

in een talencentrum of gaan samenwerken met andere, niet-talenvakken, zegt Jan Muijs. Die eerste optie levert het gevaar van een eilandcultuur op. De andere optie geeft een betere kans op integratie van het leeraanbod. Het wordt makkelijker om in te springen op beroepsrelevante inhouden van andere vakken, zodra er een link met talen mogelijk is. Het ROC Aventus heeft voor die optie gekozen, maar er zijn andere scholen in het project die zich meer thuis voelden in een sterk talencentrum.

Individuele aanpak

Ik vraag waarom het project beperkt gebleven is tot de opleidingen voor directiesecretaresse-managementsassistente, detail- en groothandel. Zijn er binnen het mbo niet meer opleidingen die veel aan (vreemde)taalonderwijs doen? Zeker, antwoordt Jan Muijs, bijvoorbeeld horeca, toerisme en recreatie. Maar binnen de ROC's is het niet veel makkelijker om samenwerking op gang te brengen dan in andere takken van onderwijs.

In de ontwikkeling van het project zijn bepaalde aspecten minder prominent naar voren gekomen dan volgens het 'Visiedocument' de bedoeling was. Dat geldt niet alleen voor de rol van de elektronische leeromgeving en de 'digitale ladekast', maar ook voor de leerstijlen, die bij iedere leerling vastgesteld worden en belangrijk zouden moeten zijn bij het uitstippelen van individuele leertrajecten. Die leerstijlen moeten ook bij andere vakken dan de talen een rol gaan spelen, maar de aandacht ervoor verschilt per vak en per docent.

De talenmensen zagen in het accent op de individuele aanpak een mogelijke kans voor de kleine(re) talen. Die sneeuwen in een centraal gestuurd aanbod immers steeds meer onder, terwijl de leerwensen van leerlingen talen kunnen betreffen die door rekenmeesters in schoolleidingen irrelevant en/of te duur gevonden worden.

Een ochtend Duits

Onder andere over die individuele aanpak praat ik met Jacoline Grünbauer, docente Duits. Ze geeft haar drie leerlingen van die ochtend (twee andere zijn niet komen opdagen) eerst een schriftelijke diagnostische toets. Dan stuurt ze de meisjes na een korte instructie naar de computerzaal. Ze werken aan een taak uit het pakket *Communicatie in beroep en bedrijf* van Malmberg, 'Der Bestelleingang'. Ze moeten een site van een Duitse educatieve uitgever bezoeken en verkennen, een bestelling plaatsen, telefonisch informeren en een bevestiging ontvangen. Het zijn tweedejaars leerlingen, die op niveau A2 van het Europees Referentiekader moeten komen.

In welke mate zijn individuele trajecten mogelijk en gewenst? Zeker in het begin, beaamt Jacoline Grünbauer, is de behoefte van leerlingen om zich bij een groep aan te sluiten veel sterker dan om een individueel traject uitgezet te krijgen, laat staan zelf uit te zetten. Pas op den duur maken POP-gesprekken (persoonlijk ontwikkelingsplan) in toenemende mate eigen leerwensen zichtbaar, vooral naarmate bijvoorbeeld een buitenlandse stage concreter in zicht komt. Aan het bewustmaken van eigen leerwensen komt heel wat bewustmakings- en ander masseerwerk van de docent te pas.

Bij de POP-gesprekken komen uiteraard ook de toetsresultaten ter sprake. Gaandeweg het traject worden formatieve toetsen afgenomen; dat zijn taaltaken, veelal geïntegreerd in het programma van andere vakken. Dat geldt ook voor de summatieve toets, die ook wel Proeve van Bekwaamheid genoemd wordt. De beoordelingscriteria zijn zowel pragmatisch (bijvoorbeeld: een e-mail moet de gewenste informatie bevatten, moet de geadresseerde op de juiste wijze aanspreken) als talig van aard (bijvoorbeeld: namen moeten correct gespeld zijn; werkwoordsvormen moeten juist zijn).

Het traject voor Duits duurt in principe een jaar, met de mogelijkheid van verlenging. De leerlingen worden aan het begin in min of meer homogene groepen geplaatst. Een lesochtend begint en eindigt klassikaal; daar tussenin wordt vaak in groepjes gewerkt. Op den duur wordt het programma individueler.

Bepaalde collega's moesten aanvankelijk wennen aan het werken in groepjes. Ook was een probleem dat het competentiegerichte leren deels kapot gemaakt werd door minimalisten onder de leerlingen, aan wie meer eigen verantwoordelijkheid werd toevertrouwd dan ze aankonden. Een nadeel van het groepswerk is dat het gebruik van de doeltaal als voertaal beperkt blijft tot de klassikale fasen. Maar als er een hele ochtend ingeroosterd is voor Duits, kun je de leerlingen niet vier uur lang klassikaal bezig houden, ook al gaat dat ten koste van een flinke onderdompeling in een doeltaal-voertaal-'bad'.

Leerwensen of niet: bij de heterogene instroom van een ROC is een vorm van intake altijd nodig. Jacoline Grünbauer betreurt het dat leerlingen van het vmbo binnenkomen zonder Europees Taalportfolio. Ze vindt het jammer dat de toeleverende vmbo-scholen maar moeizaam meegaan in dat soort vernieuwingen. Het mbo pakt taakgericht talenonderwijs sneller op. Deels komt dat doordat het daar tijd voor uitgetrokken heeft, bijvoorbeeld in het project 'Individuele taalleertrajecten', deels is het ook uit nood geboren: het is een kans om de

vreemde talen, en niet alleen de kleine, te redden. Ook Engels werd in de oude situatie gekort op lesuren.

Uitstraling

Op weg terug naar Jan Muijs kom ik langs de computerzaal, waar de drie meisjes met Duits bezig zijn. Ik mag even over de schouders meekijken, behalve bij één van leerlingen. Die is 'even voor zichzelf bezig', zoals ze zegt; ik zie dat ze op de site van een Apeldoornse sportclub zit. Natuurlijk, ook in een klassikale les is niet steeds elke leerling geestelijk aanwezig, overpeins ik. Het zal wel een eeuwig zoeken blijven om de ideale balans te vinden tussen de verschillende groeperingsvormen, en om uit te vinden hoeveel sociale controle en druk heilzaam werken of juist niet.

Jan Muijs benadrukt dat het ROC Aventus niet de functie of status heeft van voorbeeldschool. Het was initiatiefnemer en de projectleiding was er gevestigd. De verschillende deelnemende ROC's kiezen hun eigen weg, met een sterk talencentrum of meer gericht op participatie en integratie in de beroepsgerichte talenvakken. Ook het Aventus vindt het belangrijk dat de talenmensen met elkaar samenblijven in een expertisegroep waarin ze blijven overleggen en samenwerken in een gecoördineerde aanpak van het talenonderwijs, dat wil zeggen Nederlands en de vreemde talen.

Belangrijk zijn met name mondelinge vaardigheden, ingebouwd in werksituaties. Jan Muijs vertelt dat daarbij ook *native speakers* uit het bedrijfsleven ingeschakeld worden. Taalassistenten voor Engels zijn tegenwoordig vaak Oost-Europeanen die in Engeland geweest zijn. Een Oost-Europees accent is geen beletsel; tenslotte is Engels een lingua franca met zoveel varianten als er sprekers zijn die hem gebruiken.

Overleg met het vmbo vindt plaats in de Bedrijfstakgroep Handel en Ondernemen, waarin het ROC samenwerkt met de afnemende bedrijven. Het ROC dringt erop aan om meer te doen met al of niet gesimuleerde praktische werksituaties en het Europees Taalportfolio, en om gebruik te maken van de beschrijvingen van taalgebruikssituaties en taalhandelingen in het Europees Referentiekader. Zo kan het project 'Individuele taalleertrajecten' misschien nog een uitstralingseffect hebben buiten het mbo.

Als ik buiten kom schijnt het meizonnetje nog steeds. Het werpt een realistisch licht op het visionaire 'Visiedocument', dat ik voor mijn bezoek bestudeerd had. Het groen aan de Apeldoornse straten bevindt zich in een explosieve groeifase. In het talenonderwijs gaat het iets gematigder. ■



Misverstanden over dyslexie en Engels leren. Een reactie

In het maartnummer van dit blad schreef Tricia Diamond over dyslexie, Engels en uitspraak. Zij betoogde dat dyslectische kinderen niet alleen moeite hebben met spelling, maar ook met spreekvaardigheid en het waarnemen van ritmes in geluiden. In het volgende artikel geven drie experts op het gebied van dyslexie hun visie op Diamonds bijdrage en komen tot geheel andere conclusies.

Ans van Berkel, Evelyn Wiers, Rinie Hoeks

In het artikel van Tricia Diamond 'Dyslexie, Engels en uitspraak' (*Levende Talen Magazine*, 2006/3) worden enige uitspraken gedaan over dyslexie en het leren van Engels die nogal afwijken van de gebruikelijke opvattingen. Volgens de auteur zouden dyslectici niet alleen moeite hebben met spelling, maar ook met het waarnemen van ritmes in geluiden en met spreekvaardigheid, wat onder meer consequenties zou hebben voor het mondeling toetsen van dyslectische leerlingen. Ook zou een vertraagde taalontwikkeling wijzen op dyslexie, en er zou bovendien sprake zijn van volgordeproblemen. In dit artikel willen we kritisch kijken naar de door Diamond beschreven oorzaken en gevolgen van dyslexie. Wij zullen daarbij onder meer gebruikmaken van twee recente publicaties waarin de huidige stand van het onderzoek wordt beschreven, het overzichtsartikel van Vellutino en collega's (2004) en het boek van Blomert (2005). De volgende kwesties komen aan bod:

volgordeproblemen, vertraagde taalontwikkeling en fonemisch bewustzijn.

Volgordeproblemen

Mogelijke problemen met volgorde zijn sinds het begin van de 20ste eeuw in verband gebracht met dyslexie. Een bekende opvatting is die van Orton, die veronderstelde dat dyslectici problemen met visuele volgorde hebben, waardoor zij letters en woorden in omgekeerde volgorde zouden waarnemen, bijvoorbeeld *saw* in plaats van *was* (Orton, 1925). Deze opvatting leidde tot de onjuiste veronderstelling dat omkeringsfouten bij het spellen typisch voor dyslectici zijn. Tegenwoordig gaat men er echter niet meer vanuit dat problemen met de visuele volgorde een kenmerk zijn van dyslexie (Vellutino, et al., 2004: 8). Volgordeproblemen zouden zich ook voor kunnen doen op het auditieve vlak. Een dergelijke dyslexietheorie is ontwikkeld door Tallal, die ook door Diamond genoemd wordt. Dyslectici zouden problemen hebben met het waarnemen van de volgorde van geluiden en dat probleem zou aan de basis liggen van de moeilijkheden in de fonologische verwerking. Ook voor deze theorie is geen bewijs gevonden (Vellutino, et al., 2004: 15 ff.).

Diamond concludeert dat problemen met volgorde ook kunnen resulteren in een onjuiste woordvolgorde, waardoor een leerling *are they* in plaats van *they are* zou kunnen zeggen. Dergelijke fouten zijn echter onwaarschijnlijk. Bovendien blijkt uit het onderzoek tot nu toe dat dyslectische leerlingen zich niet wezenlijk van niet-dyslectische onderscheiden op grond van woordvolgordeproblemen. Mochten die er wel zijn, dan zijn deze veelal te beschouwen als een gevolg van langdurige leesproblemen (Vellutino, et al., 2004: 11).

Vertraagde taalontwikkeling

Dat dyslectische kinderen problemen met de taalontwikkeling zouden hebben gehad, baseert Diamond op een onderzoek van Valtin (1970). Het ging Valtin in haar onderzoek om mogelijke visuele oorzaken van dyslexie, die zij overigens niet kon vaststellen. In het kader van dit onderzoek heeft zij ouders ook twee vragen voorgelegd over de taalontwikkeling van hun kind, namelijk *Moment waarop het eerste woord werd gezegd* en *Moment waarop het kind in hele zinnen ging spreken*. Hoewel zij kon concluderen dat de dyslectische kinderen uit haar onderzoek een enigszins vertraagde taalontwikkeling hadden gehad en dat spraakstoornissen in deze groep iets vaker voorkwamen, relateert zij zelf haar bevindingen op grond van de verschillen in thuissituatie. De dyslectische kinderen

uit haar onderzoek kwamen overwegend uit taalarme gezinnen, wat volgens Valtin de taalachterstand kan verklaren.

Valtin heeft dus niet de taalontwikkeling zelf onderzocht. Inmiddels wordt er onderzoek gedaan naar stoornissen in de taalontwikkeling bij jonge kinderen zelf. We weten nu dat er kinderen zijn bij wie sprake is van *specific language impairment* (SLI), een primaire spraak-/taalontwikkelingsstoornis. Naast problemen met de spraak blijken kinderen met SLI later in veel gevallen ook leesproblemen te hebben. De vraag is of dyslectische kinderen tijdens de taalontwikkelingsperiode ook symptomen vertonen die aan SLI doen denken. Zouden SLI en dyslexie als verschillende gradaties van eenzelfde taalstoornis beschouwd moeten worden? Het onderzoek naar deze vraag is van betrekkelijk jonge datum en eindconclusies zijn nog niet te trekken (De Jong, et al., 2004). Wel suggereert een onlangs verschenen dissertatie dat SLI en dyslexie waarschijnlijk twee aparte stoornissen zijn (Wilsenach, 2006: 197).

Fonemisch bewustzijn

Veertig jaar onderzoek, voornamelijk het Engels betreffend, heeft duidelijk gemaakt dat het kernprobleem van dyslexie een *phonological deficit* betreft (Vellutino, et al., 2004). Onderzoekers zijn het erover eens dat dyslectici problemen hebben met de fonologische verwerking van taal, die kunnen leiden tot problemen bij lezen en spellen. Er is echter nog geen uitsluitend mogelijk over de oorzaken van dit fonologisch tekort, de precieze aard ervan en de vraag hoe dit kan leiden tot problemen bij het lezen en spellen (Blomert, 2005: 23).

Een veel gehanteerde term in het onderzoek naar het fonologisch tekort is het fonemisch bewustzijn, het bewustzijn dat een woord uit klanken (fonemen) bestaat. Dit begrip speelt in het artikel van Diamond een belangrijke rol. Een zwak fonemisch bewustzijn betekent dat het kind niet goed in staat is om een woord in klanken te verdelen (auditieve analyse), om woorden die in één klank van elkaar verschillen, te onderscheiden (auditieve discriminatie) en om aan de klanken letters te koppelen (klank-tekenkoppeling). Tot enige jaren geleden gingen onderzoekers ervan uit dat het fonemisch bewustzijn voorafging aan het leren lezen, er een voorwaarde voor was. De laatste tijd wordt duidelijk, onder meer op grond van onderzoek in andere talen dan het Engels, dat dit bewustzijn niet per se voorafgaat aan het leren lezen, maar er ook het resultaat van is. Anders gezegd: als een kind op de vraag 'Welke klanken hoor je in het woord /melk/' als antwoord /m/, /e/, /l/, /k/

opsomt, komt dat niet doordat hij zich bewust is dat die vier fonemen (en niet meer dan die vier) in die volgorde in /melk/ voorkomen, maar doordat hij zich de geschreven vorm van het woord herinnert.

De veranderde visie op het fonemisch bewustzijn heeft consequenties voor het onderzoek naar dyslexie. Onderzoekers als Goswami redeneren als volgt. Als het fonemisch bewustzijn niet voorafgaat aan het leren lezen en je er wel van uitgaat dat er bij dyslexie sprake moet zijn van een fonologisch probleem, dan zou dit zich kunnen afspelen op het niveau van de syllabe, omdat dat het niveau boven het foneem is (Goswami, et al., 2002). In het onderzoek werd echter niet het waarnemen van syllaben onderzocht, maar het waarnemen van ritmes in bepaalde geluiden, waarvan, simpel gezegd, de akoestische eigenschappen op die van syllaben lijken. Inderdaad bleken dyslectische kinderen slechter te presteren dan niet-dyslectische kinderen. Het blijft echter de vraag hoe dergelijke auditieve waarnemingstekorten zouden kunnen leiden tot lees- en spellingproblemen. Blomert concludeert in dit verband dat als dyslectische leerlingen auditieve problemen hebben, dat niet als een oorzaak van dyslexie beschouwd moet worden, maar als een bijkomend probleem (Blomert, 2005: 28).

Het zal duidelijk zijn dat het wetenschappelijk onderzoek inderdaad nog geen uitsluitend kan geven over het hoe en wat van het fonologisch tekort. Conclusies als die van Diamond, dat dyslectische leerlingen moeite hebben met spreekvaardigheid, met een te geringe fonetische beheersing (is uitspraak bedoeld?), met mondelinge overhoringen, zijn op grond van de resultaten van Goswami's onderzoek niet gerechtvaardigd. Het fonemisch bewustzijn (weten uit welke klanken een woord bestaat) heeft betrekking op lezen en spellen, omdat het te maken heeft met de manier waarop in een alfabetisch systeem gesproken taal in schrift wordt weergegeven. Voor de doorsnee taalgebruiker is het woord dat gesproken en gehoord wordt niet een reeks losse fonemen, maar een klankstroom. Kinderen leren hun moedertaal spreken zonder dat ze ooit gevraagd worden om klanken in woorden te onderscheiden. Op de leeftijd van vier jaar, voordat zij naar school gaan, kunnen zij praktisch alle klanken van hun moedertaal gebruiken (Beers, 1995). Kennelijk speelt het fonologisch tekort geen rol in de taalontwikkeling van dyslectici. Ook dyslectische *native speakers* beheersen hun moedertaal vloeiend, zolang het maar luisteren en spreken betreft. De ervaring leert bovendien dat dyslectische Nederlandse leerlingen die de kans krijgen een paar maanden in

Engeland te verblijven, net zo vloeiend Engels leren spreken als niet-dyslectische leeftijdsgenoten.

Conclusie

Uit bovenstaand relaas mag blijken dat het juist de mondelinge taalvaardigheden zijn die bij dyslectici relatief beter zijn ontwikkeld. Daarom is het zinvol om zoveel mogelijk oefeningen mondeling te doen en ook schriftelijke oefeningen mondeling door te nemen. Vandaar ook de suggestie om leerlingen die moeite hebben met schriftelijke toetsing, in plaats daarvan mondeling te overhoren. Wij zijn het volstrekt oneens met de conclusie van Diamond dat mondeling toetsen eigenlijk geen alternatief is. De auteur noemt een aantal voorwaarden waaraan een mondelinge toets zou moeten voldoen. Voor een uitvoerige lijst met maatregelen, ook bij mondelinge proefwerken en overhoringen, verwijzen we de lezer naar het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*.

Ondanks de punten van kritiek zijn wij het wel eens met de auteur dat dyslectische leerlingen hulp nodig hebben. De suggesties die in het artikel worden gegeven, blijven echter nogal globaal. Wat ons betreft zouden de leerlingen systematisch getraind moeten worden in de voorwaarden voor het vloeiend lezen en schrijven. Suggesties daarvoor zijn bijvoorbeeld te vinden in het boek *Orthodidactiek van het Engels* (Van Berkel, 2006). ■

LITERATUUR

- Beers, M. (1995). *The phonology of normally developing and language-impaired children*. Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Berkel, A.J. van (2006). *Orthodidactiek van het Engels*. Bussum: Coutinho.
- Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Goswami, U., J. Thomson, U. Richardson, R. Stainthorpe, D. Hughes, S. Rosen & S.K. Scott (2002). Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99(16): 10911-10916.
- Henneman, K., R. Kleijnen & A. Smits (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Jong, J. de, E. de Bree, C. Wilsenach & E. Gerrits (2004). Dyslexie in relatie tot primaire taalstoornissen. In K.P. van den Bos & L. Verhoeven (red.), *Leven met dyslexie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 39-50.
- Vellutino, F.R., J.M. Fletcher, M.J. Snowling & D.M. Scanlon (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1): 2-40.
- Orton, S.T. (1925). 'Word-blindness' in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14: 581-615.
- Valtin, R. (1970). *Legasthenie: Theorien und Untersuchungen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wilsenach, A.C. (2006). *Syntactic Processing in Developmental Dyslexia and in Specific Language Impairment: A study on the acquisition of the past participle construction in Dutch*. Samenvatting op <www.lotpublications.nl/publish/articles/001774/bookpart.pdf>.