" (Bakker & Vinke, 1984). "Voor het leren lezen is in eerste instantie de betrokkenheid van de rechterhersenhalft nodig (visuele letterwaarneming) terwijl voor het inschakelen van de talige informatie de linkerhersenhalft actief is" (Sas & Wieringa, 1998). Geautomatiseerd lezen is uiteindelijk een "talig proces", waarbij de linkerhersenhalft van belang voor de overgang van aanvankelijk lezen naar (vlot) voortgezet lezen is. "De noodzakelijke nauwkeurigheid in de waarneming blijft daarbij onder controle van rechterhersenvunctie" (Sas & Wieringa, 1998).

Volgens het protocol leesprobleem en dyslexie is er sprake van een "probleem op het terrein van de fonologische verwerking en de toegankelijkheid van taalkennis" (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). "Bij het leren lezen kunnen dus twee problemen optreden: 1. De leerling blijft rechtsgestuurd lezen of 2. De leerling stapt te snel over naar linksgestuurd lezen" (Sas & Wieringa, 1998). Bij het eerste probleem blijft de leerling "traag en op de visueel-grafisch informatie gefixeerd proces" (Sas & Wieringa, 1998) lezen. Het lezen van deze leerling is dus "spellend en zoekend" (Sas & Wieringa, 1998). Bij het tweede probleem "verloopt lezen weliswaar vlot, maar is slordig en gaat gepaard met veel fouten" (Sas & Wieringa, 1998). "De (mogelijk in aanleg gegeven) verkeerde of niet goed uitgebalanceerde informatieverwerkingsstijl van de hersenen is de oorzaak voor deze twee typen van dyslexie" (Sas & Wieringa, 1998).

Een verdere mogelijke oorzaak van dyslexie is een "afwijkende elektro-fysiologisch activerings-en inhibitiepatroon in de hersenen" (Sas & Wieringa, 1998). Hierdoor worden

de “problemen met de verwerkingsnelheid van informaties” (Sas & Wieringa, 1998) uitgelegd.

Er kan sprake zijn van een “hersenerijpingsprobleem, waarbij de vorming van celverbindingen en de kwaliteit van de prikkelgeleiding pas op een later tijdstip voltooid is” (Sas & Wieringa, 1998). Ook een “onvoldoende functionerende intermodale prikkelverwerking” (Sas & Wieringa, 1998) kan een oorzaak voor dyslexie zijn. De leerling heeft daardoor problemen bij de “geïntegreerde verwerking van visuele en auditieve informatie” (Sas & Wieringa, 1998). Het kan voorkomen dat een niet normale “hersenhelft-asymmetrie” er voor zorgt dat er op de “hemisfeerspecialisatie” (Sas & Wieringa, 1998) problemen optreden, waardoor de leerling een niet volledig ontwikkelde “talige functies” (Sas & Wieringa, 1998) heeft.

Een laatste oorzaak kan de “afwijkende celvorming van een trillingsfrequentie van de hersenen zijn, waardoor er onder bepaalde omstandigheden chaotische zoek- en opdiepprocessen kunnen ontstaan” (Been, 1991). Dat verduidelijkt het “vaak wisselend foutenbeeld in het lezen en spellen” (Sas & Wieringa, 1998) van leerlingen met dyslexie. Niettemin belangrijk is het feit dat er een verhoogd risico voor dyslexie is, als zowel de vader en de moeder of iemand in de familie, dyslexie heeft. Er zijn verschillende “Genorte”⁸ (Hönighaus) die hierbij een rol spelen. Waarschijnlijk is er sprake van een samenspel van genen en milieufactoren. Er is dus sprake van een “erfelijke component, waarbij vermoedelijk een ouder verschillende genen een rol spelen” (Pennington & Olson, 2005). Dat betekent dat er een 40% kans op dyslexie is bij een kind, met een ouder die dyslectisch is (Grigorenko, 2001).

Let op: dit is niet allesbepalend. Er zijn ook kinderen met dyslexie die geen familielid met dyslexie hebben (Shaywitz, 2003).

⁸ Genorte= verschillende gene komen in aanmerking dyslexie te veroorzaken

4.2.4 Diagnose

In eerste instantie moet de school aangeven of het kind in aanmerking komt voor een onderzoek naar dyslexie. Dit is het geval als het kind “bij de zwakst 10% lezen of zwakste 16% lezen én de zwakste 10% op spelling” (Steunpunt) behoort. De leerling moet een E-score op lezen of een lage D-score op lezen hebben en een E-score op spellen om in aanmerking te komen voor een vergoede behandeling van de dyslexie. Bovendien moeten de resultaten betrekking hebben op “minimaal drie opeenvolgende meetmomenten, na aanbod van extra zorg of specifieke interventies van minimum twee interventieperioden” (Steunpunt). De school is verplicht om het vermoeden op dyslexie te onderbouwen op grond van twee kenmerken: “ 1. Specifieke uitval op lezen en/of spellen, 2. Didactische resistentie (= er wordt een leesprobleem gesignaleerd en aangepakt met behulp van het onderwijsprotocol leesproblemen en dyslexie en er is geen vooruitgang te zien)” (Steunpunt). Er moet wel sprake zijn van een half jaar systematisch werken aan technisch lezen. De leerkracht of een remedial teacher moet tenminste drie keer per week twintig minuten extra instructie voor technisch lezen bieden, voordat een leerling “ didactisch resistent” (Steunpunt) mag worden gediagnosticeerd. “Het diagnostisch onderzoek naar dyslexie ligt in handen van kinderen jeugdpsychologen en orthopedagogen met een erkende bekwaamheidsregistratie in de psychodiagnostiek “ (Wentink & Verhoeven, 2004). Als het kind de diagnose ‘dyslexie’ krijgt, is het noodzakelijk dat de behandeling aansluit bij de “begeleiding van de leerkracht en de leesspecialist op school” (Wentink & Verhoeven, 2004) die de leerling tot nu toe heeft gekregen. De intensiteit en de duur van de behandeling worden bepaald door “het onderzoek en de precieze diagnose van dyslexie” (Wentink & Verhoeven, 2004). Daardoor is elke behandeling individueel en wordt door een “dyslexiespecialist” (Wentink & Verhoeven, 2004) uitgevoerd. Alle instanties onderhouden goed contact met elkaar en de ouders.

Bij de diagnose wordt onderscheid gemaakt tussen drie niveaus: “de onderkende diagnose, de verklarende diagnose en de indicerende diagnose” (Van der Leij, et al., 2003). Bij de “onderkende diagnose” wordt het individu toegewezen aan de categorie ‘dyslexie’. Hiervoor moet de school alle “testresultaten, observaties, interventieplannen en evaluaties van de begeleiding” (Wentink & Verhoeven, 2004) aan de specialist sturen. Een “verklarende diagnose” (Wentink & Verhoeven, 2004) beschrijft het samenhangend beeld van de fac-

toren die dyslexie ten grondslag liggen (Wentink & Verhoeven, 2004). Zoals eerder al beschreven kan dyslexie een “gevolg van diverse (combinaties van) stoornissen in onderliggende cognitieve processen, die op hun beurt, veroorzaakt worden door een stoornis in het functioneren van de hersen” (Wentink & Verhoeven, 2004) ontstaan. De erfelijkheid van dyslexie kan ook een verklaring voor de diagnose zijn. “De indicerende diagnose” (Wentink & Verhoeven, 2004) geeft globale richtlijnen voor de optimale aanpak voor de betreffende leerling. Deze globale richtlijnen zijn gebaseerd op de onderkende en de verklarende diagnose die leiden tot de specifiek pedagogisch-didactische onderwijsbehoeften van het individu met betrekking tot lezen en schrijven (Wentink & Verhoeven, 2004). Ook andere leer-, gedrags- en ontwikkelingsstoornissen (co-morbiditeit) worden onderzocht. Bijzonder goed wordt na de primaire spraak-taalstoornissen en aandacht stoornissen (ADHD) gekeken, omdat deze vaak aan dyslexie gekoppeld zijn. Als een leerling een “beperkte intelligentie en dyslexie” (Wentink & Verhoeven, 2004) heeft, dan heeft de leerling bijzonder specifieke aanpassingen van de behandeling nodig. (Wentink & Verhoeven, 2004).

4.3 Uitvoering in de praktijk

In dit hoofdstuk beschrijf ik vanuit de theorie hoe de leerkrachten kinderen met gediagnosticeerde dyslexie tijdens de lessen kunnen begeleiden. Bovendien worden de problemen en moeilijkheden die deze leerlingen tijdens het leren lezen en schrijven van een tweede taal Engels hebben, vanuit de theorie beschreven.

4.3.1 Problemen van dyslectische kinderen tijdens een les Engels

Het is uiteraard zo dat dyslectische kinderen niet alleen maar problemen met het lezen en spellen van hun moedertaal hebben, maar ook vergelijkbare problemen bij het leren van Engels laten zien. Het lezen van Engelse woorden en teksten levert voor dyslectische kinderen ook wat problemen op (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2006). Deze kinderen hebben “moeite met het doorgronden van de kernmerken van de vreemde taal, zoals woordvolgorde, klank- en letterkoppeling, de onregelmatigheden in zinsbouw, de vervoegingen en de verbuigingen van woorden (Braams, 2002). Soms kan het gebeuren dat dyslectische kinderen pas bij het leren van een vreemde taal worden herkend (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011), omdat ze hun “compensatiestrategieën die ze bij het lezen van Nederlandse teksten” (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011) gebruiken, niet op de vreemde taal overdragen kunnen. Het schrijven en lezen in het Engels kan voor de kinderen problemen opleveren, omdat de klankkoppeling tussen klanken en letters minder eenduidig is dan in het Nederlands (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). “ Over het algemeen zullen leerlingen naarmate ze meer leeservaring in het Nederlands hebben, beter in staat zijn om in het Engels te lezen” (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Er is dus een samenhang tussen het lezen in de moedertaal en het lezen in een vreemde taal, in dit geval Engels. Men is erachter gekomen dat naarmate de moeilijkheden dalen in de moedertaal ook de moeilijkheden binnen de vreemde taal dalen. Desondanks blijven dyslectische kinderen moeilijkheden hebben met schrijven van het Engels, omdat de dyslectici veel “fonetische fouten” maken (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Bijvoorbeeld: “cerful” in plaats van “careful” (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Ook een transfer van fouten van de moedertaal (Nederlands) naar de nieuwe taal (Engels) zijn mogelijk (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011) bijvoorbeeld: ‘cofee’ in plaats van ‘coffee’, naar het foute ‘kofie’ (Nieuwenbroek & Vries, 1992).

Leerkrachten kunnen dyslectische kinderen ondersteunen door het lezen te koppelen aan het luisteren. Verder kan er ook gewerkt worden met de basiswoordenschat, waarbij ze de eerst hoogfrequente woorden leren lezen en schrijven. Omdat de klank-tekenkoppeling in het Engels niet eenduidig lijkt, zijn er wel regels en patronen die de leerlingen kunnen leren,

net als in het Nederlands (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Aan hand van de hoogfrequente woorden in het Engels kunnen de regels en klank-tekenkoppeling expliciet aangeleerd worden. Het is belangrijk dat daarbij steeds de relatie tussen de geschreven en gesproken vorm gelegd wordt. Ze kunnen als kapstokwoorden aangeleerd worden om gebruik te kunnen maken van de overeenkomsten tussen de woorden.

Het onthouden van de klank-tekenkoppeling kan worden ondersteund door middel van een “klankwerkschrift” (Berkel, 1995). In het “klankwerkschrift” (Berkel, 1995) wordt de schrijfwijze van een bepaald klank op een bepaalde bladzijde vastgehouden. De leerling bedenkt samen met de leerkracht een zogenaamd ‘kapstokwoord’ (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011), dat is een woord dat de leerling al goed kent en waarmee hij de moeilijke klank die erin voorkomt, kan onthouden. Vervolgens worden woorden onder elk ‘kapstokwoord’ (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011) verzameld, die op dezelfde manier worden geschreven, met daarbij aantekeningen over de uitspraak, spellingregels en ezelsbruggen (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011).

De inzet van ICT kan bij het leren van Engels als een vreemde taal ondersteuning voor de leerling zijn. Bijvoorbeeld de inzet van tekstverwerkingsprogramma’s met spellingcontrole kan helpen bij het schrijven van Engelse teksten. De uitspraak van de leerling kan ook door middel van een ICT programma geoefend worden. De auditieve feedback die de leerling krijgt, zijn krachtig bij het leren lezen en schrijven van het Engels als vreemde taal. De inzet van ICT helpt vooral heel sterke dyslectische kinderen. Het gebruik van dergelijke hulpmiddelen bevordert de zelfredzaamheid, versterkt het competentiegevoel bij dyslectische kinderen en motiveert hen om te blijven lezen en schrijven.

Samenvattend kan gezegd worden, dat er verschillende mogelijkheden bestaan om kinderen met gediagnosticeerde dyslexie bij het leren lezen en schrijven van het Engels te ondersteunen. De leerkracht moet voor elk kind de beste methode uitzoeken en samen met het kind aan zijn problemen werken. Welke methode voor een kind het beste geschikt is, is afhankelijk van de sterkte van dyslexie. De inzet van ICT helpt vooral in hogere groepen omdat de leerlingen meer teksten moeten schrijven. Verder kunnen de meeste problemen met behulp van een klankwerkschrift “behandeld” worden.

4.4 Veldonderzoek

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten van de interviews met de leerling, leerkrachten en de deskundige beschreven.

4.4.1 Observatie leerling

De leerling met gediagnosticeerde dyslexie wordt gevraagd of zij een deel van mijn onderzoek wil zijn. Hierop geeft de leerling aan dat zij aan het onderzoek wil deelnemen. Nadat het thema van het onderzoek duidelijk aan de leerling uitgelegd wordt, begint de observatie tijdens een les Duits. Het wordt een les Duits geobserveerd, omdat het belangrijk is om te weten welke problemen de leerling tijdens het lezen en schrijven van de moedertaal heeft.

De leerkracht komt binnen en begroet de kinderen. Hiervoor gaan de kinderen staan. Na de begroeting mogen de kinderen weer gaan zitten. M. gaat meteen zitten en kijkt naar de leerkracht. De leerkracht deelt de geschreven en gecontroleerde toets uit. M. kijkt gespannen naar de leerkracht. Nadat ze de toets heeft gekregen, kijkt M. tevreden. Vervolgens begint zij met het kritisch bekijken van haar toets. Daarna zegt de leerkracht dat de kinderen de toets aan de kant moeten leggen. M. legt haar toets op een mooie stapel op de hoek van haar tafel. De leerkracht vraagt aan de leerlingen wat hun huiswerk was. M. kan in hele zinnen en zonder grammaticale fouten uitleggen, wat het huiswerk was. Vervolgens moet M. haar huiswerk voorlezen. Zij leest haar eigen tekst stotterend en zonder de vinger onder de woorden te leggen voor. Nadat ze heeft voorgelezen, geeft ze zelf al aan wat ze de volgende keer anders gaat doen. M. kan haar eigen zinnen die niet begrepen worden zelfstandig verbeteren. De feedback van de klas neemt ze goed op en begint dingen meteen te verbeteren. Vervolgens moet een andere leerling zijn huiswerk voorlezen. Zij geeft de leerling goed feedback. Vervolgens krijgen de leerlingen een nieuwe opdracht van de leerkracht. M. steekt haar hand omhoog en leest de opdracht vloeiend en zonder fouten voor. Achteraf kan zij aan de leerkracht vertellen wat ze gelezen heeft. De tweede opdracht van het blad wordt door haar weer stoterig voorgelezen. Opdracht twee heeft langere zinnen gehad dan opdracht één. Daarna wordt de les van de leerkracht afgesloten en het huiswerk op het bord geschreven.

4.4.2 Beschrijving van de opname van een gelezen tekst in het Duits en in het Engels

De geobserveerde leerling heeft gediagnosticeerde dyslexie en wordt door mevrouw Frieda Kamps behandeld. De leerling zit in groep zes en heeft sinds groep 5 Engels. In het curriculum van groep 6 staat dat de leerlingen kennis maken met de Engelse taal. Het lezen van teksten wordt geoefend maar is niet heel belangrijk op de basisschool. Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, wordt de leerling desondanks gevraagd om twee teksten één in het Duits en één in het Engels voor te lezen.

De tekst in het Duits is niet door de leerling voorbereid en maakt ook geen deel uit van een les Duits. Hierdoor geeft de opname een goed beeld van de dyslexie van het kind. De tekst in het Engels is uit het werkboekje. De leerling heeft de tekst een paar weken of maanden geleden met de leerkracht binnen de les gelezen.

De leerling begint met het lezen van de tekst in het Duits, omdat de problemen in de moedertaal in samenhang staan met de problemen in de tweede taal Engels. De tekst die gelezen wordt, heeft de titel "Schule ohne Noten". De titel en de eerste zin van de tekst worden langzaam door de leerling voorgelezen. Het is duidelijk te horen dat de leerling veel moeite met het lezen heeft, omdat tussen de voorgelezen woorden een aantal seconden pauze is. In verloop van de tekst worden de woorden steeds moeilijker, zoals "Zensuren", "umstritten", "Leistungsbewertung" en "zittern". De woorden "umstritten" en "Leistungsbewertung" heeft het meisje zelfstandig gelezen. Zij heeft het woord steeds zachtjes voor zichzelf voorgelezen en het woord in makkelijke delen verdeeld, bijvoorbeeld: "umstritten", "Leistungsbewertung". Het woord "zittern" kan door de leerling niet zelfstandig gedecodeerd worden. De leerkracht zegt het goede woord, als ze merkt dat de leerling er niet alleen uitkomt. De klemtonen aan het einde van een zin zijn vaak niet eenduidig. De leerling gaat niet met zijn stem omlaag, waardoor hij zelf denkt dat de zin nog niet af is.

Uiteindelijk kan men herkennen dat de leerling al manieren heeft geleerd om de woorden te decoderen, maar dit nog niet altijd even goed kan toepassen.

Vervolgens heeft de leerling een tekst in het Engels voor zich liggen, die zij al een keer tijdens de les heeft gelezen. De tekst beschrijft een dagritme van een persoon uit de methode. De leerling heeft het dagritme zelf al tijdens de les in de goede volgorde gelegd. De tekst is in vier delen verdeeld. Hij begint de tekst met "At nine o'clock" dat door de leerling

stotterend en met een Duitse letterkombinatie wordt voorgelezen. De leerling weet dus niet dat de klank-tekenkoppeling binnen het Engels anders is dan in het Duits. Hierdoor kan de leerling de zinnen niet vloeiend voorlezen en begrijpt de inhoud van de tekst niet. De klemtonen van de woorden en zinnen komen ook niet overeen met de Engelse taal. Afsluitend valt te zeggen dat de leerling veel moeite heeft met lezen van de Engelse taal. Dit heeft zeker ook te maken met het feit dat de leesvaardigheid in het Engels op een Duitse basisschool nog niet zo belangrijk is. Desondanks is een duidelijk verschil tussen het lezen van een Engels en een Duits tekst te horen.

4.4.3 Interview leerling

Nadat de leerling één tekst in het Duits en één tekst in het Engels heeft voorgelezen, wordt hij gevraagd hoe zij haar dyslexie ervaart. De leerling geeft aan dat hij door de behandeling bij Frieda Kamps zijn dyslexie niet meer als probleem ervaart. Binnen de behandeling heeft zij een aantal strategieën geleerd die hem tijdens het lezen en schrijven van teksten in het Duits helpen. Een manier van lezen en schrijven is de afbreking van de woorden. Hierdoor kan ik duidelijk horen hoe ik een woord moet schrijven. Ook het werken met kaarten waarop de moeilijke woorden geoefend worden, hebben haar geholpen bij het uitbreiden van haar woordenschat. De kaarten worden zo lang geoefend totdat zij de woorden zonder fouten kan lezen en schrijven. Hierbij heeft Frieda erop gelet dat de leerling de boven genoemde methode gebruikt.

Op de vraag of de leerling problemen bij het leren van de Engelse taal heeft, geeft de leerling aan dat de moeilijkheden alleen bij de letters en de lettercombinaties liggen. De leerling vindt het moeilijk om de uitspraak van de woorden te onthouden. Verder geeft de leerling aan geen problemen op het gebied van luisteren te hebben. Het spreken van de Engelse taal vindt zij uitdagend, omdat zij de uitspraak van de woorden niet goed kan onthouden.

De leerling geeft zelf aan dat zij Engels als moeilijker ervaart dan Duits. Vooral tijdens het lezen en schrijven vindt zij Engels moeilijker, omdat zij de uitspraak van de woorden en de letterklanken niet kan onthouden.

4.4.4 Interview leerkracht van de basisschool

De directrice van de “Grundschule Laar “ is een leerkracht op het speciaal onderwijs geweest. Door het feit dat er in Duitsland sprake is van inclusief onderwijs heeft ze ervoor gekozen op een reguliere basisschool als directrice te werken. De ervaringen die zij binnen het speciaal onderwijs heeft opgedaan, helpen haar bij de begeleiding van kinderen met speciaal onderwijsbehoeftes, zoals dyslexie.

Het antwoord op de vraag of ze kinderen behandelt die dyslexie hebben, geeft ze het volgende antwoord. Ze heeft al veel jaren kinderen behandeld die dyslexie hebben.

Op de vraag welke problemen de kinderen in het begin van de behandeling hebben, geeft ze een duidelijk antwoord. In het begin van de behandeling hebben de leerlingen problemen met het herkennen van letters en lettercombinaties. Volgens haar kunnen de kinderen moeilijk woorden en zinnen decoderen en een tekst begrijpen. De leerlingen hebben binnen het schrijven vooral problemen met de letters b/d, st, sp, b/p en andere. Een ander probleem van de leerlingen is, volgens haar, het schrijven van betekenisvolle zinnen en teksten.

Vervolgens wordt de leerkracht gevraagd hoe de behandeling van het kind verloopt. De leerkracht geeft aan dat dit volgens een vast schema gebeurt. De les begint met een gesprek. Het kind moet vertellen wat het gisteren gedaan heeft. Hierbij let zij erop dat het kind in hele zinnen spreekt en beschrijft wat het beleefd heeft. Het kind moet beschrijven waar ze heen gegaan zijn en wat ze er gedaan hebben. Vervolgens wordt de leerling gevraagd of hij zich nog aan het verhaal van de vorige keer kan herinneren. Als de leerling aangeeft, dat hij dit niet meer weet, wordt de tekst nog een keer gelezen. De leerling leest de tekst vaak stoterig en let niet op de klemtonen. Nadat de leerling de volledige tekst heeft gelezen, wordt over de tekst gesproken. Hierbij let de leerkracht erop dat de leerling steeds in hele zinnen praat. Daarna worden enkele woorden geoefend, bijvoorbeeld “Sonnen-blume”. De leerling moet de woorden uit het hoofd opschrijven. Voordat de leerling het woord mag opschrijven, moet hij de woorden volgens de lettergrepen klappen en daarbij spreken. De auditieve vaardigheden van het kind worden daardoor geoefend. De leerkracht zegt en klapt steeds het woord voor en de leerling doet haar na. Als afsluiting moet de leerling steeds twee “Nomen” ⁹, twee “Verben” ¹⁰ en twee “Adjektive” ¹¹ spreken en

⁹ Nomen= naamwoorden

schrijven. Vervolgens moet de leerling nog lange woorden oefenen, zoals “Fotoapparat” en dan wordt de les afgesloten.

Op de vraag waarop er tijdens de behandeling gelet wordt, heeft de directrice geantwoord dat zij op een duidelijk uitspraak van de woorden, het spreken in volledige zinnen en het regelmatige herhalen van bijvoorbeeld letters let.

De directrice gaaf aan dat ze de volgende strategieën aanleert: “Silbentrennung durch Silben schwingen”¹², “farbiges markieren der Silben”¹³ en “Silben klatschen”¹⁴.

De overige vragen met betrekking tot de tweede taal Engels kond de directrice niet beantwoorden. Zij heeft geen ervaring binnen dit gebied kunnen opdoend. De leerlingen op het speciaal onderwijs hoeven geen Engels te leren.

¹⁰ Verben= werkwoorden

¹¹ Adjektive= bijvoeglijke naamwoorden

¹² Silben schwingen= lettergrepen wuiven

¹³ Farbiges markieren der Silben= lettergrepen kleuren

¹⁴ Silben klatschen= lettergrepen klappen

4.4.5 Interview leerkracht voortgezet onderwijs

De “Realschule” in Bedburg is een school die binnen het voortgezet onderwijs valt. Deze school heeft vanaf dit jaar een apart programma voor leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie ingericht. Binnen dit programma worden de kinderen allereerst behandeld in hun moedertaal. De problemen met de tweede taal Engels worden binnen het vak Engels behandeld. De leerkracht uit dit onderzoek is een vak leerkracht Duits die de leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie begeleidt. Zij heeft ervaring op dit gebied.

Op de vraag of ze kinderen met dyslexie behandelt, heeft ze verteld dat ze op dit moment 12 kinderen met gediagnosticeerde dyslexie in groep 7 begeleidt.

De leerkracht gaaf aan dat de kinderen vooral problemen met de fonologische bewustheid hebben. Veel leerlingen kunnen woorden niet decoderen en daardoor ook niet begrijpen hoe ze een woord moeten schrijven. In het vak Duits kan de leerkracht dit vooral aan de spelling van de leerlingen en het dubbelen van medeklinkers herkennen. De schrijfproblemen hangen vaak ook samen met de leesvaardigheid van de leerling. De leerlingen kunnen vaak de woorden niet als één woord begrijpen en lezen. Het handschrift van de leerlingen wordt hierdoor ook als niet leesbaar gewaargeworden.

De behandeling van de leerlingen wordt door de leerkracht als volgt beschreven. Aan het begin van het programma schrijven de kinderen een dictee. Het dictee wordt aan hand van een foutentabel gecontroleerd. In de tabel kan de leerkracht de grootste problemen herkennen en daarop het handelingsplan opbouwen. Op basis daarvan krijgt de leerling een op hem individueel geschreven plan aan de hand zodat hij zelfstandig aan zijn problemen kan werken. De leerlingen gaan hun opdrachten ook zelfstandig nakijken. Als de leerling het hele plan heeft afgerond, zo wordt nog een keer een dictee geschreven, om te controleren of de leerling het probleem opgelost heeft. Als het probleem nog steeds hetzelfde is, dan wordt eraan nog een keer gewerkt totdat het begrepen is. Ter afwisseling wordt tijdens de les ook gebruik gemaakt van raadsels, luisterteksten en concentratie oefeningen. Hierbij worden de lees- en luistervaardigheden van de kinderen gestimuleert. Er wordt ook aan het handschrift van de leerling gewerkt.

Volgens de leerkracht is een precieze diagnose van de problemen belangrijk, zodat elke leerling aan zijn problemen kan werken.

Tijdens de les leren de leerlingen volgens de leerkracht verschillende strategieën die voor de opdrachten belangrijk zijn. In het begin leren de kinderen hoe ze een woord herleiden en verlengen, dat betekent dat ze de uitgangen van woorden herkennen en herkennen welke letter misschien aan het einde van het woord moet staan. Sommige woorden moeten de leerling gewoon uit hun hoofd leren, omdat ze uitzonderingen zijn. Bovendien leren de leerlingen ook het “Silben schwingen”.

De leerkracht heeft ook ervaring op gedaan met de lees- en schrijfvaardigheden van de leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie binnen de tweede taal Engels. Volgens de leerkracht zijn de leerlingen niet in staat in de vreemde taal Engels de woorden op de goede manier te decoderen en te onthouden. Verder zijn de leerlingen niet in staat eenvoudige woorden op de goede manier op te schrijven. In het begin wordt erop gelet dat de fonetiek van het woord goed opgeschreven wordt, zodat men kan herkennen of de leerling de klank van het woord kan opschrijven. Aanvankelijk is de mondelinge uitdruk belangrijker dan de schriftelijke vaardigheden. Desondanks moet ook aan de schrijfvaardigheden van de leerlingen gewerkt worden. De manier waarop de leerlingen aan hun schrijfvaardigheden werken, is vooral het herhalende opschrijven van dezelfde woorden of het invullen van ellips. Hieraan kan de leerkracht herkennen of de leerling de gelezen tekst ook begrijpt.

Op de vraag welke problemen de kinderen binnen de tweede taal Engels hebben, antwoordde de leerkracht het volgende. De leerlingen hebben ook in het Engels problemen met de fonetiek van de woorden. Bovendien worden de woorden in het Engels niet zo geschreven als ze gesproken worden. Volgens de leerkracht zijn leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie niet in staat dit te doen. Vooral de uitgangen en de lettercombinaties in het Engels zijn uitdagend voor de dyslectische leerlingen.

De vraag hoe je de leerlingen bij de lees- en schrijfvaardigheden in het Engels kan ondersteunen, heeft de leerkracht de volgende tips gegeven. De leerlingen kunnen hier met leerkaarten werken. Hieraan worden steeds nieuwe woorden toegevoegd en geleerd. Geleerde woorden moeten regelmatig herhaald worden. Het doel hiervan is dat de leerling het beeld van het woord kan onthouden. Verder wordt ervoor gezorgd dat de leerlingen veel lees- en luisteroefeningen doen, om zich het beeld van het woord eigen te maken. Ellips zijn hiervoor goed geschikt om het leersucces te controleren.

Afsluitend valt te zeggen dat dyslectische leerlingen ook binnen de tweede taal Engels een aantal problemen op het gebied van lees- en schrijfvaardigheid laten zien.

4.4.6 Interview logopediste

In verband met het onderzoek naar welke mate interventies en hulpmiddelen op het gebied van taalvaardigheid effectief zijn om leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie te helpen met het verbeteren van hun lees- en schrijfvaardigheden van de tweede taal Engels wordt een deskundige op het gebied van dyslexie gevraagd over zijn aanpak van dit probleem.

De eerste vraag van het interview gaat over de behandeling van dyslexie en wat er met het kind gedaan wordt. Volgens de logopediste is dat afhankelijk van het waarmee het kind problemen heeft (spelling en/of lezen), hoe oud een kind is (dus in welke groep het zit) en waarmee het binnen lezen en of spellen een probleem heeft. Het is dus echt een individueel programma.

Verder wordt de deskundige gevraagd wat de belangrijke oefeningen zijn die hij met het kind in het begin doet. Bovendien wordt hij gevraagd met welke woorden er wordt begonnen. Volgens de logopediste wordt aangesloten bij wat de school doet om het kind niet extra te overladen, maar daarbij worden wel heel duidelijk accenten gelegd op die zaken die een kind lastig vindt. Zo kan het zijn dat bepaalde woorden nog eens extra onder de aandacht gebracht worden bij dat kind. In de bredere zin wordt er gewerkt aan de volgende dingen: aan het verbeteren van de klank-tekenkoppeling, geen overspooling met allerlei spellingregels, maar beperkt tot een 2-3tal belangrijke spellingregels, aan de visuele ondersteuning bij de spelling/lezen (KWeC materiaal, Spreekbeeld enz.) en aan een beperkt aantal voor dat kind lastige woorden of klanken om zo de woorden/klanken ook heel vaak te kunnen herhalen. Lastige dingen kunnen volgens de logopediste het beste opgelost worden door herhaling. Het is wel belangrijk dat ervoor gezorgd wordt dat er verschillende werkvormen ingezet worden. Op die manier wordt een automatisme ontwikkeld dat het kind bij het decoderen van woorden helpt. Verder wordt niet met categorieën gewerkt, aangezien het kind binnen een categorie niet na hoeft te denken en het dan al heel snel goed gaat met het lezen en schrijven van de woorden binnen de categorie. Daarnaast is dat niet zinvol omdat niemand rijtjes woorden leest of schrijft. Niet dyslectische mensen kunnen de woorden snel lezen en schrijven omdat ze de woorden veelal en veelvuldig gelezen en geschreven hebben en op die manier dat woord dat uit ons geheugen op kunnen roepen.

Verder moet bij het beter leren lezen het lezen geoefend worden en bij het beter leren schrijven van woorden moet ook het schrijven geoefend worden. Het goed kijken of lezen heeft, volgens de logopediste, niet automatisch een positief effect op het schrijven van hetzelfde woord. Tijdens de behandeling vindt de logopediste het belangrijk dat de ouders ook bij de behandeling erbij zijn. Hierdoor kan ze tussendoor aan hen uitleggen, laten zien en ervaren wat ze met het kind doet, omdat er vaak ook thuis geoefend moet worden. De kinderen zitten daar gewoon bij, omdat het over hen gaat en omdat ze moeten weten dat het niet om het leestempo gaat maar om het goed en zonder fouten lezen. Daarna wordt met het kind aan het leestempo gewerkt.

De derde vraag gaat over de duur van een behandeling tot het kind kan lezen. De logopediste geeft aan dat een individueel proces is en dat het qua tempo sterk kan variëren. Een kind dat in groep drie zit moet normaal gesproken rond de kerstvakantie kunnen lezen. Kinderen met leesproblemen kunnen dit niet halen. De logopediste geeft hier een voorbeeld. Als een kind in groep 3 heel veel problemen heeft met de klank-tekenkoppeling, of met de auditieve analyse of synthese (of het 'hakken en plakken') heeft dat prioriteit in de behandeling, aangezien je zonder deze vaardigheden niet tot lezen en schrijven kunt komen. Het leestempo speelt daarin heel duidelijk een ondergeschikte rol. Zodra kinderen die het lezen lastig vinden, of mogelijk dyslexie hebben, 'snel' moeten of 'willen' gaan lezen ontstaan er al heel snel fouten in het lezen aangezien ze dan veelal gaan vervallen in het radende lezen, dus woorden gaan zeggen die ze denken dat er staan zonder dat ze de tijd genomen hebben om het woord goed te decoderen. Volgens de logopediste is er bij kinderen, in de boven- en middenbouw en ook volwassenen sprake van verschil qua ernst in de dyslexie. Hoe ernstiger de dyslexie, hoe moeilijker het voor die persoon, jong of oud, is om tot adequaat lezen en schrijven te kunnen komen. Bij oudere kinderen en volwassenen die een bepaald minimumniveau niet bereiken wordt gesproken van 'functioneel analfabetisme'. Dit zijn mensen die afhankelijk zijn van anderen of technische mogelijkheden om teksten voor te laten lezen.

Uiteindelijk geeft zij aan dat er geen verschillende soorten dyslexie bestaan, maar wel grote verschillen qua ernst.

De vierde vraag gaat over de prognose van de logopediste tegenover het leren van een tweede taal Engels en de mogelijke problemen. De logopediste geeft duidelijk aan dat Engels een heel lastige taal is, ook voor Engelse kinderen. Volgens haar zijn er meerdere mogelijkheden om een bepaalde klank om te zetten naar een letter. Er is veel minder sprake van een vaste klank-tekenkoppeling, waardoor ook die iemand niet het lezen en schrijven

als lastig vindt, bij de vreemde taal Engels extra hinder ondervindt. Zowel jonge en oude dyslectici moeten de woorden veel vaker herhalen dan iemand zonder lees- en spellingproblemen voordat hij deze informatie heeft geautomatiseerd. Het kan dus volgens de logopediste ook gebeuren dat de dyslexie pas op het moment, waar het naar het voortgezet onderwijs gaat, ontdekt wordt, omdat ze daar niet langer te maken krijgen met vooral de spreekvaardigheid van een vreemde taal, maar zowel het lezen als het schrijven ervan meer op de voorgrond komt.

Uiteindelijk is de logopediste van mening dat de kinderen met dyslexie in staat zijn een tweede taal Engels te leren, als ze veel gaan oefenen en herhalen.

4.4.7 Het materiaal van de FRESCH methode

De FRESCH methode is een methode die voor de behandeling van dyslexie ingezet wordt. De methode omvat een aantal oefeningen en werkbladen die belangrijk zijn voor het goed decoderen van woorden. Schrijfvaardigheid is, volgens de methode georiënteerd aan het lettergrepen lezen en schrijven waarbij de taal, het ritme en de beweging gesynchroniseerd worden. Deze methode was aanvankelijk alleen maar voor kinderen met dyslexie ontwikkeld. Tegenwoordig wordt deze methode over alle scholen verdeeld ook binnen reguliere lessen gebruikt (Renk). Volgens de methode is het niet altijd bewezen dat kinderen die van huis uit veel lezen ook de juiste spelling gebruiken. Het zien en schrijven van woorden is voor hun niet voldoende om een woord goed te kunnen schrijven. De FRESCH methode stimuleert op verschillende manieren het spreken en schrijven. Volgens de methode is het duidelijk spreken van de woorden noodzakelijk voor het schrijven en voorkomt veel fouten. Alle vaardigheden, zintuigen en talenten die voor het leren lezen noodzakelijk zijn, worden in een “Regelkreis”¹⁵ (Renk) duidelijk beschreven. Volgens Renk moeten spreken en schrijven gelijktijdig gebeuren, om de gesproken taal op de juiste manier op te schrijven. De FRESCH methode helpt de kinderen bij de ontwikkeling van schrijf- en leesstrategieën. De methode biedt verschillende werkbladen voor verschillende spellingproblemen. Op de website worden een aantal werkbladen uit de methode voorgesteld. Er is bijvoorbeeld werkblad waarop de kinderen de lettergrepen van een woord oefenen. Hierbij is het belangrijk dat de kinderen zich het woord zachtjes voorzeggen en de lettergrepen aangeven. Ter ondersteuning zijn de lettergrepen voor de kinderen ook al in blauw en rood gekleurd.

Op het werkblad de “lange i” wordt ten eerste de regel voor de “lange i” aan de kinderen uitgelegd. Vervolgens moeten de kinderen verschillende woorden met de “lange i” lezen. Hierbij moeten ze ook op de lettergrepen van het woord letten. Deze zijn ook op dit werkblad blauw en rood gekleurd. Vervolgens moeten de kinderen een tekst lezen waarbij de strategie voor het lezen van het woord steeds boven het woord wordt aangegeven. Uiteindelijk moeten de kinderen 6 woorden onthouden, waarbij de regel niet van toepassing zijn omdat ze uitzonderingen zijn.

¹⁵ Regelkreis= is een cirkel waarbinnen de regels voor het lezen van woorden beschreven wordt.

Het werkblad, waarop de kinderen het herleiden van woorden oefenen, bevat zich met de letters “e-ä”. Hier moeten de kinderen de woorden herleiden door de “Nomen” van de woorden in het enkelvoud op te schrijven. Hierdoor kunnen de kinderen herleiden of er in het meervoud een “e” of een “ä” moet worden geschreven.

Het werkblad “weiter schwingen”¹⁶ helpt de kinderen bij het horen van de uitgangen van het woord. Ook hier moeten de kinderen de woorden van het enkelvoud veranderen in het meervoud, om de uitgangen te horen.

Het werkblad “Geister h”¹⁷ gaat over het niet hoorbare “h” in het enkelvoud van het woord. Aan de bovenkant van het werkblad wordt de regel voor het niet hoorbare “h” en het hoorbare “h” uitgelegd. Vervolgens moeten de kinderen deze woorden in een woordenzoeker zoeken. Daarna moeten de kinderen met elk woord een woordenfamilie maken.

Het werkblad “Textübung”¹⁸ gaat over het gebruik van de verschillende strategieën. De kinderen moeten een tekst lezen en in het rondje vullen, welke strategie voor dit woord belangrijk is. Vervolgens moeten de kinderen kiezen of ze de tekst willen overschrijven of een dictee willen schrijven.

Voor de controle van de werkstukken heeft deze methode een aantal, dat het kind feedback geven op de gebruikte strategie en het fout gespelde woord. Met behulp hiervan worden de leerlingen voor hun fouten gevoelig gemaakt en gelijktijdig wordt de correcte strategie voor de verbetering aangegeven. Hierdoor wordt het kind zekerder wat spelling betreft.

¹⁶ Weiter schwingen= dat betekent dat de leerlingen en het meervoud van een woord moeten maken

¹⁷ Geister h= dat zijn woorden die met een h geschreven worden dat je niet kan horen

¹⁸ Textübung= hier moet de leerling alle geleerde strategieën in een tekst gebruiken

5. Conclusie en aanbevelingen

In hoofdstuk 5 worden de deelvragen en de onderzoeksvraag van het onderzoek beantwoord. De literatuur wordt in samenhang gebracht met de ervaringen uit de praktijk. Alle aspecten samen leiden tot een conclusie en aanbevelingen. De aanbevelingen dienen ter verbetering van de huidige situatie.

5.1 Conclusie

De gesprekken met leerkrachten, de logopediste, de leerling, de opname en de observatie hebben geleid tot de volgende conclusie: leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie zijn in staat hun lees- en schrijfvaardigheden te verbeteren, als ze een behandeling van hun dyslexie volgen, als de leerkracht veel met de leerlingen herhaald en als de leerling aan hand van regels het decoderen in het Engels leert. De leerling van de opname heeft verteld dat zij de uitspraak van de woorden niet kan onthouden. Hieruit valt te concluderen dat in ieder geval dyslectisch is. Ook de leerkracht van het voortgezet onderwijs heeft verteld dat leerlingen met dyslexie problemen hebben op het fonologisch aspect van het taalverwervingsproces. Dat wordt ondersteund door het citaat van Braams: dat dyslectische kinderen “moeite met het doorgronden van de kernmerken van de vreemde taal hebben, zoals woordvolgorde, klank- en letterkoppeling, de onregelmatigheden in zinsbouw, de vervoegingen en de verbuigingen van woorden (Braams, 2002). De leerling heeft ook verteld dat zij het lezen van een Duits tekst minder moeilijk vindt dan het lezen van een Engels tekst. Dat komt, omdat de leerling bepaalde strategieën in de moedertaal heeft geleerd, waardoor zij de woorden goed kan decoderen. De “compensatie strategieën ” (Scheltinga F. , Gijssel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011) die gebruikt worden, kunnen niet op de vreemde taal overgedragen worden. Deze strategieën kan zij helaas niet in het Engels toepassen, omdat Engels, volgens de literatuur en de logopediste, geen eenduidige taal is. Dat betekent dat veel woorden niet zo gespeld worden als ze uitgesproken worden. Daarom is het volgens de leerkracht van het voortgezet onderwijs van belang dat de leerlingen in het begin de woorden zo mogen schrijven als zij ze horen. Het wordt dus gekeken naar het goed opschrijven van de klank. Dat wordt ook ondersteund door de literatuur. Het schrijven en lezen in het Engels kan voor de kinderen problemen opleveren, omdat de klankkoppeling tussen klanken en letters minder eenduidig is dan in het Nederlands/ Duits (Scheltinga F. , Gijssel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). De nadruk tijdens de les ligt in het spreken en luisteren van de tweede taal. Hieruit valt te concluderen dat de leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie eerst de uitspraak van de woorden moeten oefenen voordat ze de woorden kunnen schrijven. Uit de literatuur blijkt wel dat dyslectische kinderen moeilijkheden blijven hebben met het schrijven van het Engels, omdat de dyslectici veel “fonetische fouten” maken (Scheltinga F. , Gijssel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Bijvoorbeeld: “cerful” in

plaats van “careful” (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Ook een transfer van fouten van de moedertaal (Nederlands) naar de nieuwe taal (Engels) is mogelijk (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011) bijvoorbeeld: ‘cofee’ in plaats van ‘coffee’, naar het foute ‘kofie’ (Nieuwenbroek & Vries, 1992). De theorie geeft aan dat dyslectische leerlingen naarmate ze aan hun problemen in de moedertaal werken, minder problemen met het lezen en schrijven van de tweede taal hebben. “ Over het algemeen zullen leerlingen naarmate ze meer leeservaring in het Nederlands hebben, beter in staat zijn om in het Engels te lezen” (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Er is dus een samenhang tussen het lezen in de moedertaal en het lezen in een vreemde taal, in dit geval Engels. Men is erachter gekomen dat naarmate de moeilijkheden dalen in de moedertaal ook de moeilijkheden binnen de vreemde taal dalen. De opname van het dyslectisch kind komt daarmee niet over eens. De leerling heeft een behandeling van zijn dyslexie achter de rug, maar kan desondanks niet zomaar een Engels tekst lezen. De logopediste en de leerkracht van het voortgezet onderwijs zijn hiermee eens. Zij geven aan dat de leerlingen de woorden in het Engels met veel herhaling en extra strategieën moeten leren. Daaruit valt te concluderen dat dyslectische leerlingen voor het leren van een tweede taal en ander aanpak nodig hebben dan ‘normale’ leerlingen. De leerkracht kan, volgens de literatuur, dyslectische kinderen ondersteunen door het lezen te koppelen aan het luisteren. Hieruit wordt geconcludeerd dat luisteren en lezen aan elkaar gekoppeld zijn en dat het de dyslectische kinderen helpt bij het decoderen van woorden. Volgens de leerkracht van het voortgezet onderwijs is het zinvol met leerkaarten te werken. Hieraan worden steeds nieuwe woorden toegevoegd en geleerd. Geleerde woorden moeten regelmatig herhaald worden. Het doel hiervan is dat de leerling het beeld van het woord kan onthouden. Verder wordt ervoor gezorgd dat de leerlingen veel lees- en luisteroefeningen doen, om zich het beeld van het woord eigen te maken. Ellips zijn hiervoor goed geschikt om het leersucces te controleren. Hieruit komt ook naar boven dat dyslectische kinderen veel tijd en moeite in het leren lezen en schrijven van een tweede taal Engels moeten investeren. De logopediste is ook ervan overtuigd dat Engels een heel lastige taal is, ook voor Engelse kinderen. Volgens haar zijn er meerdere mogelijkheden om een bepaalde klank om te zetten naar een letter. Er is veel minder sprake van een vaste klank-tekenkoppeling, waardoor ook iemand die het lezen en schrijven niet als lastig vindt, bij de vreemde taal Engels extra hinder ondervindt. Zowel jonge en oude dyslectici moeten de woorden veel vaker herhalen dan iemand zonder lees- en spellingproblemen voordat hij deze informatie heeft geautomatiseerd. Het kan dus volgens de logopediste ook gebeuren dat de dyslexie pas op het

moment, waar het naar het voortgezet onderwijs gaat, ontdekt wordt, omdat ze daar niet langer te maken krijgen met vooral de spreekvaardigheid van een vreemde taal, maar zowel het lezen als het schrijven ervan meer op de voorgrond komt. Hieruit valt te concluderen dat de leerkrachten van het basisonderwijs een handelingsplan voor deze kinderen moeten schrijven. De methode “Optstapboek Engels” kan hierbij helpen. Deze methode geeft de leerkracht materiaal en een aanpak om de dyslectische kinderen te begeleiden. Ook de methode “Fit in Engels” biedt extra materiaal voor de lees- en schrijfvaardigheden van dyslectische kinderen.

Afsluitend valt te zeggen dat er nog weinig materiaal voor deze kinderen bestaat, maar wat er bestaat kan in ieder geval gebruikt worden tijdens de begeleiding. Bovendien is het belangrijk dat de leerkrachten en leerlingen samenwerken en veel herhalen.

5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag en deelvragen

In hoofdstuk 5.2 worden de onderzoeksvraag en de deelvragen van dit onderzoek beantwoord. De antwoorden op de deelvragen en het onderzoek worden nauwkeurig beschreven en zo nodig met vakliteratuur onderbouwd.

De deelvragen worden genummerd opgevoerd.

1. Wat is taalverwerving?
2. Wat is het gewone verloop van taalverwerving?
3. Wanneer is het niet meer normaal?
4. Welke aspecten van spraak-en taalontwikkeling moeten doorlopen worden?
5. Welke kennis en vaardigheden van de ouders met betrekking tot taalverwerving kunnen gericht een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de taalverwerving van hun kinderen?
6. Welke compensatiestrategieën gebruiken de kinderen om zich de taal eigen te maken?
7. Wat is dyslexie?
8. Wat zijn de verschillende vormen van dyslexie?
9. Wat zijn de oorzaken van dyslexie?
10. Hoe wordt dyslexie gediagnosticeerd?
11. Welk educatief materiaal speelt een rol bij het leren lezen en schrijven van een tweede taal bij leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie?

De vragen één, twee en drie gaan over het thema taalverwerving en het normale verloop daarvan. Vraag drie gaat over de aspecten wanneer de taalverwerving niet meer ‘normaal’ verloopt. Alle drie vragen worden samen beantwoord, omdat ze over hetzelfde thema gaan. Taalverwerving is het proces waarbinnen het kind zich de moedertaal eigen maakt. Vanaf de geboorte aan beschikken de kinderen over de universele vaardigheid meer fonemen te kennen en te onderscheiden dan ze voor het leren van hun moedertaal nodig hebben. Het kind oefent na de geboorte druk de communicatieve communicatie over en weer met de inzet van alle zintuigen. Door het ‘horen’ van taal verwerft het kind fundamentele

informatie over de opbouw van zijn moedertaal. Volgens Lindenberg-Meijerman leren de kinderen de systemen van taal kennen en gebruiken. Een taal bestaat uit meerdere regelsystemen, zoals intonatie, woordenschat en grammatica. De intonatie en de gezichtsexpressie maken een groot deel uit van de (non-verbale) taal. Als non-verbale taal wordt de lichaamstaal beschreven. In de luister- en selectiefase nemen de kinderen de regelmaat van de klankstructuur van de permanent gesproken taal waar. Deze klanken worden volgens frequentie en gelijkvormigheid opgeslagen. Het kind maakt dus associaties tussen melodieuze-ritmische structuur van taal en de communicatieve taalfunctie op grond van “IDS= Infant-Directed-Speech”¹⁹. Dit wordt de voortalige periode genoemd.

Met twee maanden maken de kinderen klinkerachtige geluiden, de vocalen. Medeklinkerachtige geluiden, zoals brabbelen, zorgen voor een uitbreiding van de fijne motoriek van de spraakorganen. Op een leeftijd van zes tot negen maanden heeft het kind alle klanken van zijn moedertaal opgeslagen. Volgens Trudy produceert het kind natuurlijke geluiden door nabootsing, oefeningen met de tong, lippen, wangen, huig en gehemelte. De kinderen ‘weten’ op dat moment wat de verschillende toonhoogtes binnen de moedertaal (bijvoorbeeld schelden, bevestigen, nodigen enz.) verschillende betekenissen hebben (Reimann). De communicatie over en weer met de ouders zorgt voor een belangrijke start in het leren van de moedertaal.

De nabootsing verloopt volgens een vast patroon. Het kind leert eerst de benedeklinkers, zoals aa, a, e en u. Daarna leert het de bovenklinkers ie, uu en oe. Voor deze klinkers heeft het kind een zacht gehemelte nodig. Vervolgens leert het kind de medeklinkers p en m. Deze worden in de mond gevormd en behoren vandaar tot de eerste medeklinkers die een kind leert. Daarna leren de kinderen de medeklinkers t, d, k, en r, die verder achteren gevormd worden. Door oefeningen en de wisselwerking met de omgeving leert het kind spreken. Trudy gaat ervan uit dat spreken te maken heeft met het herkennen en uitspreken van klanken en het begrijpen dat de klanken woorden vormen en woorden in zinnen gebruikt worden. Vanuit de waargenomen taal worden beklemtoonde of aan het einde staande gezegdes (bijvoorbeeld woorddelen, woorden en woordverbindingen) ‘beluisterd’ en nagebootst (Reimann).

Vanaf de 11^e -13^e maand beginnen kinderen hun eerste “brabbelwoordjes pappa en mama” (Trudy du Maine, 2003) te gebruiken. In dit stadium begint de talige periode. De kin-

¹⁹ IDS= Infant-Directed-Speech= de kinderen oefenen de spreektechniek van hun moedertaal.

deren zien verbanden tussen het woorden en het voorwerp. Daardoor kan het gebeuren dat de kinderen een voorwerp “übergeneraliseren”²⁰.

Met twintig maanden begint het taalverwervingsproces. Hier vinden de betekenisvolle woord-object-orderingen plaats. Deze vormen later de zelfstandig naamwoorden. Typisch voor deze periode zijn de één-twee woordzinnen. De kinderen gaan in deze periode in gesprek met de ouders. Hierbij analyseren ze de taal van de ouders en passen hun woordenschat daarop aan. Articulatiefouten zijn in deze periode normale ontwikkelingsverschijnselen. In de differentiatie periode consolideert het kind de grammaticale structuur van taal en preciseert de klanken en betekenissen daarvan binnen dialogen.

Als het kind twintig tot vierentwintig maanden oud is, kan het ideeën, wensen en belevenissen in hele zinnen vertellen. Hier ontstaan eerste grammaticale morfemen en functiewoorden als ontwikkeling van de zinsbouw.

De eerste grammaticale categorieën ontwikkelt het kind vanaf de achtentwintigste tot dertigste maand. De dialogen van het kind worden uitgebreider en de thema's worden divers. Op dit moment is er nog geen sprake van expliciet correctie van de woorden en zinnen door de ouders.

Vanaf de zesendertigste tot veertigste maand heeft het kind de elementaire structuur van zijn moedertaal verworven. Het kind spreekt en begrijpt de taal binnen zijn belewingswereld. Moeilijke klanken binnen de articulatie worden bijna probleemloos gebruikt. In zinnen geformuleerde uitdrukkingen zijn voor de gesprekspartner grotendeels begrijpelijk, ook als hij niet het voorafgaande verhaal kent.

Met een vierjarige leeftijd hebben de kinderen de basis van de lexicale en grammaticale structuur van de moedertaal geleerd.

De taalverwerving van een kind wordt als niet normaal beschreven als het kind de volgende beperkingen heeft. Een taal- en spraakstoornis kan ontstaan als het kind een verminderd gehoor heeft, bijvoorbeeld door een trommelvliesbeschadiging veroorzaakt door een langdurige oorontsteking. Een organische afwijking van de spraakorganen kan ook tot een taal- en spraakstoornis leiden. Hierdoor spreken de kinderen vaak nasaal of onduidelijk. Ook een neurologische afwijking kan een oorzaak voor een niet normaal taalverwervingsproces zorgen. Dat komt bijvoorbeeld door een hersenenbeschadiging. Verder kan ook een niet intellectuele ontwikkeling en een geringe taalgevoeligheid tot een niet normaal taalverwervingsproces leiden. Als het kind in een niet talige omgeving opgroeit, kan dat ook een reden zijn voor een niet normaal verloop van de taalontwikkeling. Het kind wordt hier te weinig

²⁰ Übergeneraliseren= de betekenis van een voorwerp op meerde voorwerpen met dezelfde kenmerken overdragen.

gestimuleerd om de taal te verwerven. Een ongunstige sociaal-emotionele ontwikkeling kan voor het kind ook spraak- en taalproblemen oproepen, vooral als het te weinig aandacht krijgt. Afsluiten valt te zeggen dat taal- en spraakstoornissen vaak ook in samenhang met de omgeving van het kind staan, als er geen organische stoornissen vermeld worden.

Vraag vier gaat over de aspecten van het spraak-en taalontwikkelingsproces van kinderen. Hiervoor moet duidelijk zijn dat de taalverwerving uit twee elementen bestaat: 1. Spraakontwikkeling en 2. Taalontwikkeling.

De spraakontwikkeling is het leren van de spreektechniek. Dit begint direct na geboorte en is voltooid als het kind de spreektaal begrijpt en zich daarin kan uitdrukken. Kinderen zijn pas op een leeftijd van 5 à 6 jaar spreekvaardig (Trudy du Maine, 2003).

Taalontwikkeling is de ontwikkeling van taalbegrippen, het vermogen om woorden en spraaksymbolen te begrijpen en te gebruiken. Het begint pas als de kinderen hun eerst betekenisvol woord uitspreken en begrijpen. Dit wordt symboolbewust genoemd. Het begint vaak bij een leeftijd van één jaar en eindigt ongeveer op zesjarige leeftijd (Trudy du Maine, 2003).

De spraak- en taalontwikkeling zijn gekenmerkt door: de voortdurende toename van de actieve woordenschat, een steeds betere toepassing van vervoegingen, steeds beter uitspreken van, steeds beter formuleren van zinnen en voortdurende toename van taalbegrip (Trudy du Maine, 2003). Spraak- en taalontwikkeling zijn met elkaar verbonden. De spraak- en taalontwikkeling maken onderscheid in verschillende aspecten, zoals het fonologische, morfologische, syntactische en semantische aspect.

Binnen het fonologische aspect oefent en leert het kind de klankvorming. Het leert dus vooral in de eerste leefjaren het onderscheiden van klanken. Het klankonderscheid en het vermogen deze te onthouden, maken het mogelijk om een taal te verstaan en te gebruiken. Op het fonologische aspect beheerst het kind klanken, klinkers, medeklinkers en klankpatronen op juiste manier van elkaar onderscheiden en goed gearticuleerd uitspreken.

Het morfologische aspect gaat over de woordvorming zelf. In de Peuter- en Kleuterperiode vindt een snelle uitbreiding van de woordenschat plaats. Ze leren niet alleen door woorden te onthouden en te imiteren maar ook door begrijpen van taalregels en de toepassing daarvan (Trudy du Maine, 2003). Het kind kan op dit moment “woorden en korte zinnestjes begrijpen en reageren op zijn naam en door gebaren duidelijk maken wat hij wil” (Lindenberg-Meijerman, 2010). Dat heeft het gevolg dat de kinderen zelf woorden maken, die soms tot een verkeerde afleiding voeren. Deze worden op een later moment verbeterd (Trudy du

Maine, 2003). De woorden die een kind gebruikt, nemen andere vormen aan bijvoorbeeld: meervouden, verkleinwoorden, lidwoorden, vervoegingen en de trappen van vergelijking. De verschillende meervoudsvormen leiden in het begin nog tot vergissingen bijvoorbeeld: voet=voets in plaats van voeten (Trudy du Maine, 2003). De verkleinwoorden gebruikt een kind pas als het de meervoudsvormen zeker hanteert. De lidwoorden leert het kind zomaar. Het gebruik van vervoegingen herken je pas als het kind 4,5 jaar oud is. Het gebruikt op dat moment werkwoorden om persoon en tijd aan te geven. Of een werkwoord sterk of zwak is, worstelen de kinderen tot aan de basisschool (Trudy du Maine, 2003). De trappen van vergelijking is het laatste aspect van de woordvorming. De articulatievaardigheden worden hierbij erg op de proef gesteld (Trudy du Maine, 2003).

Het syntactische aspect is de manier waarop het kind zinnen vormt. Zinnen worden gebruikt om gedachten, meningen, bedoelingen of wensen onder woorden te brengen. Het kind moet de woorden ordenen tot een goedlopende zin. Het vormen van zinnen leert het kind door de dagelijkse taalomgang. Hij “doet echt mee in de communicatie van alledag” (Lindenberg-Meijerman, 2010). Het kind “legt verbanden tussen woorden waardoor er al eenvoudige vorm en bedoeling duidelijk kan worden gemaakt” (Lindenberg-Meijerman, 2010). In de loop van de jaren neemt de gemiddelde zinlengte toe (Trudy du Maine, 2003). Het kind “begrijpt langere zinnen en kan opdrachtjes uitvoeren” (Lindenberg-Meijerman, 2010). De taalregels leert het kind spelenderwijs. Behalve de regels leert het kind ook de stembuiging en klemtonen te gebruiken om gevoelens te verontwaardigen of verbazing te laten zien (Trudy du Maine, 2003). Het kind gebruikt in deze fase “veel gebaren en gezichtsuitdrukkingen om duidelijk te maken wat zijn wens is” (Lindenberg-Meijerman, 2010). Als het kind met het leren lezen en schrijven begint, beheerst het al zinsconstructies. Het kind kan wel nog grammatica problemen hebben (Trudy du Maine, 2003).

Het semantische aspect beschrijft het begrijpen van de betekenissen van woorden en zinnen. De spreker zelf gebruikt de juiste woorden en zinnen wat tot een snelle uitbreiding van de woordenschat leidt (Trudy du Maine, 2003). Door de uitbreiding van de woordenschat en de omvang van het geheugen, kan het kind steeds meer taal begrijpen en zelf gebruiken (Trudy du Maine, 2003).

Vraag vijf gaat over de kennis en vaardigheden van de ouders met betrekking tot taalverwerving die gericht een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de taalverwerving van hun kinderen.

Er zijn een aantal belangrijke eigenschappen en vaardigheden van ouders samengesteld, die het taalverwervingsproces van het kind stimuleren kunnen. Vanaf de geboorte is het belangrijk dat ouders/verzorgers met het kind praten. Laat het kind dingen zien en benoem de dingen die het kind ziet. Belevissen die het kind maakt of die het kind samen met de ouders beleeft, zouden aan het kind uitgelegd worden (Beudert). De angsten van het kind zouden ouders bespreken en het kind troosten. Ook vragen die door het kind gesteld worden, zouden geduldig door de ouders beantwoord worden. Het vertellen of voorlezen van verhalen, het zingen van liedjes of spelen van spelletjes stimuleren tevens het taalverwervingsproces (Beudert). Bij alle ervaringen die het kind opdoet is het belangrijk dat ouders/verzorgers naar het kind luisteren en het kind aanmoedigen. Ten slotte zouden ouders/verzorgers met het kind samen de wereld onderzoeken en erover praten (Beudert). Afsluitend valt te zeggen dat de communicatie over en weer tussen de ouders en het kind een belangrijke meerwaarde bij het taalontwikkelingsproces van het kind leveren.

De zesde vraag gaat over de compensatiestrategieën die kinderen gebruiken om zich de taal eigen te maken. Om de strategieën te kunnen gebruiken moet het kind aan een aantal voorwaarden voldoen. Belangrijke voorwaarden voor het verwerven van een taal zijn: “goed functionerende zintuigen en spreekorganen (gehemelte, lippen, wangen en tong)” (Trudy du Maine, 2003). Het kind moet in staat zijn om “zintuigelijke prikkels” (Lindenberg-Meijerman, 2010) goed te verwerken. Het zenuwstelsel van het kind moet goed functioneren, zodat er “neurologische stoornissen” (Trudy du Maine, 2003) uitgesloten kunnen worden. Dat zijn voorwaarden voor een normale ontwikkeling van intellectuele capaciteiten, die het mogelijk maken om de moedertaal te leren (Trudy du Maine, 2003). De interesse van het kind in wat er om het heen gebeurt, is een belangrijk factor voor een goed verloop van de emotionele ontwikkeling (stabiele omgeving, de aanwezigheid van een vaste opvoeder) (Trudy du Maine, 2003). Een voldoende aanbod van taal is tevens van belang. Dat betekent dat de hoeveelheid en de kwaliteit van het taalaanbod uit de omgeving stimulerend op de taalontwikkeling van het kind ingaat en op die manier de aanleg voor een goede spraak- en taalontwikkeling stimuleert (Trudy du Maine, 2003).

Het kind gebruikt verschillende strategieën om zich te taal eigen te maken. In eerste instantie begint het kind de taal van zijn ouders/verzorgers te imiteren, dat betekent dat het de woorden of uitdrukkingen die de ouders/verzorgers gebruiken nabootst.

Ten tweede gebruikt het kind de woorden eerst los van zinnen bijvoorbeeld: ‘hond’ inplaats van poes, omdat het nog geen onderscheid maakt tussen beide dieren (Beudert). In ver-

band daarmee maakt het kind nieuwe woorden, zoals “Reparierung” in plaats van “Werkstatt” (Beudert), waardoor zijn grammaticale vaardigheden duidelijk herkenbaar worden. Door het stellen van vragen wordt de nieuwsgierigheid en leervaardigheid van het kind gestimuleerd. Het kind begint woorden of zinnen te herhalen, omdat het de klank of de reactie van de omgeving leuk vindt. Het vordert alle aandacht en toewijding. Op die manier verzoekt het kind zijn behoeftes naar communicatie duidelijk te maken.

Vraag zeven gaat over het thema dyslexie. Dyslexie is een speciale leerstoornis die neurologisch veroorzaakt wordt. Uit een tienjarig wetenschappelijk onderzoek in 1998 blijkt dat dyslexie zich afspeelt in de hersenen en dat er sprake is van een erfelijke factor (Bilthoven, 2012). Men heeft ontdekt dat er verschillen zijn in de hersenenstructuren tussen dyslectische en niet dyslectische kinderen. Bovendien hebben 20% tot 30% van de kinderen met ADHD ook een leesstoornis en zodoende ook dyslexie. Een kind waarvan een of beide ouders dyslexie hebben, hebben een verhoogde kans op dyslexie (Bilthoven, 2012). Het is een stoornis op basis van taal die wordt gekarakteriseerd door moeilijkheden bij het goed en/of vloeiend herkennen van woorden en het decoderen van woorden en een zwakke spelling. Het is dus “een stoornis die gekenmerkt is door een hardnekkig probleem met het aanleren van het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau” (Steunpunt). Deze moeilijkheden zijn typisch voor een probleem op het fonologische aspect van de spraak-en taalontwikkeling. Hierdoor groeit de woordenschat en de achtergrondinformatie niet, waardoor het steeds moeilijker wordt voor een dyslecticus zich te herinneren hoe het woord eruit ziet. Dyslexie kan dus ook als “Word Blindness” (What is dyslexia?) beschreven worden.

In Nederland wordt dyslexie als volgt beschreven: “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” (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Het is een “specifieke lees-en spellingstoornis met een neurobiologische basis, die wordt veroorzaakt door een cognitieve verwerkingsstoornis op het raakvlak van fonologische en orthografische taalverwerking. Deze specifieke taalverwerkingsproblemen wijken proportioneel af van de overige cognitieve vaardigheden. Het taalverwerkingsprofiel leidt voornamelijk tot een ernstig probleem met het lezen en spellen van woorden ondanks regelmatig onderwijs. Dit specifieke lees- en spellingprobleem beperkt in ernstige mate een normale educatieve ontwikkeling, die op grond van de overige cognitieve vaardigheden geïndiceerd zou zijn” (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011).

Vraag acht gaat over de verschillende vormen van dyslexie. Volgens de literatuur moet eerst worden onderzocht of het zich om “natuurlijke leesachterstand” (Sas & Wieringa, 1998) of om een hardnekkig leerprobleem handelt. Hiervoor zijn twee kenmerken van de “hardnekkigheid van de vertraging” (Sas & Wieringa, 1998) te herkennen. In de eerste instantie is het de tijd die nodig is voor het ontwikkelen van enige vorm van automatisering

(Sas & Wieringa, 1998) en ten tweede de “geringe korte termijneffecten” (Sas & Wieringa, 1998). Dat betekent dat “zodra via een aanvullende behandeling van de leesproblemen zowel de leesontwikkeling als de spellingsontwikkeling een snelle vooruitgang laten zien, mag betwijfeld worden of er sprake is geweest van dyslexie” (Sas & Wieringa, 1998).

Hoe wordt herkend of een kind dyslexie heeft? Er zijn een aantal factoren genoemd, die de verschijnselen van dyslexie in kaart brengen. Leerlingen met dyslexie vallen op door hun laag leestempo, vaak verlies van de alinea, weglaten, ruilen of toevoegen van woorden, lettergrepen of enkele letters (Hönighaus). De gelezen tekst kan grotendeels onvoldoende herhaald of geïnterpreteerd worden. Verder maakt de leerling heel veel fouten bij dictees die niet van te voren geoefend worden of bij het overschrijven van teksten. Belangrijk hierbij is dat de leerling de woorden vaak op verschillende manieren binnen dezelfde tekst fout schrijft (Hönighaus). Opvallend zijn ook het grote aantal aan grammaticale fouten en interpunctiefouten en een bijna niet te lezen handschrift (Hönighaus).

De leerling heeft niet alleen maar problemen met taal, maar ook in andere vakken. Zo heeft de leerling bijvoorbeeld ook moeite bij het leren van een tweede taal. Vooral door het verlangzaamt lezen en de moeilijkheden, die de leerling heeft, zorgen ook in andere vakken voor een mindere opname van de leerstof (Hönighaus). Op de basisschool valt het kind met dyslexie op, omdat het de klanken niet tot woorden kan samenvoegen. Het samenvoegen van woorden tot zinnen verloopt ook niet soepel. Ook hier kunnen ze de inhoud van de tekst niet begrijpen (Hönighaus). Er vallen twee kwaliteiten van dyslectisch lezen op: de lange duur van de stagnatie in de leesontwikkeling en de geringe beïnvloedbaarheid daarvan op korte termijn (Sas & Wieringa, 1998). “Bij het leren lezen kunnen dus twee problemen optreden: 1. De leerling blijft rechtsgestuurd lezen of 2. De leerling stapt te snel over naar linksgestuurd lezen” (Sas & Wieringa, 1998). Bij het eerste probleem blijft de leerling “traag en op de visueel-grafisch informatie gefixeerd proces” (Sas & Wieringa, 1998) lezen. Het lezen van deze leerling is dus “spellend en zoekend” (Sas & Wieringa, 1998). Bij het tweede probleem “verloopt lezen weliswaar vlot, maar is slordig en gaat gepaard met veel fouten” (Sas & Wieringa, 1998). “De (mogelijk in aanleg gegeven) verkeerde of niet goed uitgebalanceerde informatieverwerkingsstijl van de hersenen is de oorzaak voor deze twee typen van dyslexie” (Sas & Wieringa, 1998).

Volgens de logopediste is er bij kinderen, in de boven- en middenbouw en ook volwassenen sprake van verschil qua ernst in de dyslexie. Hoe ernstiger de dyslexie, hoe moeilijker het voor die persoon, jong of oud, is om tot adequaat lezen en schrijven te kunnen komen. Bij oudere kinderen en volwassenen die een bepaald minimumniveau niet bereiken wordt

gesproken van 'functioneel analfabetisme'. Dit zijn mensen die afhankelijk zijn van anderen of technische mogelijkheden om teksten voor te laten lezen.

Uiteindelijk geeft zij aan dat er geen verschillende soorten dyslexie bestaan, maar wel grote verschillen qua ernst.

Vraag negen gaat over de oorzaken van dyslexie. Dyslexie is een complexe stoornis, waarbij waarschijnlijk verschillende oorzaken bepalend zijn. De oorzaken van dyslexie liggen op het gebied van de genetica, de auditieve en visuele waarneming. Doordat de veranderingen op de auditieve of visuele waarneming verschijnen, moet het door een genetische verandering veroorzaakt worden (Hönigshaus). Er is volgens Bakker een relatie tussen dyslexie en een hersen(dis)functie (Sas & Wieringa, 1998) (Bakker & Vinke, 1984). Bakker gaat in zijn model ervan uit dat de linker- en rechterhersenhelft gespecialiseerd zijn om de informatie te verwerven. Beide hersenhelften leveren een grote bijdrage aan het leren lezen en aan het geautomatiseerd lezen. De linkerhelft is vooral gespecialiseerd in de verwerking van "talige informatie" (Bakker & Vinke, 1984). De rechterhersenhelft is gespecialiseerd in de verwerking van "visueel-ruimtelijke informatie" (Bakker & Vinke, 1984). Volgens Sas en Wieringa is voor het leren lezen in eerste instantie de betrokkenheid van de rechterhersenhelft nodig (visuele letterwaarneming). De linkerhersenhelft is voor het inschakelen van de talige informatie verantwoordelijk. "Bij het leren lezen kunnen dus twee problemen optreden: 1. de leerling blijft rechtsgestuurd lezen of 2. De leerling stapt te snel over naar linksgestuurd lezen" (Sas & Wieringa, 1998). Bij het eerste probleem blijft de leerling "traag en op de visueel-grafisch informatie gefixeerd proces" (Sas & Wieringa, 1998) lezen. Het lezen van deze leerling is dus "spellend en zoekend" (Sas & Wieringa, 1998). Bij het tweede probleem "verloopt lezen weliswaar vlot, maar is slordig en gaat gepaard met veel fouten" (Sas & Wieringa, 1998). De oorzaak hiervan ligt volgens Wieringa in de (mogelijk in aanleg gegeven) verkeerde of niet goed uitgebalanceerde informatieverwerkingsstijl van de hersenen (Sas & Wieringa, 1998).

Een verdere mogelijke oorzaak van dyslexie is een "afwijkende elektrofysiologisch activiteits- en inhibitiepatroon in de hersenen" (Sas & Wieringa, 1998). Dat is een mogelijke oorzaak voor de problemen met de verwerkingssnelheid van informatie (Sas & Wieringa, 1998). De rijping van de hersenen kan ook een mogelijke oorzaak voor dyslexie zijn, omdat hierbij de celverbindingen en de kwaliteit van de prikkelgeleiding pas op een later tijdstip voltooid is (Sas & Wieringa, 1998). Door een "onvoldoende functionerende intermodale prikkelverwerking" (Sas & Wieringa, 1998) heeft de leerling problemen bij "geïntegreerde

verwerking van visuele en auditieve informatie” (Sas & Wieringa, 1998), wat ook als een mogelijke oorzaak voor dyslexie in aanmerking komt.

Ook een niet normale “hersenhelftasymmetrie” zorgt ervoor dat er op de “hemisfeerspecialisatie” (Sas & Wieringa, 1998) problemen optreden, waardoor de leerling een niet volledig ontwikkelde “talige functie” (Sas & Wieringa, 1998) heeft.

Een laatste oorzaak kan een afwijkende celvorming van een trillingsfrequentie van de hersenen zijn, waardoor er onder bepaalde omstandigheden chaotische zoek- en opdiepprocessen kunnen ontstaan (Been, 1991). Dat is de oorzaak van het vaak wisselend foutenbeeld in het lezen en spellen (Sas & Wieringa, 1998) van leerlingen met dyslexie.

Niettemin belangrijk, is het feit dat er een verhoogd risico voor dyslexie is, als zowel de vader en de moeder of iemand in de familie, dyslexie heeft. Er zijn verschillende “Genorte” (Hönigshaus) die hierbij een rol spelen. Waarschijnlijk is er sprake van een samenspel van genen en milieufactoren. Er is dus sprake van een “erfelijke component, waarbij vermoedelijk een ouder en verschillende genen een rol spelen” (Pennington & Olson, 2005). Dat betekent dat er een 40% kans op dyslexie is bij een kind, met een ouder die dyslectisch is (Griorenko, 2001). Let op: dit is niet allesbepalend. Er zijn ook kinderen met dyslexie die geen familielid met dyslexie hebben (Shaywitz, 2003).

Vraag tien gaat over de diagnostiek van dyslexie. In eerste instantie moet de school aangeven op het kind in aanmerking voor een onderzoek na dyslexie komt. Dit is het geval als het kind “bij de zwakst 10% lezen of zwakste 16% lezen én de zwakste 10% op spelling” (Steunpunt) behoort. De leerling moet dus een E-score op lezen en een lage D-score op lezen en een E-score op spellen hebben om in aanmerking voor een vergoed dyslexie te komen. Bovendien moeten de resultaten betrekking hebben op “minimaal drie opeenvolgende meetmomenten, na aanbod van extra zorg of specifieke interventies van minimum twee interventieperioden” (Steunpunt). De school is verplicht om het vermoeden op dyslexie te onderbouwen op grond van twee kenmerken: “ 1. Specifieke uitval op lezen en/of spellen, 2. Didactische resistentie (= er wordt een leesprobleem gesignaleerd en aangepakt met behulp van het onderwijsprotocol leesproblemen en dyslexie en er is geen vooruitgang te zien)” (Steunpunt). Er moet wel sprake zijn van een half jaar systematisch werken aan technisch lezen. De leerkracht of een remedial teacher moet tenminste drie keer per week twintig minuten extra instructie voor technisch lezen bieden, voordat een leerling “didactisch resistent” (Steunpunt) mag worden gediagnosticeerd. “Het diagnostisch onderzoek naar dyslexie ligt in handen van kinder- en jeugdpsychologen en orthopedagogen met een

erkende bekwaamheidsregistratie in de psychodiagnostiek “ (Wentink & Verhoeven, 2004). Als het kind de diagnose ‘dyslexie’ krijgt, is het noodzakelijk dat de behandeling aansluit bij de “begeleiding van de leerkracht en de leesspecialist op school” (Wentink & Verhoeven, 2004) die de leerling tot nu toe heeft gekregen. De intensiteit en de duur van de behandeling worden bepaald door “het onderzoek en de precieze diagnose van dyslexie” (Wentink & Verhoeven, 2004). Daardoor is elke behandeling individueel en wordt door een “dyslexiespecialist” (Wentink & Verhoeven, 2004) uitgevoerd. Alle instanties onderhouden goed contact met elkaar en de ouders. Bij de diagnose wordt onderscheiden tussen drie niveaus: “de onderkende diagnose, de verklarende diagnose en de indicerende diagnose” (Van der Leij, et al., 2003). Bij de “onderkende diagnose” wordt het individu toegewezen aan de categorie ‘dyslexie’. Hiervoor moet de school alle “testresultaten, observaties, interventieplannen en evaluaties van de begeleiding” (Wentink & Verhoeven, 2004) aan de specialist sturen. Een “verklarende diagnose” (Wentink & Verhoeven, 2004) beschrijft het samenhangend beeld van de factoren die bij de dyslexie ten grondslag liggen (Wentink & Verhoeven, 2004). Zoals eerder al beschreven kan dyslexie een gevolg van diverse (combinaties van) stoornissen in onderliggende cognitieve processen hebben, die op hun beurt, veroorzaakt worden door een stoornis in het functioneren van de hersen (Wentink & Verhoeven, 2004). De erfelijkheid van dyslexie kan ook een verklaring voor de diagnose zijn. “De indicerende diagnose” (Wentink & Verhoeven, 2004) geeft globale richtlijnen voor de optimale aanpak voor de betreffende leerling. Deze globale richtlijnen zijn gebaseerd op de onderkende en de verklarende diagnose die leiden tot de specifiek pedagogisch-didactische onderwijsbehoeften van het individu met betrekking tot lezen en schrijven (Wentink & Verhoeven, 2004). Ook andere leer-, gedrags- en ontwikkelingsstoornissen (comorbiditeit) worden onderzocht. Bijzonder goed wordt na de primaire spraaktaalstoornissen en aandacht stoornissen (ADHD) gekeken, omdat deze vaak aan dyslexie gekoppeld zijn.

Vraag elf gaat over het educatief materiaal dat een rol speelt bij het leren lezen en schrijven van een tweede taal Engels bij kinderen met gediagnosticeerde dyslexie. Tijdens het interview met een leerkracht van het voortgezet onderwijs in Duitsland worden de volgende dingen over de didactische aanpak verteld. Volgens de leerkracht zijn de leerlingen niet in staat in de vreemde taal Engels de woorden op de goede manier te decoderen en te onthouden. Verder zijn de leerlingen niet in staat eenvoudige woorden op de goede manier op te schrijven. In het begin wordt erop gelet dat de fonetiek van het woord goed opgeschreven wordt, zodat men kan herkennen of de leerling de klank van het woord kan opschrij-

ven. Aanvankelijk is de spreekvaardigheid belangrijker dan de schriftelijke vaardigheden. Desondanks moet ook aan de schrijfvaardigheid van de leerlingen gewerkt worden. De manier waarop de leerlingen aan hun schrijfvaardigheden werken, is vooral het herhalende opschrijven van dezelfde woorden of het invullen van ellips. Hieraan kan de leerkracht herkennen of de leerling de gelezen tekst ook begrijpt. Voor het educatief materiaal betekent dat dat het uit veel spreekoefeningen moet bestaan. De methode “Fit in Englisch trotz LRS: Diphthonge und Konsonanten” helpt kinderen en leerkrachten bij het oefenen van de Engelse taal. De methode heeft een lijst met de verschillende klanken en lettercombinaties binnen de Engelse taal. De leerlingen leren op die manier de klank-tekenkoppeling te maken. De geleerde woorden kunnen worden opgeschreven in een “klankwerkschrift”. Hierdoor kom je tegemoet aan de problemen met de fonetiek van de woorden. De leerlingen leren regels kennen die bij het lezen en schrijven van Engelse woorden helpen. Op de grafiek hieronder zijn een aantal woorden in verschillende categorieën verdeeld, waardoor de kinderen de samenhang tussen de tekens en de klank beter kunnen onthouden.

Real- und Kunstwörter (= Inhalt Lese- und Rechtschreibtest)	Laut	Schrift	Bezugslektion
lunch rich which teacher runch leecher meach louch	[tʃ]	-ch	1
main sail rain wait sain dall laip mait	[eɪ]	ai-/-ai-	2
bridge cage orange page cridge dage lange midge	[dʒ]	-ge	3
fish fresh push fashion pish cosh lusher nash	[ʃ]	-sh-/-sh	4
blow grow show snow frow clow drow stow	[əʊ] ³	-ow	5
cake coat count cut cate culp colp cas	[k] ⁴	c-	6
ship shoe shout shop shup shin shan shome	[ʃ]	sh-	7
information nation conversation station botion fanation lubation lasition	[ʃ ⁿ]	-tion	8
power town cow flower gower pown flowel bown	[aʊ]	-ow-/-ow	9
play say maybe way ray cay fay nay	[eɪ]	-ay-/-ay	10
chair change cheese children chole chaipe chum chake	[tʃ]	ch-	11
jump just job jacket jad jully jode jink	[dʒ]	j-	12

Die Lektionen 2 und 10 sowie 3 und 12 behandeln jeweils dasselbe Phonem, allerdings in unterschiedlichen Schriftformen, die sich aus der Position im Wort (Inlaut und Auslaut) ergeben.

Afbeelding 1 Fit in Englisch trotz LRS: Diphthonge und Konsonanten

De fonemen –ch en –ow zijn twee keer in de lijst opgenomen, omdat ze in verschillende woorden op verschillende plekken voorkomen, maar desondanks hetzelfde klinken. Voor de leerlingen is het belangrijk om te weten waar de –ch staat. In elk hoofdstuk worden bepaalde klanken en woorden geoefend. De leerling moet de woorden eerst hardop voorlezen en daarna de ontbrekende letter toevoegen. Hierdoor leren de leerlingen de letter-

combinaties onthouden. Verder helpen speciale schrijf- en leestoetsen bij de analyse van de problemen, waardoor elk kind een speciaal op zijn probleem aangepast plan krijgt.

De leerkracht antwoordde op de vraag hoe je de leerlingen bij de lees- en schrijfvaardigheden in het Engels kan ondersteunen, dat de leerlingen met leerkaarten kunnen werken. Hieraan worden steeds nieuwe woorden toegevoegd en geleerd. Geleerde woorden moeten regelmatig herhaald worden. Het doel hiervan is dat de leerling het beeld van het woord kan onthouden. Verder wordt ervoor gezorgd dat de leerlingen veel lees- en luisteroefeningen doen, om zich het beeld van het woord eigen te maken. Het foneem-grafeem koppeling wordt hierdoor gestimuleerd en gevestigd. Ellips zijn hiervoor goed geschikt om het leersucces te controleren.

Uit de literatuur blijkt dat het onthouden van de klank-tekenkoppeling kan worden ondersteund door middel van een “klankwerkschrift” (Berkel, 1995). In het “klankwerkschrift” (Berkel, 1995) wordt de schrijfwijze van een bepaald klank op een bepaalde bladzijde vastgehouden. De leerling bedenkt samen met de leerkracht een zogenaamd ‘kapstokwoord’ (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011), dat is een woord dat de leerling al goed kent en waarmee hij de moeilijke klank die erin voorkomt, kan onthouden. Vervolgens worden woorden onder elk ‘kapstokwoord’ (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011) verzameld, die op dezelfde manier worden geschreven, met daarbij aantekeningen over de uitspraak, spellingregels, ezelsbruggen en natuurlijk de uitspraak (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011).

De inzet van ICT kan bij het leren van Engels als een vreemde taal ondersteuning voor de leerling zijn. Bijvoorbeeld door de inzet van tekstverwerkingsprogramma’s met spellingcontrole, helpen de leerling bij het schrijven van Engelse teksten. De uitspraak van de leerling kan ook door middel van een ICT programma geoefend worden. De auditieve feedback die de leerling krijgt, zijn krachtig bij het leren lezen en schrijven van het Engels als vreemde taal. De inzet van ICT helpt vooral heel sterke dyslectische kinderen. Het gebruik van dergelijke hulpmiddelen bevordert de zelfredzaamheid, versterkt het competentiegevoel bij dyslectische kinderen en motiveert hen om te blijven lezen en schrijven.

Ten slotte kan gezegd worden, dat het educatief materiaal moet voldoen aan luister- en spreekoefeningen, een klankwerkschrift, ICT media, frequente woorden, kapstokwoorden en ellips. De leerkrachten moeten met de leerlingen regelmatig de woorden herhalen. Door middel van herhaling en controle dictees zijn de dyslectische kinderen in staat hun lees- en schrijfvaardigheden in de tweede taal Engels te ontwikkelen.

Beantwoording van de onderzoeksvraag in welke mate interventies en hulpmiddelen op het gebied van taalverwerving effectief zijn om leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie te helpen met het verbeteren van hun lees- en schrijfvaardigheden van een tweede taal (Engels). Uit het literatuuronderzoek en de interviews kwam naar voren dat interventies en hulpmiddelen op het gebied van taalverwerving effectief zijn, als ze op het kind aangepast worden en er regelmatig met het kind aan gewerkt wordt. . “Over het algemeen zullen leerlingen naarmate ze meer leeservaring in het Nederlands hebben, beter in staat zijn om in het Engels te lezen” (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Desondanks moeten de problemen die zich binnen de tweede taal Engels voordoen, apart behandeld worden. Er is dus een samenhang tussen het lezen in de moedertaal en het lezen in een vreemde taal, in dit geval Engels. Het is namelijk niet het geval dat naarmate de moeilijkheden dalen in de moedertaal, ook dalen de moeilijkheden binnen de vreemde taal dalen. Daardoor blijven dyslectische kinderen moeilijkheden hebben met schrijven van het Engels, omdat de dyslectici veel “fonetische fouten” maken (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Volgens de literatuur kunnen de leerkrachten dyslectische kinderen ondersteunen door het lezen te koppelen aan het luisteren. Verder kan er ook gewerkt worden met de basiswoordenschat, waarbij ze de eerst hoogfrequente woorden leren lezen en schrijven. Omdat de klank-tekenkoppeling in het Engels niet eenduidig lijkt, zijn er wel regels en patronen die de leerlingen kunnen leren, net als in het Nederlands (Scheltinga F. , Gijsel, Van Druenen, & Verhoeven, 2011). Aan hand van de hoogfrequente woorden in het Engels kunnen de regels en klank-tekenkoppeling expliciet aangeleerd worden. Het is belangrijk dat daarbij steeds de relatie tussen de geschreven en gesproken vorm gelegd wordt. Ze kunnen als kapstokwoorden aangeleerd worden om gebruik te kunnen maken van de overeenkomsten tussen de woorden.

Volgens de logopediste wordt de behandeling aangesloten bij wat de school doet om het kind niet extra te overladen, maar daarbij worden wel heel duidelijk accenten gelegd op die zaken die een kind lastig vindt. Het is dus afhankelijk van het waarmee het kind problemen heeft (spelling en/of lezen), hoe oud een kind is (dus in welke groep het zit) en waarmee het binnen lezen en of spellen een probleem heeft. Het is dus echt een individueel programma. Volgens haar zijn er meerdere mogelijkheden om een bepaalde klank om te zetten naar een letter. Er is veel minder sprake van een vaste klank-tekenkoppeling, waardoor ook die iemand niet het lezen en schrijven als lastig vindt, bij de vreemde taal Engels extra hinder ondervindt. Zowel jonge en oude dyslectici moeten de woorden veel vaker herhalen dan iemand zonder lees- en spellingproblemen voordat hij deze informatie heeft geauto-

matiseerd. Het kan dus volgens de logopediste ook gebeuren dat de dyslexie pas op het moment, waar het naar het voortgezet onderwijs gaat, ontdekt wordt, omdat ze daar niet langer te maken krijgen met vooral de spreekvaardigheid van een vreemde taal, maar zowel het lezen als het schrijven ervan meer op de voorgrond komt.

Volgens de leerkracht van het voortgezet onderwijs en de logopediste is het belangrijk dat de leerlingen de leerstof en de regels voor het goed schrijven en lezen van woorden regelmatig herhalen. Hierdoor vestigen zich de klank-tekenkoppeling. De leerling gaat op een lange termijn van oefeningen zien, dat het steeds beter gaat. Ellips helpen volgens de leerkracht van het voortgezet onderwijs bij de controle van het leerproces van de leerling.

5.3 Aanbevelingen

In hoofdstuk 5.3 zijn de aanbevelingen voor het lees- en schrijfonderwijs in het Engels gegeven. De leerkrachten van het basisonderwijs vinden in dit hoofdstuk aanbevelingen die bij de begeleiding van dyslectische kinderen helpen.

De lezer krijgt een duidelijk beeld van de mogelijkheden die er zijn om de kinderen te helpen.

Aan hand van de literatuurstudie en de interviews met deskundigen zijn er de volgende aanbevelingen gevonden worden:

- In eerste instantie moet aan de problemen binnen de moedertaal gewerkt worden, omdat anders ook de problemen binnen de tweede taal niet dalen. De behandeling van het kind moet afgestemd zijn op de inhoud die het kind op school al oefent. Vervolgens moet het kind zich verschillende strategieën eigen maken die het kind voor het lezen nodig heeft (“Silben schwingen” etc)
- Het gebruik van de methode “Fit in Englisch trotz LRS” of materiaal van de uitgeverij Betelgeuze helpen bij de ontwikkeling van de lees- en schrijfvaardigheid van kinderen met dyslexie. Deze methodes hebben verschillende uitgaven waardoor verschillende aspecten binnen de taal Engels geoefend kunnen worden. De methodes beschikken over een aantal toetsen waardoor de leerkracht het werk individueel aan de leerlingen kan aanpassen.
- De leerkracht zal de uitspraak van de Engelse klanken regelmatig met de kinderen herhalen en een “klankwerkschrift” aanleggen, waardoor de leerling de geleerde klanken met behulp van ezelsbruggen en voorbeelden kan onthouden.
- Een andere methode is het werken met kapstokwoorden en hoogfrequente woorden in het Engels, omdat de kinderen meestal een aantal woorden in het Engels kennen, zoals computer, feedback, milkshake, flat, hockey, magazine etc. De bekende woorden vormen de basis voor de lessen.
- Alle woorden kunnen worden opgenomen op leerkaarten, die de leerlingen helpen bij het opbouwen van de woordenschat. Hij kan op die manier de woorden steeds herhalen en oefenen.
- De leerkracht kan met de kinderen door middel van luister- en spreekoefeningen de uitspraak oefenen. Hierdoor vestigt zich de klank-tekenkoppeling.

Uiteindelijk is het belangrijk dat de leerkracht zo veel mogelijk met de kinderen oefent en herhaalt zodat ze zich de woorden eigen kunnen maken.

5.4 Vervolgonderzoeken

In dit hoofdstuk worden suggesties gegeven over eventuele vervolgonderzoeken van dit onderzoek. De onderzoeksvraag is eenduidig te beantwoorden, omdat uit de literatuur en de ervaringen van leerkrachten en logopedisten bleek dat de hulpmiddelen en interventies binnen het taalverweringsproces effectief zijn om de lees- en schrijfvaardigheden van kinderen met gediagnosticeerde dyslexie binnen de tweede taal Engels te stimuleren. Een mogelijk vervolgonderzoek aan dit onderzoek kan de inzet van het materiaal in de praktijk zijn. Hierdoor kan het leerproces van de kinderen precies gedocumenteerd worden. Er kan ook een beoordeling van de methodes als mogelijke vervolgonderzoek gedaan worden, om de voor- en nadelen van de verschillende methodes in kaart te brengen. Verder kan ook een onderzoek naar het ontwikkelen van oefenmateriaal gedaan worden. Hierbij kan de onderzoeker gebruik maken van het bestaand materiaal en dit verbeteren. Het bestaand materiaal kan ook veranderd worden, zodat het in de basisschool kan ingezet worden. Op dit moment is er meer materiaal voor hogere groepen omdat het lezen en schrijven in het Engels pas op het voortgezet onderwijs van belang is. Door materiaal te ontwikkelen voor de basisschool kan het vervolgonderzoek helpen bij de overstap naar het voortgezet onderwijs. Bovendien kan een vervolgonderzoek op gebied van begeleiding van kinderen met gediagnosticeerde dyslexie gedaan worden. Aan hand van een groep of één leerling kan aangegeven worden hoe effectief de methodes zijn. Verder kan daardoor aan de problemen en moeilijkheden van een kind gewerkt worden, zodat de frustratie daalt en het kind een strategie leert om de woorden in het Engels te decoderen. Het kan ook onderzocht worden welke mogelijkheden er in Duitsland zijn om kinderen met gediagnosticeerde dyslexie tijdens de Engelse les te kunnen begeleiden. Omgekeerd kan natuurlijk ook gekeken worden hoe dit in Nederland gedaan wordt.

Afsluitend valt te zeggen dat er verschillende aanknopingspunten voor een vervolgonderzoek gegeven worden. Het thema van dit onderzoek is heel breed en biedt daardoor genoeg mogelijkheden voor een vervolgonderzoek.

Nawoord

De uitkomsten van dit onderzoek zijn heel uitgebreid en gaan boven de pet van het basis-onderwijs. Uitgangspunt was de “Grundschule Laar” omdat er veel kinderen met gediagnosticeerde dyslexie in groep 5 zaten. De basisschool heeft echter geen plan voor deze kinderen, zodat de ervaringen van het voortgezet onderwijs in Bedburg een belangrijke meerwaarde voor dit onderzoek kunnen zijn. Andere scholen kunnen de aanbevelingen uit dit onderzoek gebruiken voor hun eigen aanpak. De meerwaarde van dit onderzoek ligt in de uitkomsten van de literatuurstudie en de interviews. De leerkrachten, leerlingen, logopediste en de leerkracht van het speciaal onderwijs hebben een duidelijk beeld over de moeilijkheden en problemen van de dyslectische kinderen gegeven. De leerkracht van het voortgezet onderwijs heeft eerste aanknopingspunten voor de begeleiding van deze kinderen beschreven. Hierdoor wordt een duidelijk beeld van de huidige situatie van de school beschreven. De geïnterviewde leerkrachten zijn erover eens dat dyslectische kinderen veel moeite hebben met het Engels en dat ze veel ondersteuning en herhaling van de leerkrachten nodig hebben. De ondervraagden zijn niet gevraagd worden of de behandeling van de kinderen in de moedertaal gelijktijdig kan plaatsvinden met de behandeling in de tweede taal Engels.

Door de grote diversiteit van de dyslexie wordt duidelijk dat het taalverwervingsproces per kind verschillend is en er een individueel aanpak voor elk kind gemaakt wordt.

Het onderzoek heeft de onderzoeker veel kennis en inzichten over dyslexie en taalverwerving en het leren van Engels opgeleverd. Hij heeft zich bezig gehouden met de vraag in welke mate interventies en hulpmiddelen op het gebied van taalverwerving effectief zijn, om leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie te helpen met het verbeteren van hun lees- en schrijfvaardigheden van een tweede taal (Engels). Hierdoor kan de onderzoeker dyslectische kinderen beter tijdens een Engels les begeleiden en ervoor zorgen dat deze leerlingen extra aandacht krijgen voor het lees- en schrijfproces. De onderzoeker is zich van het feit bewust dat dyslectische kinderen meer tijd en ondersteuning nodig hebben om zich de tweede taal Engels eigen te maken.

De “Grundschule Laar” heeft ook iets aan dit onderzoek, omdat er aanbevelingen ten aanzien van het leren lezen en schrijven in de tweede taal Engels gegeven worden. Het dyslec-

tische kind van de “Grundschule Laar” heeft duidelijk gemaakt dat dyslectische kinderen zich niet aan de klank van de woorden kunnen herinneren en daardoor de Engelse woorden op een Duitse manier uitspreken. De leerkrachten van de “Grundschule Laar” kunnen proberen met een “klankwerkschrift” te werken. Hierdoor kunnen de leerlingen altijd nakijken hoe ze een woord moeten uitspreken. Ook het gebruik van leerkaarten kan een mogelijk hulpmiddel voor het vak Engels zijn.

De Stenden Hogeschool in Emmen heeft ook iets aan dit onderzoek, omdat het duidelijk maakt dat kinderen met gediagnosticeerde dyslexie niet alleen maar moeilijkheden in hun moedertaal hebben, maar ook tegen problemen binnen de tweede taal Engels aanlopen. Dit onderzoek maakt ook duidelijk dat er nog maar weinig materiaal voor de basisschool bestaat, om kinderen met gediagnosticeerde dyslexie te begeleiden bij het leren lezen en schrijven van de tweede taal Engels.

Literatuurlijst

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol UK: Multilingual Matters.
- Bakker, D., & Vinke, J. (1984). *Effects of hemisphere-specific stimulation on brain activity and reading dyslexics*. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*.
- Been, P. (1991). *Dyslexia and jump resonance in neural nets*. Groningen: University of Groningen.
- Berkel, A. v. (1995). *Orthodidactische gids voor het vreemde-talenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Beudert, I. i. (sd). *dbl - Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.* Opgeroepen op März 26, 2014, van <http://www.dbl-ev.de/kommunikation-sprache-sprechen-stimme-schlucken/normale-entwicklung/spracherwerb-kommunikation.html>
- Braams, T. (2002). *Dyslexie, een complex taalprobleem*. Amsterdam: Boom.
- Critchley, M. (1964). *Developmental dyslexia*. London: Heinemann.
- Dr. Leist-Villis, A. (sd). *Zweisprachigkeit*. Opgeroepen op 04 9, 2014, van www.zweisprachigkeit.net
- e.V., B. L. (sd). *Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V.* Opgeroepen op März 26, 2014, van <https://bvl-legasthenie.de/legasthenie/definition>
- Edelmann W., & Witmann S. (2012). Behaviorismus. In Edelmann W., & Witmann S., *Lernpsychologie* (pp. 47-63). Basel: Beltz Verlag.
- Grigorenko, E. (2001). Development dyslexia: An update on genes, brains, and environments. In *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 42 (pp. 91-125).
- Höhne, S. (sd). *Lernpsychologie*. Opgeroepen op Mei 22, 2014, van <http://www.lernpsychologie.net/lerntheorien/behaviorismus>
- Höhne, S. (sd). *Lernpsychologie*. Opgeroepen op 06 16, 2014, van <http://www.lernpsychologie.net/lerntheorien/behaviorismus>
- Hönigshaus, A. (sd). *Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V.* Opgeroepen op Maart 26, 2014, van www.bvl-legasthenie.de
- Hooijmaaijers, T., Stolkhof, T., & Verhulst, F. (2009). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Lernverband, D. (Regisseur). (2009). *Legasthenie und Begabung* [Film].

- Lernverband, D. (Regisseur). (2009). *Legasthenie und Wahrnehmung* [Film].
- Lindenberg-Meijerman, C. (2010). *Logopedie en leerkracht*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Ministerium für Bildung, K. u. (sd). *Referat für Sprachentwicklung und Bildungsfragen im Kindergarten*. Opgeroepen op April 9, 2014, van <http://www.fruehkindliche-mehrsprachigkeit.de/impressum/index.html>
- Neurology, W. F. (1968). *Report of research group on dyslexia and world illiteracy*. Dallas: Author.
- Nieuwenbroek, A., & Vries, J. d. (1992). *Dyslexie in de les*. Nijmegen: Berkhout.
- Pennington, B., & Olson, R. (2005). Genetics of dyslexia. . In I. M. Snowling&Ch.Hulme(Eds)., *The science of reading: a handbook* (pp. 453-472). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Reimann, B. (sd). *Web&Lernen*. Opgeroepen op März 27, 2014, van www.muttersprachenerwerb.de/kurzdar1.htm
- Renk, J. (sd). *FRESCH Freiburger Rechtschreibschule*. Opgeroepen op 06 26, 2014, van <http://www.fresch-renk.de/>
- Sas, J., & Wieringa, C. (1998). *Leesmoeilijkheden, achtergronden, analyse en behandeling*. Groningen: Wolters-Nordhoff.
- Scheltinga, F., Gijsel, M., Van Druenen, M., & Verhoeven, L. (2006). Leesproblemen en Dyslexie. In A. v. Leij, *Core deficits and variable differences in Dutch poor readers learning English* (pp. 74-90). Journal of Learning Disabilities 39.
- Scheltinga, F., Gijsel, M., Van Druenen, M., & Verhoeven, L. (2011). *Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sliedrecht, A. (sd). *Zakboekje dyslexie, Achtergrondinformatie voor de praktijk van het primair onderwijs*. s'-Gravenhage: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Steunpunt. (sd). Opgeroepen op Maart 31, 2014, van www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-behandelen/onderzoek-en-behandeling-wel-vergoed/diagnose/
- Trudy du Maine, A. V.-G. (2003). *Logopedie*. Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Van der Leij, A., Struiksma, A. R., Kleijnen, R., Henneman, K., Pasman, J., Ekkebus, M., et al. (2003). *Diagnose van Dyslexie. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland (herziene versie)*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.

Warnke, A., Hemminger, U., Roth, E., & Schoneck, S. (2002). Die Leistung der Krankenkasse.
In A. Warnke, U. Hemminger, E. Roth, & S. Schoneck, *Legasthenie Leitfaden für die Praxis* (p. 65). Göttingen: Hogrefe.

Wentink, H., & Verhoeven, L. (2004). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*.
Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

What is dyslexia? (sd). [Film].

Afbeelding 1 Fit in Englisch trotz LRS: Diphthonge und Konsonanten 77

Reflectie

Uiteindelijk wordt op het hele werkstuk gereflecteerd en op het leereffect ingegaan. Tijdens de minor 'SEN' heeft de onderzoeker veel over speciale onderwijsbehoeften van kinderen geleerd. De onderwerpen dyscalculie en taalproblemen waren een belangrijke meerwaarde van de minor. Hierdoor heb ik vooral veel informatie en tips gekregen. Tijdens de LIO-stage heeft de onderzoeker ook kennis gemaakt met kinderen die dyslexie als leerprobleem hebben. Op dat moment kon ik nog niet helpen bij de begeleiding omdat ik nog geen ervaring op dit gebied opgedaan heb. Hierdoor wilde ik mij verdiepen op het gebied van taalverwerving en dyslexie. De competenties met betrekking tot de eigen deskundigheid worden op die manier verder ontwikkeld. Het doel van het onderzoek was erachter te komen, in welke mate interventies en hulpmiddelen op het gebied van taalverwerving effectief zijn om leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie te helpen met het verbeteren van hun lees- en schrijfvaardigheden van een tweede taal (Engels). Hieruit vloeien nauwkeurige aanbevelingen hoe kinderen met gediagnosticeerde dyslexie een tweede taal Engels beter leren lezen en schrijven.

Ik heb ervoor gekozen de bovengenoemde onderdelen door middel van een literatuurstudie, deskresearch en een veldonderzoek te doen. De literatuurstudie en de deskresearch hebben al een eerste bijdrage opgeleverd aan het verder ontwikkelen van de eigen deskundigheid. De verdieping in de taalverwerving en dyslexie hebben geholpen bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag. De eigen kennis op dit gebied is gegroeid en er is een duidelijk beeld van de essentiële wetenschappelijke feiten ten aanzien van dyslexie en het leren lezen en schrijven in een tweede taal Engels.

In het begin was het moeilijk mijn onderzoeksvraag nauwkeurig te formuleren en mijn onderzoek duidelijk af te bakenen. Ik wou te veel over het thema weten en eigenlijk ook een complete handleiding voor het thema schrijven. Door gesprekken met Adriaan Nieuwenhuis en de literatuur bestudering, kon ik mijn onderwerp scherp formuleren en goed afbakenen. De ondersteuning van de "Realschule Bedburg" en de "Grundschule Laar" heeft bij de uitvoering van mijn onderzoek geholpen. Het bezoek van een bibliotheek heeft een duidelijk beeld over de vakliteratuur gegeven.

De bestudering van de Engelse, Duitse en Nederlandse vakliteratuur was boeiend. Hierdoor wordt het bestuderen en uitzoeken van diverse anderstalige bronnen gestimuleerd. Het onderzoeksverslag in het Nederlands te schrijven, heeft veel cognitieve vaardigheden tot gevolg.

De volgende keer zal ik het thema niet te veel op de vakliteratuur baseren, maar een groter praktijkdeel inplannen. Hierdoor is het onderzoeksproces en het beantwoorden van de onderzoeksvraag makkelijker. Hieraan zal de volgende keer gewerkt worden. De communicatie met de onderzoeksschool zal de volgende keer op dezelfde manier gebeuren, omdat de gevraagde informatie snel gegeven worden.

Samenvattend kan ik zeggen dat ik in de loop van het onderzoek erachter gekomen ben dat ik soms té breed, té gedetailleerd en té perfectionistisch werk. Deze eigenschappen zowel positieve als negatieve kanten. De positieve kanten zijn dat ik heel nieuwsgierig ben en alles in het detail wil weten. Aan de andere kant leidt dit tot het gevolg dat mijn onderzoek té groot wordt en dat ik me met te veel informatie bezig houd, waardoor ik het overzicht van mijn onderwerp kwijt raak.

Bijlage

Interview (leerkrachten)

Fragen zum Thema:

LRS in Bezug auf das Lesen und Schreiben in der Muttersprache Deutsch und der
Fremdsprache Englisch

1. Was ist Ihre Berufsbezeichnung?
2. Behandeln/Arbeiten Sie (mit) Kinder(n), die LRS/Legasthenie haben?
3. Was sind die häufigsten Probleme, die Kinder zu Beginn Ihrer Arbeit haben?
Mit welchen Problemen bezüglich des Lesens und Schreibens kommen LRS Kinder zu Ihnen?

4. Wie gehen Sie bei diesen Kindern vor? Können Sie mir eine typische Stunde beschreiben?

5. Worauf achten Sie dabei?

6. Bringen Sie den Kindern bestimmte Strategien bei (z.B. Silbentrennung)?

7. Spiegelt sich LRS in der Muttersprache auch beim Lesen und Schreiben in der Fremdsprache Englisch wider? Was sind Ihre Erfahrungen hiermit?

8. Woran erkennen Sie das? Haben die Kinder dann die gleichen/ ähnlichen Probleme?
9. Wie kann man die Kinder hinsichtlich des Lesens und Schreibens in der Fremdsprache Englisch unterstützen?

Interview (kind)

Interview met een dyslectisch kind

1. Hoe ervaar je je dyslexie?
2. Heb je ook problemen met het leren van een tweede taal zoals Engels? Zo ja, welke?
3. Wat vind je moeilijker om te leren Engels of Duits?
4. Wat gebeurt er als je een tekst in het Engels moet lezen in je hoofd? Vind je dat moeilijker om te lezen of voelt het hetzelfde?

Interview (logopediste)

Interview met een deskundige op het gebied van dyslexie

1. Hoe zit een behandeling van dyslexie eruit? Wat wordt er precies met het kind gedaan?
2. Wat zijn belangrijke oefening die met het kind in het begin gedaan worden? Met welke woorden begin je te oefenen?
3. Hoe lang duurt het totdat de leerling kan lezen?
4. Wat zijn je prognose tegenover het leren van een tweede taal bijv. Engels? Nemen de handicaps toe? Of hebben de kinderen geen handicaps?