

Geschreven inflecties bij dyslectische en normaalontwikkeldende FLE-leerders

LAURENCE AUENER & MARCO BRIL

In deze studie hebben wij via een invul taak onderzocht of dyslectische Français Langue Etrangère (FLE)-leerders meer spelfouten maken in inflecties (werkwoordsinflectie, getalsinflectie bij zelfstandige naamwoorden en geslachtsinflectie bij bijvoeglijke naamwoorden) dan normaalontwikkeldende. De resultaten lieten zien dat de correctheid van geschreven inflecties bij dyslectische en normaalontwikkeldende FLE-leerders geen grote verschillen vertoonde. Contrastanalyses lieten zien dat bij beide populaties werkwoordsinflectie en getalsinflectie bij zelfstandige naamwoorden vaker correct gespeld werden dan geslachtsinflectie bij bijvoeglijke naamwoorden. Er wordt aanbevolen om rekening te houden met de eventuele taalspecifieke uitingen van dyslexie bij de verschillende mv. Hoewel de testpopulatie in deze studie relatief klein is en de focus op geschreven inflecties ligt, bieden de resultaten interessante observaties voor vervolgonderzoek.

In de huidige onderwijspraktijk is dyslexie een van de meest bekende taalstoornissen. Dyslexie is een taalstoornis waarbij de taalleerder grote moeite heeft met het correct en vloeiend lezen en spellen (zie bv. Rose 2009). De moeilijkheden worden voornamelijk

gerelateerd aan het feit dat dyslectici een verminderd fonologisch bewustzijn, een verminderd verbaal werkgeheugen en moeite met het automatiseren van talige informatie hebben (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003; Helland & Kaasa, 2004; Velluntino et al., 2004). Voor spellen betekent dit specifiek dat deze groep taalleerders problemen ervaart met het omzetten van klanken naar letters (de zogenaamde klank-tekenkoppeling) en met het automatiseren van taalregels als vervoegingen en verbuigingen.

De meeste studies naar de invloed van dyslexie op de correctheid van geschreven productie richten zich op moedertaalsprekers. Maar ook voor dyslectische tweedetaalleerders is aangetoond dat zij significant meer spelfouten maken dan normaalontwikkeldende tweedetaalleerders (Andreou & Baseki, 2012; Palladino et al., 2016). Net zoals aangetoond voor dyslectische moedertaalsprekers (bv. Diamanti et al., 2014), laten deze studies zien dat problemen met klank-tekenkoppeling en het automatiseren van grammaticaregels bij dyslectische tweedetaalleerders tot meer spelfouten in grammaticale inflecties leiden dan bij normaalontwikkeldende tweedetaalleerders. Deze spelfouten zijn vaak gerelateerd aan het 'fonetisch' spellen van woorden

zoals *(he) pix up in plaats van (he) picks up ('(hij) raapt op') (Andreou & Baseki, 2012). Onder fonetisch spellen wordt verstaan dat dyslectici woorden spellen op de manier waarop deze ook worden uitgesproken (bv. '*santbak' in plaats van 'zandbak'). Inflecties worden dan geschreven op de manier waarop deze worden uitgesproken en niet volgens de grammaticale regels ('*hij wort' in plaats van 'hij wordt').

In het huidige talenonderwijs wordt dyslectische leerlingen vaak tegemoetgekomen door hun extra tijd voor toetsen aan te bieden en door een soepeler beoordeling van 'fonetische' spelfouten te hanteren dan bij normaalontwikkeldende leerlingen (zie bv. Ter Harmsel & De Haan, 2011). Dat gebeurt zowel bij het vak Nederlands als bij de moderne vreemde talen. De vraag is echter of het verschil in de geschreven productie van grammaticale inflecties tussen dyslectische en normaalontwikkeldende leerlingen, zoals aangetoond door Andreou & Baseki, (2012) voor het Engels, ook in andere talen, zoals het Frans, te vinden is. Dit is precies de focus van deze studie.

Het Frans is een taal waarin grammaticale inflectie in veel gevallen niet hoorbaar is zoals in *il trouve* vs. *tu trouves* (hij vindt vs. jij vindt) of in *table* vs. *tables* (tafel vs. tafels). In beide gevallen zijn de inflecties niet hoorbaar, in tegenstelling tot het Engels: *he finds* vs. *you find* en *table* vs. *tables*. Aangezien dyslectici zich in het Engels meer kunnen baseren op de hoorbaarheid van inflecties, zullen inflecties door de neiging tot het fonetisch spellen van deze populatie daar vaker correct geschreven worden dan inflecties in het Frans. Daardoor zouden de contrasten tussen dyslectici en normaalontwikkeldende leerders in de spelling van dergelijke inflecties ook kunnen verschillen tussen het Frans en het Engels. In dit onderzoek richten wij ons specifiek op de geschreven productie van werkwoordsinflectie, getalsinflectie (zelfstandige naam-

woorden) en geslachtsinflectie (bijvoeglijke naamwoorden) bij normaalontwikkeldende vs. dyslectische beginnende tweedetaalleerders van het Frans (verder: *Français Langue Etrangère* (FLE)-leerders). De reden om te focussen op deze specifieke typen inflecties wordt gevormd door het feit dat deze inflecties in geschreven vorm niet geheel overeenkomen met de gesproken vorm.

Hieronder beschrijven we welke factoren van invloed zijn op de geschreven productie van inflecties bij normaalontwikkeldende FLE-leerders en op de geschreven productie van inflecties bij dyslectische tweedetaalleerders.

Normaalontwikkeldende FLE-leerders en geschreven inflecties

Het verwerven van inflecties in een tweede taal is een lastig aspect (zie bv. Hawkins & Chan, 1997; Prévost & White, 2000; White, 2003). Maar dit verwervingsproces verloopt volgens een redelijk vast patroon (zie bv. Pienemann, 1998; Ågren, 2009; Bril, 2016). Volgens de *Processability Theory* (Pienemann, 1998) worden werkwoordsinflecties in constructies waarin het onderwerp en het werkwoord verder uit elkaar staan ('de doos die morgen geopend wordt'), later geleerd in het tweedetaalverwervingsproces dan die in constructies waarin het onderwerp en het werkwoord dicht bij elkaar staan ('de doos wordt morgen geopend'). Deze theorie geldt voor alle talen die als tweede taal worden verworven. Hetzelfde geldt dus voor getalsinflectie in het Frans. Meervoudsinflectie op het onderwerp (*Livres* 'boeken') wordt eerder geleerd dan meervoudsinflectie op het bijvoeglijke naamwoord ((*des*) *Livres intéressants* 'interessante boeken'), waarbij verbuiging in een groter domein plaatsvindt (Ågren, 2005). Ook wordt inflectie van geslacht bij adjectieven in een predicatieve positie (*Cette série est*

intéressante ‘Deze serie is interessant’) later geleerd dan inflectie van geslacht bij adjectieven in een attributieve positie (*Cette série intéressante* ‘Deze interessante serie’). Bril (2016) en Ågren (2009) tonen dit voor geschreven inflecties in het Frans aan. Beide studies laten zien dat er meer spelfouten in inflecties door FLE-leerders worden gemaakt naarmate de afstand tussen het onderwerp en het bijvoeglijke naamwoord groter is.

Naast het effect van de afstand waarbinnen inflectie plaatsvindt op het aantal spelfouten, speelt ook de lexicale categorie van het geïnfecteerde woord een rol. Bril (2016) toont namelijk ook aan dat FLE-leerders met Nederlands als moedertaal bij werkwoorden meer spelfouten in inflectie van geslacht maken dan bij (attributieve) adjectieven. De auteur verklaart dit verschil door het feit dat inflectie van geslacht bij (attributieve) adjectieven in het Nederlands ook bestaat, maar niet bij werkwoorden. Daardoor zouden FLE-leerders meer gericht zijn op inflectie van geslacht bij adjectieven dan bij werkwoorden.

Dyslectische tweedetaalleerders en geschreven inflecties

Voor dyslectische tweedetaalleerders is het verwerven van inflecties nog uitdagender dan voor normaalontwikkeldende tweedetaalleerders. Zoals we al aangaven in de inleiding, hebben niet alleen dyslectische moedertaalsprekers last van een verstoorde klanktekenkoppeling bij het spellen van inflecties, maar ook dyslectische tweedetaalleerders (bv. Andreou & Baseki, 2012). Dit wordt ondersteund door Vender et al. (2018). In deze studie vonden de onderzoekers dat dyslectische tweedetaalleerders van het Italiaans (gemiddelde leeftijd 10 jaar) significant meer fouten maakten bij het spellen van meervoudsinflectie bij zelfstandige naamwoorden dan normaalontwikkeldende tweedetaalleerders. Dit

verschil werd gerelateerd aan een verminderd fonologisch werkgeheugen bij dyslectici.

Een dergelijke vergelijkende studie naar dyslectische en normaalontwikkeldende FLE-leerders is echter naar ons beste weten niet gedaan. De bovengenoemde studies richtten zich op het Engels en het Italiaans als tweede taal. In beide talen zijn de inflecties duidelijker hoorbaar dan in het Frans (Coene et al. 2013). In het Frans zijn de meeste inflecties namelijk niet hoorbaar van elkaar te onderscheiden (bv. *Je regarde* ‘ik kijk’ vs. *tu regardes* ‘jij kijkt’). Zoals gesuggereerd in de inleiding, zouden de contrasten tussen normaalontwikkeldende en dyslectische leerders daarom kunnen verschillen tussen het Frans en het Engels/Italiaans. De vraag is of het verschil in de correctheid van geschreven inflecties ook te vinden is tussen beide groepen FLE-leerders. Tevens is er ook nog geen onderzoek gedaan naar de vraag bij welke typen grammaticale inflectie (bv. werkwoordsvervoeging, verbuiging van adjectieven of zelfstandige naamwoorden) deze spelfouten bij dyslectische tweedetaalleerders meer optreden dan bij normaalontwikkeldende tweedetaalleerders.

Onderzoeksvragen en hypotheses

In deze studie onderzoeken we of de correctheid van geschreven inflecties bij normaalontwikkeldende en dyslectische FLE-leerders van elkaar verschilt. Tevens wordt onderzocht in welke typen inflecties mogelijke verschillen optreden. De volgende onderzoeksvragen zijn geformuleerd:

1. Verschilt de correctheid van geschreven inflecties tussen dyslectische FLE-leerders en normaalontwikkeldende FLE-leerders?
2. Indien er een verschil is, in welke typen inflecties zijn de verschillen te zien?

Hierbij zijn de volgende hypotheses opgesteld:

- A Dyslectische FLE-leerders maken meer spelfouten in inflecties dan normaalontwikkeldende FLE-leerders.
- B Verschillen tussen dyslectische en normaalontwikkeldende FLE-leerders zijn te vinden in getalsinflectie bij zelfstandige naamwoorden.

Methode van onderzoek

Deelnemers

De deelnemers waren dyslectische en normaalontwikkeldende Nederlandstalige FLE-leerders ($n = 24$) met een gemiddelde leeftijd van 13,9 jaar ($sd = 0,44$). Alle deelnemers zaten in de tweede klas van de havo op een middelbare school in het westen van Nederland en hadden twee jaar Frans als vreemde taal onderwezen gekregen. Er waren 9 dyslectische leerlingen (5 jongens en 4 meisjes) en 15 normaalontwikkeldende (8 jongens en 7 meisjes). De dyslectische leerlingen waren in het bezit van een officiële dyslexieverklaring. Deze verklaringen waren afgegeven in de periode 2015 – 2018. Alle deelnemers waren beginnende leerders van het Frans en beheersten het Frans op A2-niveau. In de periode voor de dataverzameling hebben alle deelnemers expliciete instructie over grammaticale inflectie in het Frans gekregen (zeer recent werkwoordsinflectie; enkele weken ervoor getals- en geslachtsinflectie). Op basis van een korte pilot is aangenomen dat de beoogde populatie deelnemers bekend is met de typen inflecties in deze studie. Opdat we de data konden gebruiken, heeft een verantwoordelijke van de school getekend voor deelname en zijn de ouders ingelicht over het doel van het onderzoek.

Materiaal en procedure

Om de geschreven correctheid van inflecties te meten, is een invulkaart op papier met 80 zinnen ontworpen. In deze zinnen was een woord met inflectie weggelaten. De deelnemers moesten het woord met de correcte inflectie in de betreffende zin zetten. De doelwoorden waren geselecteerd op lexicale categorie: werkwoorden, zelfstandige naamwoorden en bijvoeglijke naamwoorden. Van elk type lexicale categorie zijn 20 zinnen in de taak opgenomen. De overige 20 zinnen waren zogenoemde fillers; deze hadden tot doel om de deelnemers af te leiden van de doelwoorden en betroffen andere grammaticale elementen zoals het delend lidwoord en aanwijzende voornaamwoorden. De doelwoorden waren allemaal geselecteerd op basis van de leergang *D'accord* die de deelnemers in de lespraktijk gebruikten, om er zeker van te zijn dat zij de woorden al eerder gezien hadden.

In de categorie werkwoorden zijn alleen regelmatige *-er*-werkwoorden in de tegenwoordige tijd (bv. *regarder* ‘kijken’) geselecteerd. In de literatuur is namelijk aangetoond dat regelmatige werkwoorden als morfologische segmenten (stam + inflectie) in het geheugen worden opgeslagen, terwijl onregelmatige werkwoorden als één geheel segment worden opgeslagen (bv. Baayen, Dijkstra & Schreuder, 1997). Aangezien de focus van deze studie op inflecties ligt (en niet op het gehele woord), is ervoor gekozen om geen onregelmatige werkwoorden in de taak op te nemen. Als dit wel het geval was geweest, zou het de resultaten van de taak sterk hebben kunnen beïnvloeden. In deze categorie zijn alle werkwoorden voorafgegaan door een persoonlijk voornaamwoord, zodat het duidelijk was welke inflectie er toegepast moest worden. Ook voor de categorie zelfstandige naamwoorden zijn alleen woorden met een regelmatige getalsinflectie (bv. *livres* ‘boeken’ en niet *yeux* ‘ogen’)

geselecteerd. Aan het aanwezige lidwoord konden de deelnemers zien dat de zin in een meervoudscontext stond. Voor de categorie bijvoeglijke naamwoorden zijn alleen vormen met een regelmatige geslachtsinflectie meegenomen (bv. *verte* ‘groen’ en niet *belle* ‘mooi’ (mannelijk = beau)) en stond het bijvoeglijke naamwoord altijd direct achter het zelfstandige naamwoord. Er is in deze categorie geen getalsinflectie meegenomen om de meting van geschreven correctheid zuiver te houden. Tevens zijn er geen constructies met een werkwoord meegenomen om het effect van de afstand tussen het zelfstandige naamwoord en het bijvoeglijke naamwoord op de correctheid van inflecties te vermijden (zie *Processability Theory*). Aan het lidwoord kon de deelnemer zien dat het een vrouwelijke context betrof en daardoor hoefde hij/zij geen voorkennis van het geslacht van het zelfstandig naamwoord te hebben.

In (1) – (3) hieronder wordt per type inflectie een voorbeeld van een testitem gegeven. De vertaling in het Nederlands onder de zin is voor dit artikel toegevoegd. De vertaling tussen haakjes is echter ook aan de deelnemer getoond. Dit is gedaan om zuiver grammaticale kennis te meten en geen lexicale kennis.

(1) Werkwoordsinflectie

Je _____ mon livre dans mon sac (trouver, présent, vinden)
‘Ik _____ mijn boek in mijn tas’

(2) Getalsinflectie zelfstandige naamwoorden

J’ écris des _____ pour ma fête (l’invitation – de uitnodiging)
‘Ik schrijf _____ voor mijn feest’

(3) Geslachtsinflectie bijvoeglijke naamwoorden

J’ ai vu cette série _____ au cinéma (marrant – grappig)
‘Ik heb gezien deze _____ serie in de bioscoop’

In de invultraak zijn alle drie de typen inflectieconstructies en de fillers door elkaar aangeboden. Alle deelnemers maakten de taak in een klaslokaal en waren binnen 40 minuten klaar. Vooraf is een korte instructie gegeven over hoe de taak gemaakt dient te worden. Daarbij is niet ingegaan op de verschillende grammaticale elementen. Tevens is een voorbeeldzin gegeven om te laten zien hoe de deelnemers het antwoord moesten opschrijven.

Data-analyse

Na het afnemen van de taak zijn per type inflectie betrouwbaarheidswaardes voor zowel de dyslectische als de normaalontwikkeldende populatie berekend en zijn voor iedere deelnemer correctheidsscores berekend voor elk type inflectie. Deze correctheidsscores waren gedefinieerd als het aantal correct geïnflecteerde doelwoorden per type inflectie. Om de meest adequate statistische toets te bepalen moesten de data gecontroleerd worden op een normale verdeling. Een Kolmogorov-Smirnov test toonde aan dat bij de normaalontwikkeldende deelnemers de correctheidsscores voor de categorieën van zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden normaal verdeeld waren ($p > 0,05$). De data van de categorie van werkwoorden waren

niet normaal verdeeld ($p < 0,05$). Bij de dyslectische deelnemers waren alle categorieën normaal verdeeld. Aangezien deze studie een *mixed design* (nl. normaalontwikkeldende vs. dyslectische FLE-leerders) heeft, diende een *mixed ANOVA* uitgevoerd te worden. Voor deze statistische analyse hoeven niet alle condities normaal verdeeld te zijn. In deze analyse was de onafhankelijke variabele het type inflectie. Deze variabele had drie levels: werkwoorden, zelfstandige naamwoorden en bijvoeglijke naamwoorden. De afhankelijke variabele was de correctheidsscore per type inflectie. Om het mogelijke contrast tussen normaalontwikkeldende en dyslectische FLE-leerders te onderzoeken, zijn deze populaties als tussenproefpersonenfactor toegevoegd. Voor alle statistische tests was het α significantielevel op 0,05 gezet.

Resultaten

Een Cronbach’s alpha betrouwbaarheidsanalyse toont voor de invultraak een betrouwbaar resultaat ($\alpha = 0,80$). Aangezien in deze taak drie subcategorieën opgenomen zijn die elk een specifiek type van inflectie bevatten, is voor elke subcategorie van de invultraak eveneens een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. De resultaten toonden dat de subcategorieën werkwoordsinflectie en geslachtsinflectie goed betrouwbaar waren ($\alpha = 0,75$ en $\alpha = 0,86$ respectievelijk). De betrouwbaarheid van de subcategorie getalsinflectie was matig ($\alpha = 0,53$).

De beschrijvende statistiek van de correctheidsscores zijn weergegeven in tabel 1. Per type inflectie en per populatie FLE-leerder zijn de gemiddeldes en de standaarddeviaties (SD) weergegeven.

De mixed ANOVA liet een hoofdeffect voor het type inflectie zien ($F(2, 21) = 25,30$; $p < 0,001$; $r = 0,71$). Dit effect toont dat het type inflectie van invloed is op de correctheids-

scores in de gehele testgroep. Er is echter geen interactie-effect Inflectie x Groep ($F(2, 21) = 1,88$; $p = 0,18$; $r = 0,15$). Dit betekent dat er geen verschil in correctheidsscores is tussen de dyslectische en normaalontwikkeldende FLE-leerders. Er is een post-hoc analyse met Bonferroni-correctie uitgevoerd om te testen welke typen inflecties significant van elkaar verschillen in de gehele testpopulatie (dus bij zowel de dyslectische als normaalontwikkeldende populatie). Deze analyse toonde dat getalsinflectie bij zelfstandige naamwoorden vaker correct geschreven wordt dan geslachtsinflectie bij bijvoeglijke naamwoorden ($F(1, 22) = 10,00$; $p = 0,005$; $r = 0,31$). Tevens werd werkwoordsinflectie vaker correct geschreven dan geslachtsinflectie bij bijvoeglijke naamwoorden ($F(1, 22) = 43,52$; $p < 0,001$; $r = 0,66$).

		GEMIDDELDE	SD
Getal	NO	15,1	2,7
	Dysl	11,8	2,5
Geslacht	NO	9,7	5,2
	Dysl	9,6	4,2
Ww	NO	16,8	3,0
	Dysl	16,4	3,2

Tabel 1. Correctheidsscores per type inflectie en per type FLE-leerder. NO = normaalontwikkeldend, Dysl = dyslectisch, ww = werkwoordsinflectie, getal = getalsinflectie, geslacht = geslachtsinflectie

Discussie en conclusie

Zoals hierboven beschreven, is er geen verschil in de correctheidsscores van geschreven inflecties gevonden tussen normaalontwikkellende en dyslectische FLE-leerders. Dit betekent dat beide typen FLE-leerders vergelijkbaar presteren als het gaat om werkwoordsinflectie, geslachtsinflectie bij bijvoeglijke naamwoorden en getalsinflectie bij zelfstandige naamwoorden. In deze studie lijkt de correctheid van geschreven inflecties in het Frans niet veel te verschillen tussen dyslectische FLE-leerders en normaalontwikkellende FLE-leerders. Het lijkt dus dat het gebrek aan hoorbaarheid van de geteste inflecties geen verschillend effect op de geschreven productie van deze inflecties in beide groepen heeft. Daarbij is op te merken dat de testpopulatie relatief klein was en dat de focus gericht is op regelmatig geïnfecteerde woorden. Tevens dient bij de interpretatie van de resultaten rekening gehouden te worden met het feit dat de subcategorie getalsinflectie matig betrouwbaar was. Dit betekent dat in deze specifieke subcategorie deelnemers overal wisselende correctheid van getalsinflectie bij zelfstandige naamwoorden lieten zien. De lagere betrouwbaarheidswaarde is onderzocht door op testitemniveau te kijken of er specifieke testitems waren die tot een lagere betrouwbaarheid leidden. Dat was echter niet het geval. Dat houdt in dat de wisselende correctheid in getalsinflectie gerelateerd zou kunnen worden aan andere taalkundige of psychologische factoren, zoals de frequentie van de gebruikte woorden (Bowden et al., 2010).

Bij de andere twee subcategorieën was dit niet het geval. Deze interessante bevinding dient verder onderzocht te worden om te testen of de correctheid van geschreven inflecties bij een grotere populatie en in andere typen grammaticale contexten verschilt tussen dyslectische en normaalontwikkellende

FLE-leerders. De bevinding bevestigt niet onze eerste hypothese waarin werd gesteld dat dyslectische FLE-leerders meer spelfouten in inflecties maken dan normaalontwikkellende FLE-leerders. Daarentegen zijn er wel significante verschillen tussen de geteste typen inflecties gevonden. In de gehele testgroep (normaalontwikkellende én dyslectische FLE-leerders) wordt werkwoordsinflectie vaker correct geschreven dan geslachtsinflectie bij bijvoeglijke naamwoorden. Tevens is gevonden dat getalsinflectie bij zelfstandige naamwoorden vaker correct wordt geschreven dan geslachtsinflectie bij bijvoeglijke naamwoorden. Deze bevindingen bevestigen ook niet de tweede hypothese waarin werd gesteld dat verschillen in correctheidsscores tussen beide populaties te vinden zijn in de getalsinflectie bij zelfstandige naamwoorden. Hoewel de testpopulatie relatief klein is, is het effect van het type inflectie op de correctheid van geschreven inflecties sterk (zie bijvoorbeeld in de effectgrootte en de significantie). Dit betekent dat met redelijke zekerheid gesteld kan worden dat in beide populaties FLE-leerders de correctheid van geschreven inflecties wordt beïnvloed door de lexicale categorie van het doelwoord.

De opmerkelijke observatie dat de correctheid van de onderzochte inflecties in beide typen FLE-leerders geen grote verschillen lijkt te vertonen, kan gerelateerd worden aan het feit dat de onderzoeken die aantonen dat dyslectische tweedetaalleerders meer spelfouten maken dan normaalontwikkellende, het Engels als testtaal hebben gebruikt. Aangezien de fonologische kenmerken van een specifieke taal van invloed zijn op de uiting van dyslexie in geschreven taal (bv. Lindgren & Laine, 2011), lijkt de uiting van dyslexie in de door ons onderzochte inflecties anders te zijn dan die in het Engels. Suggesties voor vervolgonderzoek zouden zich kunnen richten op geschreven inflecties in het Frans bij beide populaties in vergelijking met talen

waarin de fonologische kenmerken verschillen met het Frans (zoals een andere verhouding tussen gesproken en geschreven taal). Ook zou een dergelijke studie met een grotere testpopulatie moeten worden uitgevoerd om te onderzoeken of dezelfde resultaten als in deze studie gevonden worden. Daarbij zou ook gefocust kunnen worden op onregelmatige verbuigings- en vervoegingscontexten, aangezien tweedetaalleerders woorden met een onregelmatige inflectie op een andere manier in het geheugen opslaan dan woorden met een regelmatige inflectie (Baayen, Dijkstra & Schreuder, 1997).

Het feit dat in deze studie getalsinflectie bij zelfstandige naamwoorden vaker correct wordt geschreven dan geslachtsinflectie bij bijvoeglijke naamwoorden, is in lijn met de *Processability Theory*. Getalsinflectie bij zelfstandige naamwoorden vindt namelijk in een kleiner domein plaats (het zelfstandige naamwoord zelf) dan geslachtsinflectie bij bijvoeglijke naamwoorden (een koppeling tussen een zelfstandig naamwoord en een bijvoeglijk naamwoord), waardoor het eerste type inflectie eerder geleerd wordt door tweedetaalleerders. Maar de bevinding dat werkwoordsinflectie vaker correct wordt geschreven dan geslachtsinflectie bij bijvoeglijke naamwoorden bij zowel dyslectische als normaalontwikkellende FLE-leerders, is niet in lijn met de *Processability Theory*. Deze theorie voorspelt namelijk dat geslachtsinflectie bij bijvoeglijke naamwoorden in een eerdere ontwikkelingsfase geleerd wordt dan werkwoordsinflectie. De verklaring voor deze interessante bevinding kan gezocht worden in het feit dat de deelnemers zeer recent uitleg over werkwoordsinflectie hebben gehad en dat geslachtsinflectie bij bijvoeglijke naamwoorden minder recent aan bod is gekomen. Daardoor hebben de deelnemers mogelijk de grammaticale kennis met betrekking tot werkwoordsinflectie beter paraat gehad. De observatie dat geslachts-

inflectie bij bijvoeglijke naamwoorden het minst vaak correct wordt toegepast, kan gerelateerd worden aan het feit dat inflectie van deze lexicale categorie in het Nederlands anders 'werkt' dan in het Frans. Vanwege het feit dat het Nederlands als moedertaal van de deelnemers een dergelijke inflectie bij bijvoeglijke naamwoorden niet kent, maakt deze specifieke populatie FLE-leerders hierin meer fouten dan in de inflecties die wel bekend zijn in het Nederlands, zoals getalsinflectie bij zelfstandige naamwoorden en werkwoordsinflectie (vgl. Ellis & Collins, 2009).

Relevantie voor het talenonderwijs en vervolgonderzoek

De resultaten van deze studie zijn relevant voor de mvt-lespraktijk (voornamelijk voor het vak Frans) en bieden aanknopingspunten voor vervolgonderzoek. De bevinding dat er geen groot verschil in correctheid van geschreven inflecties tussen dyslectische en normaalontwikkellende FLE-leerders lijkt te zijn, kan voor dyslectici implicaties hebben voor de wijze van beoordelen van spelfouten bij regelmatig inflecties in het Frans.

Zoals in de inleiding aangegeven, worden 'fonetische' spellingsfouten van zowel dyslectische moedertaalsprekers als dyslectische tweedetaalleerders in de onderwijspraktijk soepeler beoordeeld dan bij normaalontwikkellende leerlingen. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat dyslexie in alle talen en bij alle soorten grammaticale contexten in zowel moedertaal als tweede taal een vergelijkbare uiting in geschreven taal heeft. Aangezien deze studie laat zien dat de correctheid van geschreven (regelmatige) inflecties bij dyslectische FLE-leerders geen grote verschillen lijkt te vertonen ten opzichte van normaalontwikkellende FLE-leerders, lijkt dyslexie zich anders te uiten bij geschreven inflecties in het Engels (waar-

voor Andreou & Baseki, 2012 een verschil vonden tussen de correctheid van geschreven inflecties bij dyslectische en normaalontwikkeldende tweedetaalleerders) dan bij het Frans als tweede taal. Bij de verschillende moderne vreemde talen is het daarom aan te bevelen om bij de normering van 'fonetische' spellingsfouten van inflecties rekening te houden met de specifieke uitingen van dyslexie bij de betreffende vreemde taal. Tevens is het van belang om bij de instructie van grammaticale inflecties rekening te houden met het feit dat bij zowel dyslectische als normaalontwikkeldende FLE-leerders de correctheid van geschreven inflecties verschilt tussen de verschillende typen inflecties.

Hoewel de testpopulatie in deze studie relatief klein is en er alleen op regelmatige inflecties gefocust is, kunnen de resultaten als interessante observaties gezien worden die als inspiratie voor vervolgonderzoek naar geschreven taal bij dyslectische vs. normaalontwikkeldende tweedetaalleerders kunnen dienen. Belangrijk is te vermelden dat de focus in deze studie op inflecties ligt, en dat er verder onderzoek gedaan moet worden naar eventuele verschillen tussen beide populaties FLE-leerders bij het spellen van gehele woorden. Van Berkel (2006) geeft aan dat dyslectische FLE-leerders baat zouden hebben bij een systematische training van klank-tekenkoppeling om hardnekkige spellingsfouten tegen te gaan die gerelateerd zijn aan basis- en regelspelling (zoals bij het spellen van gehele woorden). Maar zij geeft ook aan dat niet-hoorbare letters en grammaticale spelling hardnekkige problemen zullen blijven. In haar studie wordt ook aangegeven dat op basis van de beschreven resultaten niet kan worden vastgesteld welke spellingsfouten typerend zijn voor dyslectische FLE-leerders. Daarom is het van belang verder onderzoek te doen naar het spellen van gehele woorden (bijvoorbeeld de basisspelling) vs. het spellen van grammaticale inflecties in beide typen

FLE-leerders, om zo een duidelijker beeld te krijgen met welke spellingsvormen dyslectische FLE-leerders het meest moeite hebben. Naast de suggesties die hiervoor genoemd zijn, zou vervolgonderzoek zich ook kunnen richten op meer gevorderde FLE-leerders, aangezien zij zich bewuster zijn van typische fonologische kenmerken van het Frans zoals *liaison* (Ågren & van de Weijer, 2019). Dit zou mogelijk een effect op geschreven correctheid kunnen hebben in deze populatie. Aangezien er relatief weinig studies naar de uitingen van dyslexie in het tweedetaalverwervingsproces gedaan zijn ten opzichte van het moedertaalverwervingsproces, is het ook van belang om verder onderzoek op te zetten naar de mogelijke verschillen tussen de spellingsfouten van dyslectische tweedetaalleerders en die van dyslectische moedertaalsprekers, om concretere aanbevelingen voor de mvtp praktijk te kunnen formuleren met betrekking tot normeringen.

LITERATUUR

Ågren, M. (2005). *Développement de la morphologie du nombre en français langue étrangère à l'écrit*. Petites Études Romanes de Lund, Licentiate thesis, University of Lund, Sweden.

Ågren, M. (2009). The advanced L2 writer of French: A study of number agreement in Swedish learners. In E. Labeau & F. Myles (Eds.), *The advanced learner variety: The case of French* (pp. 149–172). Lund: Lund University.

Ågren, M., & van de Weijer, J. (2019). The production of preverbal liaison in Swedish learners of L2 French. *Language, Interaction and Acquisition*, 10(1), 117–139.

Andreou, G., & Baseki, J. (2012). Phonological and spelling mistakes among dyslexic and non-dyslexic children learning two different languages: Greek vs English. *Psychology*, 3(8), 595–600.

Baayen, H., Dijkstra, T., & Schreuder, R. (1997). Singulars and plurals in Dutch:

Evidence for a parallel dual-route model. *Journal of Memory and Language*, 37, 94–117.

Berkel, A. van. (2006). Dyslexie en leren spellen in het Frans. *Levende Talen Tijdschrift*, 7(4), 12–19.

Bowden, H. W., Gelfand, M. P., Sanz, C., & Ullman, M. T. (2010). Verbal inflectional morphology in L1 and L2 Spanish: A frequency effects study examining storage versus composition. *Language Learning*, 60(1), 44–87.

Bril, M. (2016). Syntactic complexity and inflections in the written production of L1 and L2 French. *Bucharest Working Papers in Linguistics*, 18(2), 99–114.

Coene, M., Hammer, A., Kowalczyk, W., ten Bosch, L., Vaerenberg, B., & Govaerts, P. (2013). Quantifying cross-linguistic variation in grapheme-to-phoneme mapping. Paper gepresenteerd op 14th Annual Conference of the International Speech Communication Association, Portland, Oregon.

Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2014). Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 27(2), 337–358.

Ellis, N., & Collins, L. (2009). Input and second language acquisition: The roles of frequency, form, and function introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 93(3), 329–335.

Harmsel, A. ter, & Haan, W. de (2011). *Dyslexiebeleid en vreemde talen in het voortgezet onderwijs. Een nulmeting op het Augustinuscollege te Groningen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. <http://hdl.handle.net/11370/8694ae80-bf27-40d8-ab6b-1cea5f79fc67>

Hawkins, R., & Chan, C. Y. (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'failed functional features hypothesis'. *Second Language Research*, 13(3), 187–226.

Helland, T., & Kaasa, R. (2005). Dyslexia in English as a second language. *Dyslexia*, 11(1), 41–60.

Lindgren, S. A., & Laine, M. (2011). Multilingual dyslexia in university students: Reading and writing patterns in three languages. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25(9), 753–766.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14.

Palladino, P., Cismondo, D., Ferrari, M., Ballagamba, I., & Cornoldi, C. (2016). L2 spelling errors in Italian children with dyslexia: L2 spelling errors in dyslexia. *Dyslexia*, 22(2), 158–172.

Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory* (Vol. 15). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Prévost, P., & White, L. (2000). Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research*, 16(2), 103–133.

Rose, S. J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties: An independent report*. Leicester: Department for Children, Schools and Families.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2–40.

Vender, M., Hu, S., Mantione, F., Savazzi, S., Delfitto, D., & Melloni, C. (2018). Inflectional morphology: evidence for an advantage of bilingualism in dyslexia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–18.

White, L. (2003). Fossilization in steady state L2 grammars: Persistent problems with inflectional morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6(2), 129–141.

LAURENCE AUENER heeft een bachelor in Communicatie- en Informatiewetenschappen (specialisme Taalstoornissen) aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Dit artikel is gebaseerd op haar scriptieonderzoek dat begeleid is door Marco Bril. Momenteel zit ze in het laatste jaar van de onderzoeksmaster Forensic Linguistics aan de Vrije Universiteit Amsterdam.
E-mail: laurenceauener@gmail.com

MARCO BRIL is universitair docent en onderzoeker Psycholinguïstiek en Franse Taalkunde aan de Universiteit Utrecht en de Vrije Universiteit Amsterdam. Hij studeerde Franse taal en cultuur aan de Universiteit van Amsterdam, voltooide de lerarenopleiding aan de Universiteit Utrecht en promoveerde aan de Vrije Universiteit Amsterdam op onderzoek naar het verwervingsproces van grammaticale inflectie in het Frans. Zijn expertise ligt in het experimenteel psycholinguïstisch onderzoek.
E-mail: m.bril@uu.nl / m.bril@vu.nl

‘Een open einde kan leuk zijn, maar dit is wel heel open’ Waarover leerlingen praten, als zij over verhalen praten

LISANNE DE NOOD & MARJOLEIN VAN HERTEN

Dit artikel doet verslag van een verkennend onderzoek naar wat vo-leerlingen zelf zouden willen bespreken als zij over verhalen praten op school. Daarnaast is onderzocht wat leerlingen daadwerkelijk bespreken over verhalen, als zij zelf invulling mogen geven aan een gesprek daarover. In hoeverre komt ‘willen’ overeen met ‘doen’? Dat blijkt in de praktijk niet helemaal met elkaar overeen te komen. Leerlingen geven aan dat zij vooral willen praten over interpretatie en oordeel, en in mindere mate over beleving. In de praktijk blijkt dat interpretaties inderdaad veelvuldig besproken worden, maar dat praten over oordeel maar weinig aan bod komt in hun gesprekken. Als leerlingen weinig worden gestuurd voor en tijdens hun gesprek over een verhaal, krijgen de gesprekken grotendeels een interpreterend karakter.

‘Jongeren willen best lezen’, aldus schrijver Philip Huff (2016) in de NRC: ‘als je er maar een gedeelde, gelijktijdige beleving van maakt.’ Van Herten (2015) toonde met haar promotieonderzoek aan dat deelname aan een leesclub op verschillende manieren waardevol, motiverend en leerzaam kan zijn voor de deelnemers. Docenten Nederlands maken gebruik van de werkvorm *Praten over litera-*

tuur, onder andere aan de hand van materiaal en handvatten die geleverd werden door De Wit (2017), de werkgroep *Praten over romanfragmenten*, digitaal laboratorium Litlab en het DocentOntwikkelTeam (DOT) *Praten over literatuur* (De Nood, Palm, De Vries en Van Herten, 2019). Persoonlijke ervaringen tijdens de lessen Nederlands leerden ons dat leerlingen bovendien informeel – zonder instructie of gestelde doelen – in groepjes met toewijding en enthousiasme kunnen praten over boeken, *graphic novels*, series en games. Het leken voor leerlingen vaak inspirerende, grappige of interessante gesprekken. We waren benieuwd naar de mate waarin dit soort enthousiaste, informele gesprekken zouden aansluiten bij het formele literatuuronderwijs.

Literaire competentie

Verschillende onderzoekers hebben in het verleden een eigen invulling gegeven aan het begrip *literaire competentie*, zoals Coenen (1992), Witte (2008) en Van der Pol (2010). Het meest recente model dat beschreven is voor het definiëren van dit begrip is afkomstig van Cornelissen (2016), die zich binnen haar promotieonderzoek richtte op de ontwikke-