

Dyslexie en leren spellen in het Frans

ANS VAN BERKEL

Om in kaart te kunnen brengen wat voor problemen een dyslectische Nederlandse leerling ondervindt bij het leren spellen van het Frans, geeft de auteur eerst een typering van het verschijnsel dyslexie en van het Franse spellingsysteem. Vervolgens wordt besproken wat voor native speakers, in het bijzonder voor Franstalige dyslectici, lastige en minder lastige aspecten zijn. De laatste paragrafen zijn gewijd aan het onderwijs van het Frans als vreemde taal. Daarbij wordt ook aandacht besteed aan de problemen van dyslectici.

Over dyslexie

Opmerkingen als: ‘Engels was niet makkelijk, maar Frans is in de brugklas voor mijn dyslectische zoon een drama geworden’ of ‘Maaïke zit op het VMBO, gelukkig kan ze Frans in de tweede klas laten vallen’ lijken erop te wijzen dat het Frans voor dyslectische leerlingen bijzonder lastig is. Zulke opmerkingen vormen de aanleiding tot dit artikel. Welke struikelblokken heeft het Frans in petto voor dyslectische leerlingen? Alvorens die vraag te bespreken, wil ik eerst ingaan op het verschijnsel dyslexie.

Er is onder wetenschappers geen overeenstemming over de oorzaak van dyslexie. Wel is men het erover eens dat dyslexie erfelijk is en dat het om een subtiele stoornis in de ontwikkeling van de hersenen gaat (Blomert, 2005). Er is veel onderzoek voorhanden waaruit blijkt dat dyslectici uitvallen op taken waarin met klanken moet worden gemanipuleerd, zoals rijmen, de niet passende klank in een reeks ontdekken, klanken weglaten en dergelijke. Bovendien blijken dyslectici grote moeite te hebben met het oplezen van pseudowoorden, dat zijn niet-bestaande woorden die net zo’n structuur hebben als woorden, bijvoorbeeld *plam*. Deze taak is bij uitstek geschikt om na te gaan of de leerling in staat is tot letter-klankkoppeling. Problemen met de genoemde taken worden in de literatuur over dyslexie veelal benoemd als problemen met het ‘fonologisch’ of ‘fonemisch bewustzijn’, of ook wel als ‘fonologisch tekort’. Dit gebruik van termen blijkt nogal eens tot misverstanden te leiden. Een onjuiste interpretatie van het begrip ‘fonologisch tekort’ kan zijn, dat dyslectici moeite hebben met de uitspraak. Dat is echter niet het geval: zij zijn net zo goed als anderen in staat om gesproken taal te produceren en te begrijpen. Als het gaat om een stoornis in het verwerkingspro-

ces van klanken, dan is deze zo subtiel dat het verstaan en spreken niet beïnvloed wordt.

Klanken kunnen manipuleren werd lange tijd beschouwd als de belangrijkste voorwaarde voor het leren lezen. Inmiddels is gebleken dat vele kinderen ‘fonemisch bewustzijn’ niet in de kleutergroepen verwerven, maar pas in de loop van groep 3, wanneer zij kennis van de bijbehorende letters verworven hebben. Daarmee lijken de twee soorten taken waarop dyslectici uitvallen teruggebracht tot één soort taak: het onthouden van de koppeling tussen letters en klanken.

Wanneer een woord een aantal malen verklankend gelezen is, zal de lezer normaal gesproken een woordbeeld in het geheugen opslaan. Is de geschreven vorm eenmaal opgeslagen, dan kan het woord een volgende keer direct herkend worden, zonder verklanking, waardoor het leesproces wordt versneld. Een gevolg van de problemen met teken-klankkoppeling is, dat dyslectici veel woorden niet volledig of in het geheel niet opslaan. Dat blijkt wanneer zij een tekst oplezen. De leerling leest verklankend, waardoor hij niet zoveel fouten maakt, maar wel heel langzaam leest. Het kan ook zijn dat de leerling woorden raadt op grond van een aantal letters in het woord en daarbij probeert op de context te steunen. Zo'n lezer leest snel, maar maakt wel veel fouten. Vaak vertonen dyslectische leerlingen beide soorten leesgedrag.

Bij het spellen vallen de vele en hardnekkige fouten op. Ook dat is te herleiden tot het niet opgeslagen hebben van de geschreven vormen in het geheugen. De spellingfouten van een dyslecticus zijn te typeren als de fouten van een beginner. Hij blijft fouten maken die de leeftijdgenoten al lang niet meer maken. Een volwassen dyslecticus kan nog spelfouten maken als *hius, *julie, *speltje, *eiland, * hij zach, *curses, *geleert, *verdeger (verdediger), *avere (affaire), *kweit. Bovendien is het foutenpatroon weinig systematisch. Eenzelfde woord kan in een tekst goed en

fout gespeld zijn of op verschillende manieren fout.

In het verleden is geprobeerd typen dyslexie te onderscheiden, zoals visuele en auditieve dyslexie (Dumont, 1971). Visueel dyslectici zouden goed zijn in het manipuleren van klanken, maar zouden moeite hebben met de visuele inprenting en het onthouden van de volgorde van letters. Het omdraaien van letterparen (*hius), het verwisselen van <d> met , onzekerheid over de keuze tussen <j> of <ei>, <ou> of <au> en <ch> of <g>, zouden kenmerkend zijn voor visuele dyslexie. Auditief dyslectici zouden zwak zijn in het manipuleren van klanken, maar zouden geen problemen hebben met het visuele inprenten. Bij dit beeld zouden de volgende fouten horen: het spellen van verkeerde klinkerletters (*stok in plaats van stuk); verwisseling van /f/ en /v/, /s/ en /z/ (*fraagt); een woord opschrijven zoals het klinkt (*werreken; *etwie).

Omdat de meeste dyslectici allerlei fouten maken, blijkt het niet goed mogelijk hen op grond van fouten te onderscheiden. De foutenindeling zelf vraagt ook om kritiek. Het is misschien nog wel voorstelbaar dat de ‘visuele’ fouten duiden op problemen in visuele verwerking, maar waarom zouden *fraagt, *werreken en *etwie duiden op problemen in auditieve verwerking? De leerlingen lijken juist heel goed te hebben opgeschreven wat zij horen. Belangrijker is echter dat dyslectici geen problemen hebben met visuele taken. Dat er zoiets als auditieve dyslexie zou bestaan blijkt evenmin bevestigd (Vellutino, Flechter, Snowling & Scanlon, 2004). Het onderzoek spitst zich tegenwoordig toe op het veronderstelde subtiele tekort in de fonologische verwerking.

Of een leerling dyslectisch is, wordt veelal in de basisschool vastgesteld. Het kan echter voorkomen dat pas in de brugklas blijkt dat de slechte cijfers voor de talen te wijten zijn aan dyslexie (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004). Dyslectici vallen een docent meestal

het eerst op door de vele spellingfouten. Daarom zal in dit artikel het accent liggen op spellingvaardigheid.

Kenmerken van de Franse orthografie

Het Franse spellingsysteem kan worden onderverdeeld in twee hoofdcategorieën: schrijfwijzen die met een foneem corresponderen en schrijfwijzen die met een morfeem corresponderen. In de eerste categorie gaat het om de spelling van klanken, in de tweede categorie gaat het onder andere om grammaticale vormen.

Onder de eerste hoofdcategorie vallen drie soorten schrijfwijzen: basisspellingen, regelspellingen en inprentspellingen. Een basisspelling is hoog frequent, het is de meest voor de hand liggende schrijfwijze van een klank. Voorbeelden zijn <u> in *tu*, <i> in *il*, <ou> in *jour* en <ch> in *chambre*. Regelspellingen zijn het resultaat van de toepassing van een spellingregel. Vergelijk <c> in *coca* en <qu> in *qui*; <g> in *garçon* en <gu> in *guerre*; <j> in *jambe* en <g> in *giraffe*. Vóór <a, o, u> en vóór medeklinker wordt een andere spelling verlangd dan vóór <e,i>.

Naast de basisspellingen en/of regelspellingen zijn er in het Frans voor enkele klanken nog één of meer andere schrijfwijzen, die veel minder vaak voorkomen en niet te beregelen zijn. Zulke schrijfwijzen zijn woordspecifiek en dienen te worden ingeprent, vandaar de aanduiding 'inprentspellingen'. Voorbeelden zijn <ei> in *seigle*, naast de veel frequentere spelling <è> in *règle*, of <qu> in *quatre*, naast de gebruikelijke spelling <c> voor <a> (*café*). Het Frans heeft daarnaast een grote hoeveelheid inprentspellingen die door Franstaligen als zeer lastig worden beschouwd: niet-uitgesproken letters, letters met het accent circonflexe en homofonen, dat zijn gelijkkluidende woorden met een andere betekenis. Lastig zijn de medeklinkers die op geen enkele

manier kunnen worden beredeneerd, zoals <p> in *sept*, <s> in *très*, <d> in *boulevard*, <h> in *horloge*. Het gebruik van het accent circonflexe is meestal niet af te leiden van de klank. De klinker in *sage* en *âge* is dezelfde, net zoals in *atome* en *diplôme*. Overigens hoeft dit accent sinds 1990 niet meer gespeld te worden op <i> en <u> (Grevisse (1993 [2001])). In plaats van *dîner* en *août* mag dus nu *diner* en *août* gespeld worden. Er zijn twee uitzonderingen op deze regeling. Het accent blijft gehandhaafd op de *nous-* en *vous-*vorm in de *passé simple*, en wanneer het dient om homofonen in schrift te onderscheiden. Je spelt dus *sûr* (zeker) naast *sur* (op).

Een groot deel van de homofonen behoort tot de functiewoorden en de grammatica, zoals *a/à, la/là, ou/où, des/dès, du/dû, sur/sûr, ce/se, mais/mes, ci/si, sa/ça, or/hors, car/quart* (zie Catach 1980 voor een overzicht). Het verschil in schrift wordt bereikt door het gebruik van accenten, spellingvarianten en niet-uitgesproken letters.

Onder de tweede hoofdcategorie vallen grammaticale vormen. Door het grote verschil tussen gesproken en geschreven taal zijn zulke vormen bijzonder lastig voor de speller. Je hoort in *les maisons* wel een ander lidwoord dan in het enkelvoud, maar de laatste <s> in *maisons* hoor je niet; als het bijvoeglijk naamwoord op een klinker eindigt, hoor je geen enkel verschil tussen de vier vormen (*joli, jolie, jolis, jolies*). De Franse grammaticale vormen moeten voor een groot deel gespeld worden zonder ondersteuning van de klanken.

Hoe moeilijk is de orthografie van het Frans als moedertaal?

Voor de beantwoording van deze vraag kunnen diverse bronnen worden geraadpleegd. Cross-linguïstisch onderzoek, waarin het leerproces van Franstalige kinderen wordt vergeleken met dat van kinderen met een

andere moedertaal, geeft een indruk van de relatieve moeilijkheid van de Franse orthografie in de eerste fasen van het leren lezen en spellen. Dan is er enig onderzoek voorhanden waarin wordt nagegaan, welke aspecten van het Franse systeem moeilijker te leren zijn dan andere. Ook zijn er op internet door Franstalige dyslectici geschreven teksten te vinden, waaruit blijkt wat voor een volwassen native speaker problematisch blijft.

CROSS-LINGUIÏSTISCH ONDERZOEK

In Seymour, Aro & Erskine (2003) wordt verslag gedaan van een onderzoek waarin de eerste fase van het leren lezen in dertien verschillende talen met alfabetisch schrift is onderzocht. Het onderzoek vond plaats aan het eind van het eerste schooljaar (in Nederland in groep 3). De taak bestond onder meer uit het oplezen van hoogfrequente woorden zoals *heure, voir, air, femme, vent, roi* (Frans); *one, high, home, school, boy, bird* (Engels). Franse kinderen lazen 79 % correct, maar Engelse kinderen kwamen niet verder dan 34 % correct gelezen woorden. In het onderzoek deden ook Engelse kinderen mee uit het tweede leerjaar. Die kinderen lazen aan het eind van het schooljaar 76 % van de woorden zonder fouten. De verklaring voor het verschil in leesprestaties wordt gezocht in het schriftsysteem. Het Frans is eenduidiger dan het Engels. Het verschil tussen Engels en Frans aan het eind van het eerste leerjaar wordt ook bevestigd in Canadees onderzoek, waarin Franstalige en Engelstalige kinderen gematcht waren wat betreft aan onderwijs bestede tijd en socio-economische status (Bruck, Genesee & Caravolas, 1997).

Niet alleen bij het lezen, ook bij het spellen behalen Franstalige kinderen betere resultaten. Uit Canadees onderzoek door Caravolas (2004) blijkt dat Franstalige kinderen bij het spellen aan het eind van het derde schooljaar een 30 % hogere score halen dan Engelstalige kinderen.

RELATIEVE MOEILIKHEID VAN SCHRIJFWIJZEN IN HET FRANS ALS MOEDERTAAL

Uit het onderzoek van Alegria & Mousty (1994; 1997) blijkt dat basisspellingen, zoals <ch> in *chat*, door Franstalige kinderen uit het tweede leerjaar correct gespeld worden, en dat oudere kinderen met ernstige lees- en spellingproblemen daarmee ook geen problemen meer hebben. Regelspellingen zoals <gu> in *guerre*, blijken in het vijfde leerjaar verworven, en in de spelling van kinderen met ernstige lees- en spellingproblemen is er een opgaande lijn waar te nemen naarmate de leerlingen ouder zijn. Het moment van verwerving van inprentspellingen zoals <qu> in *quatre*, blijkt samen te hangen met de frequentie van het woord. Dat geldt voor beide groepen kinderen.

Dat het spellen van niet-uitgesproken letters moeilijk is, blijkt uit het onderzoek van Sénéchal (2000). Het spellen van drie soorten woorden werd onderzocht: woorden met een volstrekt eenduidige spelling, zoals *journal* en *peur*, en twee soorten woorden die eindigen op een niet-uitgesproken letter. Enerzijds woorden waarvan de laatste letter is te achterhalen door aan een afgeleide vorm te denken (*ouvert* -> *ouverte*, *laid* -> *laide*), anderzijds woorden waarbij dat niet zo is (*brebis*, *foulard*). Zowel leerlingen uit het tweede als uit het vierde leerjaar spelden de eerste soort woorden het best. Niet-uitgesproken letters die konden worden afgeleid, riepen minder fouten op dan letters waarbij dat niet mogelijk was.

Veel onderzoek naar lezen en spellen in de moedertaal betreft de eerste schooljaren, dat is de periode waarin hoofdzakelijk basis- en regelspellingen worden aangeleerd. Dat is wellicht de reden dat er weinig onderzoek voorhanden is naar de verwerving van de spelling van homofonen of van grammaticale schrijfwijzen. Het is daarom interessant te kijken naar schrijfproducten door Franstalige dyslectici, omdat daarin duidelijk wordt in hoeverre dergelijke verschijnselen tot problemen leiden.

SCHRIJFPRODUCTEN DOOR FRANSE DYSLECTICI

Onderstaand briefje stamt niet uit het werkboek van een brugklasser, maar is een enigszins bekorte tekst die te vinden op de internetsite www.apedys.org.

“Bonjour Marie j’ai (....) 12 ans je mappelle Arabelle moi j’ai redoublet le CP. j’ai aussi beaucoup de mal avec les amies. J’abite à paris dans le 6 arrondissement (....) . et toi ôu abite tu? moi je fait du theatre le mercredi. et toi? Salut”.

Accenten worden weggelaten (**theatre*) of verkeerd gekozen (**ôu*), niet hoorbare letters worden weggelaten (**j’abite*) of vervangen door andere letters (**beaucont*). Bovendien vallen de verkeerd gespelde werkwoordsvormen op. Het volgende briefje van een 23-jarige dyslectische vrouw getuigt eveneens van problemen met het spellen van grammaticale vormen, bovendien verwacht zij homofonen met elkaar.

“je devait ecrire une lettre pour ma petit soeur qui a accouche il y avait de faute biensur et mon mari il me sort tu ne fera jamais les devoir au enfants car catastrophe je sais qui na pas voulu me faire mal en disent sa mes je les pris en plein cœur”.

Het gaat hier om brieven van native speakers die een niveau in luister- en spreekvaardigheid hebben dat Nederlanders zelden zullen bereiken. Na jaren onderwijs en veelal extra hulplessen blijven zij fouten maken. In alle door mij op het internet bekeken brieven van dyslectische native speakers is een groot deel van de spelfouten grammaticaal. Ook blijkt het lastig om woordgrenzen in schrift goed weer te geven. Enerzijds leidt dat tot vormen als je **mappelle* (*m’appelle*) of **jinverse* (*j’inverse*), anderzijds tot fouten als je *pense* **s’inserement* (*sincèrement*). Het niet of onjuist plaatsen van accenten en verwarring over letters die niet

hoorbaar zijn, bepalen verder het beeld, evenals foutief gespelde homofonen. Andere fouten komen relatief weinig voor. Een enkeling spelt **osi* in plaats van *aussi*, **désormé* in plaats van *désormais*, **inverse* voor *inverse*, **juje* in plaats van *juge*. In het geschreven Frans van een volwassen dyslecticus zijn fouten in basis- en regelspelingen grotendeels verdwenen.

Leren spellen in het Frans als vreemde taal

De enige soort schrijfwijzen waaraan in het vreemde-taalonderwijs systematisch aandacht wordt besteed, zijn de grammaticale spellingen. Er wordt geen systematische aandacht besteed aan de spelling van klanken. Dat valt af te leiden uit het feit dat alle mogelijke schrijfwijzen vanaf het eerste hoofdstuk in een brugklasleergang tegelijkertijd voorkomen. Zo vinden we bijvoorbeeld in het eerste hoofdstuk van *Franconville 1*, woorden waarin de letter <*s*> wordt uitgesproken als /*s*/ (*sept*), als /*z*/ (*Lisa*) of niet wordt uitgesproken (*près*). Als spelling van de klank /*s*/ komen in dit hoofdstuk alle vier de mogelijke schrijfwijzen (<*s*>, <*ss*>, <*c*>, <*ç*>) voor (*sept*, *aussi*, *voici* en *garçon*). Kennelijk wordt ervan uitgegaan dat leerlingen zich wel vanzelf de spelling eigen maken. Dat kan misschien gelden voor de niet-dyslectische leerlingen, maar voor dyslectici geldt dat zeker niet.

WAT IS LASTIG IN DE SPELLING VAN HET FRANS?

In het verleden heb ik de spellingvaardigheid onderzocht in twee opeenvolgende leerjaren van een ongedeelde mavo-havo-vwo-school. De taak bestond uit een gatendictee van veertig bekende woorden, het werd afgenomen in januari van het brugklasjaar en het tweede leerjaar. 174 leerlingen deden op beide tijdstippen mee, elf leerlingen waren dyslectisch. In de nu volgende foutenbespreking zijn zij buiten beschouwing gelaten.

Dat het spellen van grammaticale vormen fouten oproept, ondanks de aandacht die daaraan in het onderwijs wordt besteed, zal een docent Frans niet verbazen. In het dictee kwamen drie meervoudsvormen voor, *les boulevards*, *les maisons* en *trois numéros*. In het eerste leerjaar maakt 28 % van de leerlingen fouten in het lidwoord van *les boulevards*, en 57 % van de leerlingen laat de <s> weg in het zelfstandig naamwoord. De getallen zijn vergelijkbaar voor *les maisons*. Het ontbreken van een signaal in de uitspraak van het zelfstandig naamwoord leidt kennelijk tot veel fouten. Dat blijkt ook in de spelling van (*trois*) *numéros*. Hoewel nu door het woord *trois* het meervoud wordt opgeroepen, heeft slechts 8 % van de brugklassers een meervouds-<s> gespeld in *numéros*. Het beeld blijft in de tweede klas bestaan, ook al worden er veel minder fouten gemaakt (in *les boulevards* en *les maisons* 6 % fout in het lidwoord, 23 % <s> weggelaten; in *numéros* 62 % <s> weggelaten).

In de taak kwam ook een aantal homofonen voor. In het eerste leerjaar wordt *ça* in *ça va* door 21 % van de leerlingen met <s> gespeld, het woord *mais* wordt door 38 % van de leerlingen als **met*, **mai* of **mes* gespeld, een enkeling spelt **m'est*. Het accent in *à droite* en *à gauche* wordt door gemiddeld 63 % van de leerlingen weggelaten. In het tweede leerjaar zijn deze aantallen 14 % (**sa va*), 25 % (**mes*, bovendien spelt een enkeling **mai*, **met* of **mets*), 32 % (accent weggelaten in *à droite* en *à gauche*).

We hebben in het voorgaande gezien dat het correct spellen van inprentspelingen afhangt van de woordfrequentie. 52 % van de brugklasleerlingen spelt <ç> in *française* fout (in klas 2: 15 %), maar in andere woorden worden veel minder van dergelijke fouten gemaakt, zoals <qu> in *quatorze* (8 % fout in jaar 1, 4 % in jaar 2) en <ei> in *seize*, dat in jaar 1 door slechts 2 % van de leerlingen fout werd gespeld. Bij de spelling van de telwoorden heeft waarschijnlijk een rol gespeeld, dat ten

tijde van het onderzoek volop met de telwoorden werd geoefend. Het waren dus in die zin hoogfrequente woorden.

Ook niet-uitgesproken letters geven problemen. In *à droite* wordt in de brugklas door 17 % van de leerlingen de <e> weggelaten, in het tweede jaar is dat 21 %. In de volgende paragraaf is te zien, hoe vaak in *toujours* de laatste <s> wordt weggelaten. Aan de andere kant zijn er ook woorden waarin de niet-uitgesproken letter nauwelijks tot problemen leidt, zoals <e> in *à gauche*, <d> in *les boulevards*, <z> in *chez* en <t> in *devant*.

Er zijn ook spellingproblemen te verwachten die kenmerkend zijn voor een Nederlandse leerling. Die hebben te maken met nieuwe klanken, zoals /g/ en *à gauche* en /wa/ in *à droite* en met nieuwe lettercombinaties zoals <oi> in *à droite*. Lastig is in het begin ook dat bekende klanken anders worden gespeld, zoals de klank /o/ in *à gauche*, en de klank /u/ die als <ou> wordt geschreven (*toujours*). Bovendien kent het Frans bekende letters die anders worden uitgesproken dan in het Nederlands, zoals de letters <g> en <ch> in *à gauche* en <j> en <ou> in *toujours*. Inderdaad komen er in de brugklas fouten voor als **toejoer*, **a goosh* en **sjee*, maar in het tweede jaar zijn die in de minderheid.

Dyslexie en leren spellen in het Frans: typische fouten?

Onder de 174 leerlingen bevonden zich elf dyslectische leerlingen. In de eerste paragraaf is beklemtoond, dat dyslectici fouten blijven maken als van een beginner. Omdat in een brugklas alle leerlingen als beginners te beschouwen zijn, was de verwachting dat dyslectische leerlingen wel meer fouten zouden maken, maar dat zij zich niet zouden onderscheiden in soorten fouten. Dat bleek inderdaad het geval. Ter illustratie volgt hieronder (Tabel 1) een overzicht van alle door de

| Percentage | Gemaakte fout |
|------------|--|
| 30 | Toujours |
| 31 | toujour (3 D +) |
| 11 | to jour, toejour (2 D +), tojour |
| 28 | tout jour, tou jour, tojours, tosjour (D+), touchour, toujour, tousjour (D+), tosoir, toujoer, to shou, to shour, to sjour, toe joer, toechour, toegoure (D), toegoer, toejoer, toejoerd, toejoers, toejours, toesor, to s (D), tou choer, tou jourd, tou jours, toujoers (D), toujoure, touzour, tourjour, tour-jours, tousir (D), tousjan, tousour, tousoure, toutjour, toutsour, touzour, tu'jour, tout jours, (niets opgeschreven) |

Tabel 1: Het woord *toujours* gespeld door 174 brugklassers (januari)

174 leerlingen gemaakte fouten in het woord *toujours*. In het eerste jaar laten de fouten een grote verscheidenheid zien. Opmerkelijk is bovendien dat de klank /u/ binnen dit ene woord op twee verschillende manieren wordt gespeld. In de eerste kolom is in percentages het aantal leerlingen vermeld. De woorden in de derde rij werden minstens door drie leerlingen gespeld, het grootste deel van de vormen in de vierde rij kwam slechts één keer voor. De letter D achter een vorm geeft aan dat de speller dyslectisch is. Staat achter D een plusje, dan wil dat zeggen dat ook niet-dyslectische leerlingen die spelling opgeschreven hebben.

Na een jaar is alle variatie verdwenen. In het tweede leerjaar spelt 17 % van de niet-dyslectische leerlingen het woord *toujours* nog fout, maar de enig voorkomende vorm is **toujour*. Dat is ook de enige foutieve vorm die door zes van de elf dyslectische leerlingen gespeld wordt.

Tot slot

Op grond van het in de vorige paragraaf besproken onderzoek kan niet worden vastgesteld, met welke aspecten van het Frans dyslectische leerlingen in het bijzonder moeite zullen hebben. Als zij systematisch getraind zouden worden in klank-tekenkoppeling, verwacht ik dat hun spelling van de basis- en de regelspellingen zal verbeteren, net zoals in het geval van de Franstalige dyslectici. Op die manier zouden veel fouten voorkomen kunnen worden. Aan de andere kant verwacht ik dat fouten in homofonen, niet-uitgesproken letters en grammaticale spellingen hardnekkig zullen zijn. Wij zullen moeten accepteren dat, ondanks extra hulp, dergelijke fouten niet zullen verdwijnen. Er ontbreekt mij hier de ruimte in te gaan op suggesties voor begeleiding. De lezer wordt daarvoor verwezen naar de *Opstapboekjes Frans* (Van Berkel, te verschijnen).

Een laatste opmerking wil ik nog maken. Omdat het onderwijs van het Frans, zeker in de onderbouw, grotendeels met behulp van geschreven materiaal plaatsvindt, zijn dyslectische leerlingen in het nadeel. Het is daarom noodzakelijk om hen te ondersteunen. Maar die ondersteuning zou zich niet moeten beperken tot het spellen en lezen. Dyslectici zijn in principe goed in staat te leren luisteren en spreken. Het zou daarom een uitdaging voor het onderwijs kunnen zijn, bij zulke leerlingen juist deze vaardigheden te stimuleren.

LITERATUUR

- Alegria, J., & Mousty, Ph. (1994). On the development of lexical and non-lexical spelling procedures of French-speaking, normal and disabled children. In Brown, G. D. A. & Ellis, N. C. (Eds.), *Handbook of spelling* (pp. 211-226). Chichester: John Wiley.
- Alegria, J., & Mousty, Ph. (1997). Lexical spelling processes in reading disabled French-speaking children. In Perfetti, C.A., & Rieben, L. (Eds.), *Learning to spell: research, theory, and practice across languages* (pp. 115-128). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berkel, A. J. van (te verschijnen). *Opstapboekjes Frans*. Zoetermeer: Uitgeverij Betelgeuze.
- Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Bruck, M., Genesee, F., & Caravolas, M. (1997). A cross-linguistic study of early literacy acquisition. In Blachman, B. (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 145-162). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Caravolas, M. (2004). Spelling development in alphabetic writing systems: A cross-linguistic perspective. *European Psychologist*, 9, 1, 3-14.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris: Nathan.
- Dumont, J. J. (1971). *Leerstoornissen*. Rotterdam: Lemniscaat [1973].
- Grevisse, M. (1993). *Le bon usage*. Paris: Duculot [2001].
- Henneman, K., Kleijnen, R., & Smits, A. (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Seymour, Ph. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Sénéchal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 2, 76-85.
- 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, 1, 2-40.

ANS VAN BERKEL is verbonden aan de studierichting Toegepaste Taalwetenschap (Vrije Universiteit Amsterdam). Zij is gespecialiseerd op het gebied van dyslexie en het leren van een vreemde taal. Recent verscheen *Orthodidactiek van het Engels* (Bussum: Coutinho, 2006).