

Montytekst hun veronderstelling bewaarheid werd, maar bij de Friedmantekst niet. In hun eigen woorden: 'dat Carl Friedman eigenlijk Carolina Klop heet, kon de tweedeklassers maar weinig schelen, terwijl Montyns belevenissen wel een stuk spannender werden als verteld werd dat Montyn ze ook echt heeft meegemaakt.'

Hoe loopt het?

Leerlingen zijn over het algemeen erg enthousiast over dit project. Ze ontdekken dat je je niet alleen met literatuurgeschiedenis en verschillende soorten teksten kunt bezighouden, maar ook 'echt' empirisch onderzoek kunt

doen. De mogelijkheid onderzoek te doen naar een vraag die ze zelf hebben, motiveert. Het is niet zo dat ze het empirische onderzoek zien als iets wat eigenlijk niet tot het vak Nederlands behoort. Integendeel. Ook het werken met een statistisch programma wordt door de leerlingen

zeer gewaardeerd; vele hebben een vriend, broer of zus die ook met SPSS werkt, en het geeft gewicht als jij er ook mee kunt omgaan.

Dit enthousiasme vertaalde zich de afgelopen jaren ook in de resultaten. Er waren hele goede PowerPointpresentaties te zien waarbij de leerlingen zichtbaar aandacht besteedden aan hun eigen optreden, en wat vooral opviel, was dat de discussie van een heel hoog gehalte was. De leerlingen hadden duidelijk geleerd een onderzoek en de wijze waarop de resultaten tot stand zijn gekomen, kritisch te kunnen beoordelen. 'Hoe gaan jullie nu precies het begrip visualisering operationaliseren?', kreeg een school te horen die de beeldvorming van personages met een etnische achtergrond wilde onderzoeken.

Ten slotte...

Het aansluitingsproject blijkt voor leerlingen zeer relevant en motiverend, niet alleen omdat de meeste er een fraai profielwerkstuk aan overhouden, maar ook omdat ze echt het gevoel hebben iets te hebben geleerd over het doen van onderzoek en over literatuur. Leerlingen

doorlopen op een vanzelfsprekende manier (in het klein, natuurlijk) alle fasen van een wetenschappelijk onderzoek en maken kennis met de verschillende valkuilen en obstakels die je daarbij tegenkomt: het sleutelen aan een onderzoeksvraag en aan het instrumentarium waarmee je je onderzoek uitvoert, de problemen bij het verwerken van gegevens en het opstellen van een eindverslag plus bijbehorende presentatie.

Over literatuur leren ze van elkaars onderzoeken intussen ook veel. Bijvoorbeeld over de relatie tussen taalvaardigheid en literaire leesfrequentie, hoe het zit met identificatie tussen jongens en meisjes als lezers én mannelijke en vrouwelijke personages. Ook maken ze kennis met het thema literaire socialisatie en leesgedrag. Ze denken na over de vraag waarom leerlingen op de basisschool meer lezen dan leerlingen op de middelbare school. Dat blijkt vooral een kwestie van beschikbare tijd te zijn.

Het project is in eerste instantie opgezet voor extra getalenteerde leerlingen, maar kan volgens ons voor alle bovenbouwleerlingen interessant zijn. Via een paar eenvoudige ingrepen kan het op elke school worden toegepast en ingezet als mogelijkheid voor een profielwerkstuk. Bijvoorbeeld door de combinatie van Nederlands of letterkunde met wiskunde (statistiek) of met economie (aandacht voor sociaaleconomische variabelen van respondenten).

Een dergelijk project kan bovendien een bijdrage leveren aan de inrichting van het vak literatuuronderwijs op de middelbare school. In dat vak kunnen ook de resultaten van onderzoek naar reacties van lezers op teksten en literaire socialisatie en leesgedrag worden besproken die leerlingen echt interesseren. Dat betreft ook de historische dimensie ervan. Ook kan de eigen omgang van leerlingen met literaire teksten wellicht systematischer aan de orde worden gesteld. Bijvoorbeeld door databronnen als leesautobiografieën te analyseren en te bespreken. Overeenkomsten en verschillen tussen vakken met betrekking tot onderzoek en 'wetenschap' en de relevantie ervan kunnen onderwerp van discussie worden. Een en ander vraagt natuurlijk wel om een goede didactisering, een uitdaging voor de vakdidactici. Wat in ieder geval is gebleken in het project, is dat leerlingen deze vragen interessant vinden en 'aankunnen', tenminste de excellente. Maar ongetwijfeld ook vele anderen! ■

LITERATUUR

Sigmans, P., & Kieft, M. (2007). Leerlingen onderzoeken lezen. Onderzoek in de les Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 94(7), 7-10.



Foto: Anda van Riet

Dyslexie en andere obstakels op weg naar het examen vreemde talen

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

Rinie Hoeks-Mentjens, Ans van Berkel & Evelyn Wiers

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

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

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

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

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

ENGELS IN DE BOVENBOUW

Woordjes leren

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

Welke woorden en hoeveel? Onderzoek heeft uitgewezen dat het van essentieel belang is dat men de frequentste 2000 *headwords* in een vreemde taal zo snel mogelijk

leert om de drempelwaarde van 80% tekstdekking van een te lezen tekst te kunnen halen. Hiermee wordt bedoeld dat men 80% van de woorden in (elke!) tekst zal herkennen en dat men in staat is – met dit aantal hoogfrequente

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

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

Leesvaardigheid

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

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

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

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

Luistervaardigheid

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

Spreekvaardigheid

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

Schrijfvaardigheid

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

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

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

Ten slotte

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

LITERATUUR

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

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