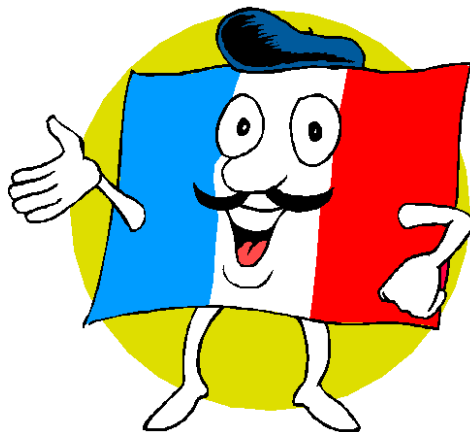


“Fantastique!”

grafeem-foneem koppelingoefeningen voor het Frans



Cheyanne Bekkers	0605964
Evelien Wolfs	0615145

Afstudeerkring:	Leerstoornissen
Interne begeleider:	Katrien Horions
Schooljaar:	2009-2010
Inleverdatum:	7 juni 2010

© Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Hogeschool Zuyd.

Voorwoord

Deze bachelorthesis is geschreven in het kader van een afstudeeropdracht aan de opleiding logopedie op de Hogeschool Zuyd te Heerlen. In de afgelopen periode werd intensief en met veel plezier aan deze bachelorthesis gewerkt. De ondersteuning en begeleiding van verschillende mensen hebben een grote bijdrage geleverd aan een afstudeeropdracht waar wij zeer tevreden mee zijn. Daarom willen wij in dit voorwoord iedereen bedanken die ons hulp en ondersteuning heeft geboden tijdens deze periode.

Een bijzonder woord van dank gaat uit naar onze interne begeleidster, **Mevr. Katrien** Horions. Wij willen haar bedanken voor de goede ondersteuning, begeleiding en feedback tijdens het schrijven van de bachelorthesis in jaar 3 en 4.

Tevens willen wij het **CST** in Hasselt (België) bedanken voor de deelname aan het onderzoek. Zonder hun medewerking was dit product niet tot stand gekomen.

In het bijzonder willen wij **Mevr. P. Pattyn** bedanken, die voor ons bemiddeld heeft tussen de ouders en dyslectische kinderen om deel te nemen aan het onderzoek.

Ook de **ouders van de dyslectische kinderen en de kinderen zelf** willen wij bedanken, omdat zij tijd hebben vrij gemaakt om deel te nemen aan ons onderzoek.

Daarnaast willen wij **Mevr. M. Boots** (studente Frans) bedanken voor het controleren van de Franse woordenlijst. Zij heeft het mogelijk gemaakt dat alle Franse woorden die gebruikt werden bij de juiste fonetische schrijfwijze werden ingedeeld.

Ook willen wij onze **kringleden** bedanken voor de ondersteunende feedback tijdens deze periode.

Tenslotte willen wij onze ouders en vrienden bedanken voor hun steun en geduld gedurende deze tijd.

Bedankt!!

Evelien Wolfs

Cheyanne Bekkers

Samenvatting

“Fantastique!”, grafeem-foneem koppelingsoefeningen voor het Frans

Er is vastgesteld dat er in Nederland weinig onderzoeken bestaan die zich expliciet bezighouden met de invloed van dyslexie op het leren van vreemde talen (Hoogmartens, 2006). Uit onderzoeksresultaten blijkt een gebrek aan kennis over dyslexie en vreemde talen. De wetenschappelijke belangstelling voor leerproblemen en, voornamelijk lees- en spellingsproblemen neemt toe (Koudijzer, 2007). Er is weinig literatuur en oefenmateriaal op de markt te verkrijgen om leerlingen met dyslexie te helpen met de problemen met vreemde talen. Verder onderzoek en materiaalontwikkeling zijn daarom van belang om in toekomst de dyslectici optimaal te kunnen begeleiden (Suchodoletz, 2007).

Op grond van deze bevindingen werd er in deze scriptie een therapieprogramma ontwikkeld dat hulp biedt bij problemen met de grafeem-foneemkoppeling, die tot uiting komen bij spelling en technisch lezen, in het Frans.

Twee Vlaamse dyslectische leerlingen werden tijdens een periode van acht sessies behandeld met het ontwikkelde therapieprogramma “Fantastique!”.

De resultaten laten zien dat er tijdens dit onderzoek vooruitgang is geboekt bij de twee proefpersonen en dat de doelstelling, het ontwikkelen van een effectief therapieprogramma, bereikt is.

“Fantastique!” bevat multisensorische technieken en is praktisch en efficiënt inzetbaar bij Nederlandstalige dyslectische kinderen met problemen met de Franse foneem-grafeemkoppeling die tot uiting komen bij spelling en technisch lezen.

Sleutelwoorden: dyslexie – moderne vreemde taal ‘Frans’ – grafeem-foneemkoppeling – therapiemateriaal - spelling / technisch lezen

Inhoudsopgave

1. Inleiding	8
1.1 Aanleiding en probleemstelling.....	8
1.2 Doelstelling	9
1.3 Vraagstellingen.....	9
2. Theoretisch kader	10
2.1 Definitie van Dyslexie	10
2.1.1 Problemen in het voortgezet onderwijs	10
2.1.2 Struikelblokken van dyslectische kinderen bij het leren van een vreemde taal?.....	10
2.1.3 Struikelblokken die dyslectische kinderen ondervinden bij het leren van het Frans	12
2.2 Dyslexie en het ICF-model.....	14
2.3 . Transparantie van verschillende talen.....	16
2.3.1 Alfabetische versus morfemische talen.....	16
2.3.2 Transparantie bij alfabetische talen.....	17
2.4. Orthografie van het Nederlands en het Frans	19
2.4.1 Orthografie van het Nederlands	19
2.4.2 Orthografie van het Frans	20
2.5 Foneem-grafeemkoppeling / grafeem-foneemkoppeling.....	21
2.6 Multisensorische benadering	22
2.7 Beroepsmatige relevantie	23
2.8 Stand van zaken	24
3. Methodologie.....	27
3.1 Productontwikkeling	27
3.1.1 Doelgroep:	27
3.1.2 Oefenitems.....	27
3.1.3 Topics	29
3.1.4 Opbouw	31
3.1.5 Oefengang.....	31
3.1.6 Controle	35
3.1.7 Vormgeving	35

3.2 Onderzoek	36
3.2.1 Design.....	36
3.2.2 Testbatterij	37
3.2.3 Proefpersonen	39
3.2.4 Behandeling	40
3.2.5 Data-analyse	40
4. Resultaten.....	42
4.1 Beschrijving onderzoeksgegevens proefpersoon F.S.	42
4.1.1 Spelling.....	42
4.1.2 Technisch lezen.....	43
4.2 Beschrijving onderzoeksgegevens proefpersoon S.T.	46
4.2.1 Spelling.....	46
4.2.2 Technisch lezen.....	47
5. Conclusie en discussie	50
5.1 Vraagstelling 1.....	50
5.2 Vraagstelling 2.....	52
5.3 Eindconclusie	53
5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	54
6. Literatuurlijst	56
7. Bijlagen	61
7.1 Bruikbare methoden en programma's.....	61
7.1.1 Techniek Hos-methode.....	61
7.1.2 Flitsen	62
7.1.3 SIP-methode	63
7.1.4 Techniek SOS-methode.....	64
7.1.5 Eerste Hulp Bij Dyslexie / studiebegeleiding Frans	65
7.1.6 Computerprogramma Overhoor.....	66
7.1.7 Computerprogramma Teach 2000	66
7.1.8 Klank-spellingschrift	66
7.2 Dossier proefpersoon 1: F. S.	68
7.2.1 Testresultaten pre-test (24-02-2010).....	68
7.2.1.1 Resultaten Signaleringsdictee Frans	68
7.2.1.2 Resultaten Technisch lezen.....	70
7.2.1.3 Uitwerkingen Technisch lezen.....	71

7.2.2 Testresultaten post-test (31-03-2010)	72
7.2.2.1 Resultaten Signaleringsdictee Frans	72
7.2.2.2 Resultaten Technisch lezen	74
7.2.2.3 Uitwerkingen Technisch lezen	75
7.2.3 Behandelplan voor 8 behandelingen	76
7.2.4 Logboek onderzoek en behandelingen CST	77
7.3 Dossier proefpersoon 2: S.T.	82
7.3.1 Testresultaten pre-test (24-02-2010)	82
7.3.1.1 Resultaten Signaleringsdictee Frans	82
7.3.1.2 Resultaten Technisch lezen	84
7.3.1.3 Uitwerkingen Technisch lezen	85
7.3.2 Testresultaten post-test (31-03-2010)	88
7.3.2.1 Resultaten Signaleringsdictee Frans	88
7.3.2.2 Resultaten Technisch lezen	90
7.3.2.3 Uitwerkingen Technisch lezen	91
7.3.3 Behandelplan voor 8 behandelingen	93
7.3.4 Logboek onderzoek en behandelingen CST	94
7.4 Woordenlijst Frans – Nederlands met verschillende methoden	101
7.5 Woordenlijst Frans met klankindeling één klank heeft één teken	114
7.6 Woordenlijst Frans met klankindeling één klank heeft meerdere tekens	127
7.7 Dictee Frans	141
7.8 Technisch lezen- Testkaart A	143
7.9 Technisch lezen –Testkaart B	145

1. Inleiding

1.1 Aanleiding en probleemstelling

Op wetenschappelijk terrein neemt de belangstelling voor leerproblemen, en met name lees- en spellingsproblemen toe (Hoogmartens, 2006). Henneman et al. (2004) gaan ervan uit dat de problemen van dyslectici tijdens het leren van hun moedertaal, ook bij het leren van de vreemde talen terug komen. Zo wordt bijvoorbeeld het leren spellen bemoeilijkt door nieuwe foneem – grafeem koppelingen binnen de vreemde taal. Omdat het technisch lezen veel moeite kost, levert ook het begrijpend lezen problemen op. Daarnaast zijn uitspraak, betekenis en syntax van de vreemde taal onbekend.

Onderzoeksresultaten laten zien dat er gebrek aan kennis over dyslexie en vreemde talen bestaat. Er is weinig literatuur en oefenmateriaal op de markt te verkrijgen is. Verder onderzoek en materiaalontwikkeling is daarom van belang om in toekomst de dyslectici optimaal te kunnen begeleiden (Suchodoletz, 2007).

Voor de vreemde taal Frans is de oefenbundel “En Français!?” (Camps, Horions, 2005) ontwikkeld, echter is deze niet gepubliceerd. Deze oefenbundel is een meerwaarde voor Vlaams dyslectische leerlingen die de vreemde taal Frans leren.

Hoogmartens (2006) heeft onderzoek gedaan naar reeds bestaand behandelmateriaal en de tevredenheid daarover bij de logopedisten in Vlaanderen. Het resultaat hiervan was dat er een grote behoefte bestaat aan remediëringmateriaal.

Om deze redenen bestaat er een grote relevantie wat betreft het verder ontwikkelen en evalueren van remediëringmateriaal. In deze scriptie wordt daarom aandacht besteed aan een therapieprogramma dat hulp biedt bij problemen met de grafeem-foneemkoppeling, die tot uiting komen bij spelling en technisch lezen, in het Frans, namelijk “Fantastique!”. Het direct leren van de foneemgrafeemkoppeling/ grafeemfoneemkoppeling helpt een dyslectisch kind om de structuur van een vreemde taal te begrijpen (Sparks, Miller, 2000).

1.2 Doelstelling

Op basis van de bovengenoemde aanleiding en probleemstelling kan de volgende doelstelling geformuleerd worden:

Het ontwikkelen van een therapieprogramma voor Vlaamse dyslectische kinderen (10-13 jaar) bij het leren van de moderne vreemde taal Frans. In dit programma zal de foneem-grafeemkoppeling / grafeem-foneemkoppeling gekoppeld aan spelling en technisch lezen behandeld worden. Het is de bedoeling dat dit programma praktisch en efficiënt inzetbaar wordt, voor logopedisten in de praktijk.

1.3 Vraagstellingen

Op basis van bovengenoemde doelstelling kunnen er voor de uitvoeringsfase twee vragen geformuleerd worden:

- 1. Is er tussen de voormeting en nameting, doormiddel van het behandelen via het foneem-grafeemkoppeling / grafeem-foneemkoppeling programma, een verschil zichtbaar tussen de geoefende klanken?*
- 2. Is het therapieprogramma bruikbaar voor het foneem-grafeemkoppeling / grafeem-foneemkoppeling gekoppeld aan spelling en technisch lezen?*

2. Theoretisch kader

2.1 Definitie van Dyslexie

In deze thesis zal uitgegaan worden van de definitie van dyslexie die gehanteerd wordt door de Stichting Dyslexie Nederland (Struiksma, & Ruijsenaars, 2003).

De definitie is als volgt:

“Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau”.

2.1.1 Problemen in het voortgezet onderwijs

Volgens het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs (KPC Groep, 2004) betekent deze definitie dat dyslectische leerlingen in het voortgezet onderwijs problemen hebben met:

- Lezen en/of spellen op woordniveau in het Nederlands en in moderne vreemde talen zoals nieuwe klank-tekenkoppeling of ingewikkelde spellingafspraken.
- Het snel en accuraat lezen (decoderen) van teksten bij alle vakken.
- Het snel en accuraat spellen (coderen) bij functioneel schrijven bij alle vakken.

2.1.2 Struikelblokken van dyslectische kinderen bij het leren van een vreemde taal?

Meerdere studies houden zich bezig met de vraag of er tussen dyslectische kinderen met verschillende schrijftalen fundamentele verschillen bestaan. Ziegler et al (2003) komen tot de conclusie dat er binnen alfabetische schrijftalen meer overeenkomsten dan verschillen zijn en vermoeden één basisstoornis. Dit wordt ondersteund door het feit, dat er verschillende fouten optreden binnen de verschillende talen, waar de verschillen met de controlegroep gelijk zijn. Om die reden zullen de problemen van het leren van de moedertaal ook bij het leren van een vreemde taal optreden (Suchodoletz, 2007).

Dyslectische leerlingen ondervinden problemen bij alledaagse leertaken van vreemde talen. Hieronder worden, per leertaak, de struikelblokken beschreven die een dyslectische leerling ondervindt. (Van Berkel, 2006). Vervolgens zal er worden ingegaan op de problemen die een dyslectisch kind bij het leren van de vreemde taal Frans ondervindt.

Lezen

Het lezen van een stukje tekst kan voor dyslectische kinderen veel problemen met zich meebrengen. Het moet een oefening zijn voor het technisch lezen en woordherkenning maar het is voor een dyslectisch kind nog veel meer. Dyslectische kinderen beschikken niet over een woordbeeld in hun geheugen waardoor een nieuwe tekst grote problemen met zich meebrengt. Een dyslectisch kind gaat tijdens het lezen uit van een aantal letters per woord die overeenkomen met woorden die ze al geleerd hebben. Iedere keer zal de tekst als nieuw beschouwd worden. Het probleem bij lezen is dat dyslectische kinderen dus geen woordbeeld hebben waardoor het woord letterlijk wordt uitgesproken. Het oefenen van nieuwe woorden en grammatica is daarom erg belangrijk (Van Berkel, 2006).

Stellen

Meestal wordt verondersteld dat een dyslecticus weinig tot geen moeite heeft met de schrijfvaardigheid. Toch is dit een struikelblok blijkt uit de praktijk. Een eenvoudige oefening waarbij het meeste kan worden overgeschreven, kan voor een dyslectische leerling lastig zijn. Bij overschrijven moet het woord goed gelezen zijn, dus herkend zijn. Als dat niet het geval is, kunnen bij overschrijven fouten ontstaan, waardoor ook de spellingfouten toenemen. Spreken is belangrijker dan schrijven. Het probleem is echter dat het oefenen hiervan niet altijd in gesproken vorm plaatsvindt, waardoor de moeilijkheden toenemen. Een dyslectisch kind moet zowel het geschreven woordbeeld als het gesproken woord kunnen oproepen wil dit goed gaan (Van Berkel, 2006).

Spelling

In algemeen kan volgens Hoeks-Mentjens & van Berkel (2009) worden verondersteld dat er in het vreemde talen onderwijs geen spellingsonderwijs wordt gegeven. Hierdoor zijn alle spellingen in de vreemde talen inprentspellingen geworden. Inprentspellingen zijn lastig omdat je zelf strategieën moet ontwikkelen om de spelling in het woord vast te leggen. Hierdoor wordt het een dyslectische leerling lastiger gemaakt om de geschreven vorm van de taal te beheersen.

Dyslectische leerlingen hebben veel moeite met het correct spellen van woorden. Een dyslecticus beschikt niet over woordbeelden in zijn geheugen. Hierdoor hebben ze weinig houvast aan de opgeslagen kennis van de geschreven vorm. De meeste kennis ontbreekt of is onvolledig.

Dat kun je zien aan de verschillende manieren waarop eenzelfde woord geschreven wordt. Zolang de geschreven woordbeelden niet volledig en correct in het geheugen zijn opgeslagen kan een dyslectische leerling niet bepalen welke vorm de juiste is (Van Berkel, 2006).

Woordenschat

Dyslectische leerlingen kennen van de meeste woorden de betekenis vreemde taal-Nederlands. Als de woorden Nederlands- vreemde taal worden gevraagd, treden er veel spelfouten op. Woordjes leren bestaat voor dyslectische leerlingen uit verscheidene componenten. Woorden vreemde taal-Nederlands leren houdt voor hen niet in dat ze de woorden ook correct kunnen schrijven. Een mondelinge overhoring zou voor dyslectische kinderen meer kans geven op goede antwoorden. Bij een mondelinge overhoring kan een dyslectisch kind minder fouten maken omdat het zich niet hoeft te richten op het geschreven woordbeeld (Van Berkel, 2006).

Grammatica

Onregelmatige werkwoorden zijn voor de meeste leerlingen moeilijk, in het bijzonder dus voor de dyslecticus. Dit komt omdat er geen vaste regels zijn die geleerd kunnen worden. Er zijn een aantal redenen te noemen:

- Een niet voorspelbare klank-tekenkoppeling van een vreemde taal die ervoor zorgt dat je iets anders uitspreekt of spelt, dan je denkt.
- Werkwoorden kunnen in geschreven vorm identiek zijn en toch anders verbogen worden.
- Er is weinig aandacht voor het aantal verschillende vormen en voor de verschillen tussen de vormen van de onregelmatige werkwoorden (Van Berkel, 2006).

2.1.3 Struikelblokken die dyslectische kinderen ondervinden bij het leren van het Frans

In het Franse talenonderwijs wordt er systematisch aandacht besteed aan de grammaticale spellingen. Een voorbeeld van grammaticale spelling is: de letter <s> wordt uitgesproken als /s/ in (sept), als /z/ in (Lisa) of niet uitgesproken bij (près).

Maar er wordt geen aandacht besteed aan de spelling van de klanken. Als spelling van de klank /s/ komen bijvoorbeeld verschillende schrijfwijzen voor: (<s>, <ss>, <c>, <ç> voor sept, aussi, voici en garçon). Er wordt in het onderwijs vanuit gegaan dat de leerlingen zich deze spelling vanzelf eigen maken. Dit geldt natuurlijk niet voor dyslectische leerlingen, zij

blijven fouten maken zoals een beginner (Van Berkel, 2008).

In tabel 1 worden de struikelblokken weergegeven voor dyslectische kinderen die specifiek betrekking hebben op het leren van het Frans als vreemde taal. Eßer et al. (2008) geven dit in hun scriptie weer door een door Van Berkel (1995) ontworpen schema:

Tabel 1: Moeilijkheden die in het Frans tot fouten kunnen leiden (Van Berkel, 1995)

Interferentie tussen het Nederlands en het Frans	1. een nieuwe klank, gekoppeld aan een nieuw teken voorbeeld: 'au revoir 2. een nieuwe klank, gekoppeld aan een bekend teken, dat echter in de moedertaal anders wordt uitgesproken voorbeeld: 'wiet' (huit) 3. een bekende klank, gekoppeld aan een nieuw teken voorbeeld: 'sa va' (ça va) 4. een bekende klank, gekoppeld aan een bekend teken, dat echter in de moedertaal anders uitgesproken wordt voorbeeld: 'sjambre' (chambre), 'toejours' (toujours)
Interferentie binnen het Frans	5. Één klank in de vreemde taal correspondeert met verschillende schrijfwijzen. voorbeeld: [oo] geschreven als au in 'autre', eau in 'bureau' en o in 'maillot' 6. een teken correspondeert niet met een klank, de zogenaamde 'stomme' letters voorbeeld: 'port' en 'trois'

Van Berkel (2008) noemt nog andere moeilijkheden:

- Accenten worden weggelaten (theatre i.p.v. théâtre)
- Accenten worden verkeerd gekozen (ôu i.p.v. où)
- Niet hoorbare letters worden weggelaten (*j`abite i.p.v. j'habite)
- Niet hoorbare letters worden vervangen door andere letters (*beaucout i.p.v. beaucoup)
- Werkwoordsvormen worden verkeerd gespeld
- Een groot deel van de spelfouten zijn grammaticaal
- Woordgrenzen in schrift zijn moeilijk om goed weer te geven (je *mappelle i.p.v. je m'appelle)
- Accenten worden niet of onjuist geplaatst
- Niet hoorbare letters leiden tot verwarring
- Homofonen worden foutief gespeld

Uit de bovengenoemde punten blijkt dat de dyslectische leerlingen, bij het leren van Frans, een aantal moeilijkheden tegenkomen. Dit komt doordat ze strategieën zoals het toepassen van de accenten, die de niet- dyslectische leerlingen automatisch kunnen toepassen, niet op die manier gebruiken

2.2 Dyslexie en het ICF-model

De Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) heeft een internationale classificatie van het menselijk functioneren (ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health) gepubliceerd. De ICF bestaat uit een raamwerk van classificaties die gezamenlijk een gestandaardiseerd begrippenapparaat vormen voor het beschrijven van het menselijk functioneren en de problemen die daarin kunnen optreden (WHO-FIC Collaborating Centre, 2002).

In de ICF komen verschillende onderdelen aanbod. Deze onderdelen worden hieronder verder beschreven.

De ICF bestaat uit twee delen. Deze delen bestaan elk ook weer uit twee componenten.

Deel 1: functioneren en functioneringsproblemen

- a. Functies en anatomische eigenschappen
- b. Activiteiten en participatie

Deel 2: factoren

- c. Externe factoren
- d. Persoonlijke factoren

In de ICF zijn, in het kader van de gezondheid, de volgende definities van toepassing:

Functies: fysiologische en mentale eigenschappen van het menselijk organisme

Anatomische eigenschappen: positie, aanwezigheid, vorm van continuïteit van onderdelen van het menselijke lichaam. Tot de onderdelen van het menselijk organismen worden gerekend lichaamsdelen, orgaanstelsels, organen en onderdelen van organen.

Stoornissen: afwijkingen in of verlies van functies of anatomische eigenschappen

Activiteiten: onderdelen van iemands handelen

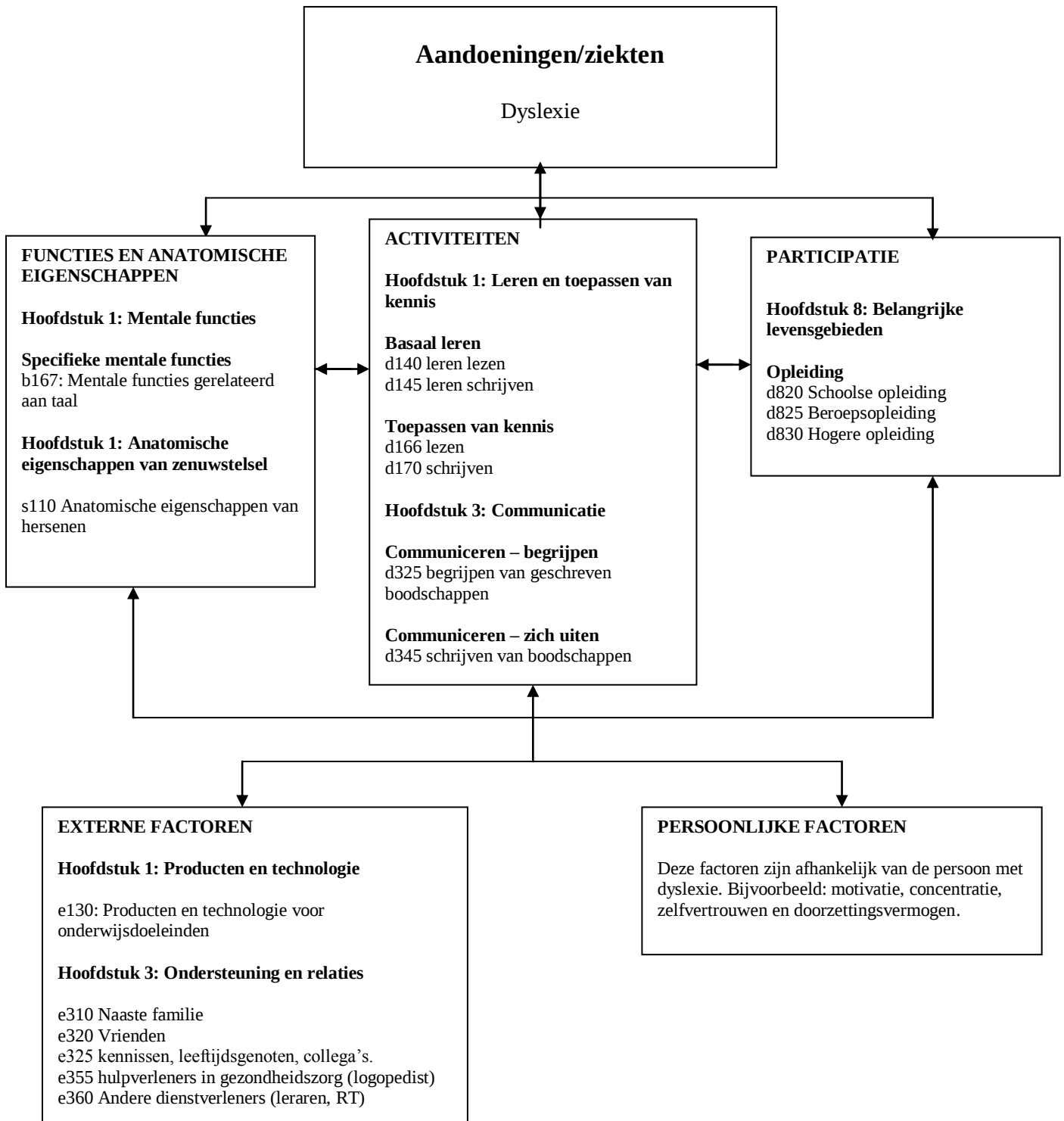
Participatie: iemands deelname aan het maatschappelijk leven

Beperkingen: moeilijkheden die iemand heeft met het uitvoeren van activiteiten

Externe factoren: iemands fysieke en sociale omgeving

Persoonlijke factoren: iemands individuele achtergrond

Hieronder volgt het ICF-model ingevuld voor dyslexie. Uit het schema blijkt dat leerlingen met dyslexie op verschillende gebieden problemen kunnen ervaren. Ook blijkt dat de ernst en de last die wordt ervaren van dyslexie bij elke persoon verschillend kan zijn. Dit door de externe en persoonlijke factoren.



Figuur. 1: ICF model

2.3. Transparantie van verschillende talen

2.3.1 Alfabetische versus morfemische talen

Suchodoletz (2007) schrijft dat er in de tot nu toe onderzochte schrijftalen overal dyslexie optreedt. Verschillende studies, waaronder Miyazaki, Kojio, Sinohara et al. (1995), van Lindgren, Renzi en Reichmann (1985) en Suchodoletz (2007), houden zich bezig met de vraag of er tussen dyslectische kinderen met verschillende schrijftalen significante verschillen bestaan.

Er kan tussen schrijftalen een onderscheid gemaakt worden tussen alfabetisch en morfemisch. In de alfabetische schrijftalen staan letters voor klanken. Onder de alfabetische talen behoren de Europese talen (Suchodoletz, 2007).

Morfemische schrijftalen waaronder de Aziatische talen zoals het Chinees, hebben tekens die voor de kleinste taaleenheden (morfemen) staan. De verschillen tussen alfabetische en morfemische schrijftalen tijdens het verwerven van de schrijftaal zijn terug te voeren op de neuronale structuren. Bij het lezen van een alfabetisch schrijftaal zijn andere hersenenregionen betrokken, dan bij het lezen van morfemische schrijftaal.

In de studies die worden beschreven in Suchodoletz (2007) wordt bewezen dat bij het lezen van een alfabetische schrijftaal andere hersengebieden zijn betrokken dan bij het lezen van een morfemische schrijftaal. Uit de onderzoeken komt naar voren dat dyslectische kinderen met een alfabetische schrijftaal een stoornis hebben in de klankverwerking. Dyslectische kinderen met een morfemische schrijftaal hebben problemen met het oproepen van het woord als geheel en de betekenis ervan. Welke problemen het kind ondervindt zijn dus schrijftaalspecifiek (Suchodoletz, 2007). Het feit dat er verschillende fouten optreden binnen de verschillende talen ondersteunt dit.

Volgens Suchodoletz (2007) is er één vereiste vaardigheid die men moet hebben voor het lezen en schrijven. De vaardigheid is het horen van fonemen en de foneem-grafeemkoppeling. Alfabetische schrijftalen hebben verschillen in hun transparantie. Transparantie is de één op één relatie tussen letters en fonemen op woordherkenning prestaties van de taal. Ieder taal heeft een verschillend aantal klanken en schrijfvarianties. In een alfabetische schrijftaal is er een duidelijke correlatie te zien tussen de leesvaardigheid en het fonologische bewustzijn (Suchodoletz, 2007).

Binnen de alfabetische schrijftalen en morfemische schrijftalen zijn grote verschillen, maar deze verschillen zijn ook zichtbaar binnen schrijftaalfamilies. Er zijn grote verschillen binnen de moeilijkheidsgraad in de verwerving van lezen en schrijven (Suchodoletz, 2007).

2.3.2 Transparantie bij alfabetische talen

Als een taal een alfabetisch schrijfsysteem heeft, wil dat zeggen dat elke spraakklank (foneem) wordt weergegeven door één teken (grafeem).

Het alfabetische schrijfsysteem is de meest makkelijke manier om gesproken taal weer te geven. Dit komt omdat er een beperkt aantal tekens bestaan waarmee alle woorden uit een taal gelezen kunnen worden.

Toch blijkt dat niet alle alfabetische talen transparant zijn. Onder orthografische transparantie wordt de mate van overeenkomst tussen fonemen en grafemen verstaan (Blomert, 2002).

In de Nederlandse schrijftaal worden alleen spraakklanken weergegeven die voor verwarring kunnen zorgen. Het Nederlandse schrijfsysteem wordt niet consequent toegepast en geeft problemen bij het leren lezen en schrijven (Huizenga, 1993).

De mate van ernst van dyslexie wordt onder andere toegeschreven aan de mate waarin er transparantie is tussen de orthografie en fonologie van een taal (Blomert, 2002).

In tabel 2 wordt een indeling naar transparantiegraden van verschillende talen omschreven (Elley, 1992 geciteerd door Helland, Kaasa, 2004).

Tabel 2: Indeling naar transparantiegraden (Elley, 1992)

Score 1:	<i>hoog irregulier:</i>	Engels
Score 2:	<i>irregulier:</i>	Deens en Frans
Score 3:	<i>gemiddeld:</i>	Noors, Duits, Nederlands, Zweeds, IJslands en Grieks
Score 4:	<i>regulier:</i>	Spaans en Hongaars
Score 5:	<i>hoog regulier:</i>	Fins

Blomert (2002) deelt, om het leren lezen in verschillende Europese landen te onderzoeken, worden de talen ingedeeld volgens twee criteria:

- De structuur van de lettergrepen
- De orthografische diepte van de taal

Deze indeling is te zien in tabel 3.

Een taal is orthografisch ondiep als er nagenoeg een één-één overeenkomst is tussen foneem en grafeem. Een taal is orthografisch diep als er orthografische inconsistenties en moeilijkheden zijn. Hieronder vallen grafemen die uit meerdere letters bestaan, contextafhankelijke regels en onregelmatigheden, zoals morfologische effecten.

Tabel 3: Structuur van lettergrepen en orthografische diepte van Europese talen (Blomert, 2002)

		Orthografische diepte				
		<u>Ondiep</u>				<u>diep</u>
Structuur van lettergrepen	eenvoudig	Fins	Grieks, Italiaans, Spaans	Portugees	Frans	
	complex		Duits, Noors, IJslands	Nederlands, Zweeds	Deens	Engels

Ouders vragen zich vaak af welke vreemde taal het dyslectische kind het beste kan kiezen. Hier is tot op heden nog geen antwoord op gevonden.

Engels of Frans zijn talen die weinig transparant zijn. Deze talen vragen om een goede vaardigheid van de foneem-grafeemkoppeling en andersom.

Volgens Suchodoletz (2007) moet een taal gekozen worden aan de hand van pragmatische punten zoals moeilijkheid van de oefensituaties.

Voor dyslectische kinderen is het leren van een transparante taal het makkelijkst. Onder transparante talen vallen Latijns, Italiaans en Spaans (Ehmann 2006).

De Duitse taal bevat vooral regel- en uitzonderingsspelling. Deze taal is dus minder transparant dan de eerder genoemde talen. Het Engels daarentegen is weinig transparant. In deze taal zijn bijna geen regelwoorden en komen veel uitzonderingsspellingen voor.

Voor onze thesis is de Franse taal belangrijk. Deze is het minst transparant van alle talen. Er zijn enkele regelspellingen, die voornamelijk door grammaticale samenhang gekenmerkt zijn. Ze zijn niet hoorbaar, maar wel in de regelspelling te vinden.

Volgens Paulesu (2001) kunnen er in landen met een orthografische transparante taal meer gevallen van dyslexie voorkomen waar dit niet onderkend wordt. Aan de andere kant kunnen lichte gevallen van dyslexie in een orthografisch niet-transparante taal zwaarder verschijnen dan ze eigenlijk zijn.

2.4. Orthografie van het Nederlands en het Frans

Onder orthografie wordt het vermogen om volgens de regels van de spelling te schrijven verstaan (Nederlandse taal in het basisonderwijs, 2008). In deze paragraaf kan men zien hoe de Nederlandse en Franse taal zijn opgebouwd. Om na te gaan waar de verschillen en de overeenkomsten in de Nederlandse en de Franse orthografie zitten, is het handig de typische kenmerken van de Nederlandse orthografie nader te bekijken. Verder zal worden ingegaan op de bijzonderheden van de Franse orthografie.

2.4.1 Orthografie van het Nederlands

De Nederlandse taal heeft een alfabetisch schrijfsysteem, wat betekent dat elke spraakklank door een teken wordt weergegeven. Er zijn ook spraakklanken in het Nederlands, waar er geen aparte tekens bestaan, omdat het Latijnse alfabet niet toereikend is om alle Nederlandse fonemen weer te geven (Huizenga, 2003). Er zijn volgens het International phonetic alphabet (IPA) 35 fonemen in het Nederlands. Dit wordt opgelost door combinaties van letters of grafemen te maken. Een grafeem is dus de schriftelijke weergave van een foneem en kan zowel uit een letter (u), als ook een lettercombinatie (ui) bestaan (Huizenga, 2003).

Verder heeft de Nederlandse taal het grote voordeel, dat er heel weinig uitzonderingen op de regels zijn. Uitzonderingen zijn er niettemin op het gebied van leenwoorden, zoals bijv. *Villa*. Ten tweede zijn er woorden die op basis van historische redenen anders gespeld worden, terwijl de uitspraak dezelfde blijft, zoals het begin van de woorden: *agrariër*, *agressie*, *aggregaat*.

Ten derde zijn er soms uitzonderingen met betrekking tot nieuwvormingen, afgeleid van al bestaande woorden, zoals *budgetteren*, afgeleid van *budget*.

Volgens Hoeks-Mentjens & van Berkel (2009) is het Nederlandse spellingsysteem gebaseerd op 4 spellingcategorieën:

Basisspellingen: een vast teken voor een vaste klank. Hoor je een /b/, dan schrijf je een *b*. Je schrijft op wat je hoort.

Regelspellingen: een ander teken voor die klank, in vast omschreven klankomgevingen of posities in het woord. Hoor je een /b/ na een korte klinker, dan wordt die verdubbeld als er nog een lettergreep volgt. Je past een spellingregel toe.

Inprentspelling: indien er geen sprake is van een vast teken en er ook geen regel voor is dan heet zo'n teken een inprentspelling. Bijvoorbeeld: je hoort /o/ in bureau, maar je moet de klinker niet schrijven, zoals in ziezo. Je moet deze spellingvariant in het woord bureau zelf onthouden.

Opbouwspelling: deze hebben te maken met de opbouw van het woord. Vaak is die morfologisch/grammaticaal bepaald. Je hoort /t/, je spelt *ik word, jij wordt*. Met andere woorden als ik bepaalde eigenschappen van het woord ken, kan ik de juiste spelling bedenken. Ook vaste woordstukjes, die bijvoorbeeld de woordsoort aangeven, vallen hieronder. Je hoort /u/ in het laatste stukje van heerlijk en smakelijk.

2.4.2 Orthografie van het Frans

Volgens Hoeks-Mentjens & van Berkel (2009) kan het Franse spellingssysteem onderverdeeld worden in twee hoofdcategorieën:

1. Foneem corresponderende schrijfwijze
2. Morfeem corresponderende schrijfwijze

Bij de foneem corresponderende schrijfwijze gaat het om de spelling van klanken en bij de morfeem corresponderende schrijfwijze gaat het onder andere om grammaticale vormen.

Onder de eerste hoofdcategorie, foneem corresponderende schrijfwijze, vallen drie soorten schrijfwijzen:

- Basisspelling

De basisspelling is de meest voor de hand liggende schrijfwijze van klanken.

Voorbeelden hiervan zijn: <u> in tu, <i> in il of <ou> in jour.

- Regelspelling

Regelspellingen zijn het resultaat van een toepassing van een spellingsregel. Vóór <a,o,u> en vóór medeklinkers wordt een andere spelling verlangd dan vóór <e,i>.

- Inprentspelling

In het Frans zijn voor enkele klanken nog één of meer andere schrijfwijzen. Deze komen minder vaak voor en hier kunnen geen regels voor opgesteld worden.

Deze schrijfwijzen zijn voor ieder woord anders en moeten worden ingeprent. Vandaar de aanduiding: “inprentspelling”.

Bijvoorbeeld: <ei> in *seigle* en <è> in *règle*.

Het Frans heeft ook een grote hoeveelheid inprentspelingen die zelfs door Franstalige als zeer lastig beschouwd worden. Dit zijn: niet-uitgesproken letters, letters met het accent circonflexe en homofonen. Homofonen zijn gelijkkluidende woorden met een andere betekenis.

Het accent circonflexe hoeft sinds 1990 niet meer gespeld te worden op <i> en <u>. er zijn echter twee uitzonderingen op deze regel:

- Het accent circonflexe blijft gehandhaafd op de nous- en vous-vorm in de passé simple; *sûr* (zeker) naast *sur* (op).
- Het accent circonflexe blijft gehandhaafd wanneer het dient om homofonen in schrift te onderscheiden; *la/là, ou/où, des/dès, du/dû, sur/sûr, ce/se, mais/mes, ci/si, sa/ça, or/hors, car/quart*

Onder de tweede hoofdcategorie, morfeem corresponderende schrijfwijze, vallen grammaticale vormen. Door het grote verschil tussen gesproken en geschreven taal zijn deze vormen bijzonder moeilijk voor de dyslectische speller.

Je hoort bijvoorbeeld in *les maisons* wel een ander lidwoord dan in het enkelvoud, maar de laatste <s> in *maisons* hoor je niet.

De Franse grammaticale vormen moeten voor een groot deel gespeld worden zonder ondersteuning van de klanken.

2.5 Foneem-grafeemkoppeling / grafeem-foneemkoppeling

Foneem-grafeemkoppeling/ grafeem-foneemkoppeling is een deelvaardigheid van het aanvankelijk lezen. Het gaat hierbij om het omzetten van fonemen in grafemen of grafemen in fonemen. Klanktekenkoppeling is een belangrijke deelvaardigheid voor het aanvankelijk lezen (Braams, Smits, 2006). Basisvoorwaarden hiervoor zijn auditieve discriminatie, visuele discriminatie en het vermogen tot automatisering. Voor dyslectische kinderen is dit een groot probleem.

Het is belangrijk dat kinderen letters niet alleen kunnen benoemen en opschrijven, maar dat ze dit ook geautomatiseerd kunnen toepassen. Uiteraard is er een verschil tussen het schrijven en het benoemen van letters. Het schrijven is in de regel moeilijker.

In vreemde talen is het vaak moeilijk om de foneem-grafeemkoppeling/ grafeem-foneemkoppeling te maken omdat hier klanken vaak meerdere tekens hebben en omdat het

soms nieuwe klanken zijn. Of een klank meerdere tekens heeft, is echter afhankelijk van de transparantie van de betreffende taal.

Kinderen met automatiseringsproblemen, dyslexie en met problemen op het gebied van de fonologische ontwikkeling kunnen hier moeite mee hebben. Daarom is het van belang dat hier vroegtijdig mee wordt begonnen om deze koppelingen te kunnen maken. De basis in de moedertaal moet goed zijn, willen er minder problemen worden ondervonden bij het leren van een vreemde taal.

2.6 Multisensorische benadering

De multisensorische benadering bij het aanleren van een vreemde taal benadrukt het direct en expliciet aanleren van de foneem-grafeemkoppeling, grammatica (syntax en morfologie), woordenschat, lezen en communicatieve activiteiten van de vreemde taal (Sparks et al. (2000), van den Eynden (2006), Crombie (1997), van Berkel (2006), Ganschow (2000), en Schneider (1996). Bij de multisensorische benadering worden de visuele, auditieve, tactiele en kinetische vaardigheden gestimuleerd. De motorische vaardigheden worden opgenomen tijdens het uitspreken van klanken en lettergrepen en bij het schrijven. De lessen behorende bij deze benadering worden gegeven in beide talen, zowel in de eigen als in de vreemde taal. Crombie (1997) beschrijft multisensorische technieken zoals leren door horen, zien, spreken en schrijven, wat een grote kans op succes kan opleveren, wanneer de processen gelijktijdig op elkaar werken. Alle kanalen moeten bij het leren betrokken worden. Als mensen praten en luisteren, schrijven en lezen, gebruiken zij een systeem dat multisensorisch is.

Gelezen stof zoals woorden, wordt gezien, gematched aan woorden die men al kent en op die manier memoriseerd. Het geluid van het woord en de uitspraakvaardigheid zijn een belangrijke factor in dit proces en in het proces van spellen.

Technieken die kunnen worden gebruikt om de foneem-grafeemkoppeling/ grafeem-foneemkoppeling aan te leren zijn de flitsen, Hos-methode, SIP-methode (Billiaert, 1996).

2.7 Beroepsmatige relevantie

Op het wetenschappelijke terrein neemt de belangstelling voor leerproblemen en met name lees- en spellingsproblemen toe (Hoogmartens, 2006).

Het is begrijpelijk dat de dyslectici binnen het vervolgonderwijs moeten worden begeleid door een remedial teacher, die op het gebied van de moderne vreemde talen deskundig is (Krijgsman, 1997, geciteerd door Hoogmartens, 2006). Maar vaak is het zo, dat de scholen zo een hardnekkige leerstoornis niet kunnen opvangen. Als remediëring en thuisopdrachten geen vooruitgang boeken, kan men buitenschoolse hulp zoeken. Logopedisten lijken steeds meer in aanraking te komen met kinderen die de diagnose dyslexie hebben en die moeilijkheden ondervinden bij het leren van vreemde talen.

Wat betreft de therapie van dyslexie en vreemde talen, kan worden verondersteld: De meeste logopedisten oefenen de uitspraak, betekenis en spelling bij vreemde talen, waarbij de volgorde van de onderwerpen kan verschillen. Er bestaat geen eensgezindheid over welke volgorde het meest geschikt is. Binnen de onderwijsinstellingen wordt weinig kennis over het begeleiden van Frans als tweede taal over gebracht (Eßer, Jackels, & Lüken, 2008).

Binnen een exploratief onderzoek naar de begeleiding van Frans als vreemde taal bij leerlingen met dyslexie hebben 26,8% van de ondervraagde logopedisten aangegeven dat tijdens hun opleiding dyslexie en vreemde talen behandeld is. Bovendien is er weinig literatuur over dit onderwerp beschikbaar en er bestaat gebrek aan compenserende hulpmiddelen (Hoogmartens, 2006). In het algemeen zijn publicaties over de verschillen en overeenkomsten van dyslexie in verschillende taalsystemen tot nu toe beperkt en ofschoon er meer dan 100 jaar door verschillende disciplines werd onderzocht, bestaat er een onderzoeksdeficit naar dyslexie en vreemde talen (Suchodoletz, 2007).

Resultaten laten zien, dat er gebrek aan kennis over dyslexie en vreemde talen bestaat. Al tijdens de opleiding logopedie bestaat er geen adequate behandeling van deze thematiek, waardoor de meningen over de begeleiding uit elkaar lopen. Dit komt ook, omdat er weinig literatuur en oefenmateriaal op de markt te verkrijgen is.

Verder onderzoek en materiaalontwikkeling zijn daarom van belang om in toekomst de dyslectici optimaal te kunnen begeleiden (Suchodoletz, 2007).

Op grond van deze bevindingen zal er in deze scriptie aandacht worden besteed aan een therapieprogramma dat hulp biedt bij problemen met de grafeem-foneemkoppeling, die tot uiting komen bij spelling en technisch lezen, in het Frans. Het direct leren van de foneem-grafeemkoppeling/ grafeem-foneemkoppeling helpt een dyslectisch kind om de structuur van

een vreemde taal te begrijpen (Sparks, Miller, 2000). De multisensorische benadering bij het aanleren van een vreemde taal benadrukt het direct en expliciet aanleren van de foneem-grafeemkoppeling, grammatica (syntax en morfologie), woordenschat, lezen en communicatieve activiteiten van de vreemde taal (Sparks et al. (2000), van den Eynden (2006), Crombie (1997), van Berkel (2006), Ganschow (2000), en Schneider (1996). Crombie (1997) beschrijft dat multisensorische technieken grote successen kunnen opleveren wanneer processen als leren door horen, zien, spreken en schrijven gelijktijdig op elkaar werken.

2.8 Stand van zaken

In dit hoofdstuk wordt weergegeven hoe de stand van zaken tot op heden is rondom dyslexie en vreemde talen.

Sparks, Ganschow en Pohlman (1989) hebben de Linguistic Coding Difference Hypothesis (LCDH) ontwikkeld, welke beschrijft dat goede vaardigheden in de moedertaal, met name op de gebieden van fonologie/orthografie, syntax en semantiek, de basis vormen om een vreemde taal te leren.

Henneman et al. (2004) gaan ervan uit dat de problemen van dyslectici tijdens het leren van hun moedertaal, ook bij het leren van de vreemde talen terug komen. Zo wordt bijvoorbeeld het leren spellen bemoeilijkt door nieuwe foneem – grafeem koppelingen binnen de vreemde taal. Omdat het technisch lezen veel moeite kost, levert ook het begrijpend lezen problemen op. Daarnaast zijn uitspraak, betekenis en syntax van de vreemde taal onbekend.

Verder beschouwen Henneman et al., (2004) het als problematisch, dat de leerlingen tegelijkertijd meerdere talen moeten gaan leren, waarbij ieder een eigen moeilijkheid met zich meebrengt.

In het kader van de leesverwerving en Europese talen zijn er ten minste vier factoren, die de variatie van de leesverwerving omschrijven (Henneman et al., 2004):

- continuïteit van grafeem – foneem – relaties
- structuur van orthografie
- fonologische representaties en
- schoolmethodes

Ziegler & Goswami (2005) suggereren in hun literatuurstudie, dat de kwaliteit van de fonologische representaties van doorslaggevend belang is voor het leren lezen. Tot de basis van het leren lezen behoort het matchen van grafemen en fonemen. Dit proces wordt ook

fonologisch coderen genoemd. In deze studie wordt geconcludeerd dat dyslectici uit verschillende landen moeilijkheden ervaren bij het oprichten van grafeem- foneem procedures (gemeten met behulp van nonsenswoord- lezen- taak). De auteurs zijn van mening, dat het voorkomen van dyslexie per taal verschilt. Binnen niet-consistente orthografieën kan dyslexie sneller opvallen, dan binnen consistente orthografieën. Dyslectici ervaren toch dezelfde problemen (Ziegler et al., 2003). De reden daarvoor is, dat de onderliggende oorzaak van dyslexie universeel is en te wijten is aan een fonologisch deficit (Ziegler & Goswami, 2005).

Ganschow & Sparks (2000) zijn in hun literatuurstudie de vraag nagegaan, waarom dyslectische leerlingen bij het leren van vreemde talen moeilijkheden ondervinden. Op grond van voorafgaand onderzoek en naar aanleiding van de LCDH (Ganschow, Sparks, Pohlman, 1989) hebben Ganschow & Sparks (2000) aangenomen dat de problemen, die dyslectici in de moedertaal ondervinden op de vreemde taal geprojecteerd worden. Zij stelden de onderzoekshypothese op, dat dyslectici bij het leren van de vreemde taal vooral problemen op de gebieden fonologie, orthografie en regelsysteem van beide talen vertonen. Uit de resultaten komen de volgende uitspraken voort:

- De problemen van leerlingen met dyslexie zijn vooral gebaseerd op taal. De factor angst kan met de leerproblemen samengaan. Maar angst hoeft niet als oorzaak gezien te worden van de problemen bij het leren van een vreemde taal.
- Dyslectici hebben moeite met het begrijpen en gebruiken van het regelsysteem van taal.
- De hoofdproblemen situeren zich op het gebied fonologie/orthografie.
- Dyslectici hebben beperkte vaardigheden om op taal te reflecteren en om zelfcorrecties uit te voeren, zonder expliciete instructies daarvoor te hebben gekregen.
- Dyslectici hebben voordeel van directe, systematische, multisensorische instructie over het systeem van regels van taal: fonologisch/orthografisch, syntactisch, semantisch en morfologisch.

Koudijzer (2007) heeft een onderzoek uitgevoerd bij HAVO/ VWO leerlingen met dyslexie van de middelbare school en de resultaten vergeleken met niet-dyslectische leerlingen. De onderzoekstaken bevatten het woordleren, fonologische verwerking, morfosyntaxis, spelling, snel lezen en lezen van de vreemde taal Engels. Koudijzer (2007) toont aan dat de dyslectische leerlingen wel significant slechter scoren op gebieden van spelling en lezen, maar niet op de fonologische verwerkingstaken. Dit wil zeggen, dat de dyslectische leerlingen,

ondanks een trager fonologische verwerking, niet onvoorwaardelijk slechter scoren in bepaalde taaltaken (pseudo-woorden leren en nazeggen) dan niet-dyslectische leerlingen in de vergelijkbare leeftijd.

Met behulp van een survey-onderzoek van Blomert (2002) wordt de prevalentie van lees- en spellingsproblemen in het basisonderwijs in Nederland geschat op 8.8% en de prevalentie van dyslexie op 3.6%. Dit betekent dat 36.000 kinderen in groep 3 t/m 8 van het basisonderwijs aan dyslexie lijden. Vervolgens betekent dit ook een jaarlijkse instroom van 7200 nieuwe leerlingen met dyslexie in het basisonderwijs (Blomert, 2005).

In Nederland zijn er steeds meer kinderen met de diagnose “dyslexie”. De vraag naar therapieprogramma’s groeit. Vooral voor vreemde talen in het Basisonderwijs en Voortgezet onderwijs zijn er weinig therapieprogramma’s die alle taalmodaliteiten omvatten om dyslectische kinderen te helpen bij het leren (Koudijzer, 2007).

Op dit moment bestaat er voor het Engels wel remediëringsmateriaal, zoals Remedioom Engels (Van Berkel et al., 2000), het Interventieprogram Engels (Steenbeek-Planting, 2006) en de methode van Van Berkel (2006) die uitvoerig en met concrete oefeningen de afloop van het ondersteunend talenonderwijs beschrijft.

Voor het Frans daarentegen bestaat er weinig remediëringsmateriaal met concrete oefeningen. Op dit moment bestaat er Remedioom Frans (Berkel van, Jansen en Dekker, 2000) en Eerste hulp bij dyslexie (Herbruggen van, 2006). Tevens bestaat er een niet gepubliceerd programma, namelijk En Français!? (Horions, Camps, 2007), dat alle taalmodaliteiten gebundeld heeft in een oefenbundel voor dyslectische kinderen van 10 t/m 13 jaar die de vreemde taal Frans leren. In dit programma wordt gebruik gemaakt van elementen uit andere programma’s of van andere auteurs.

Na onderzoeken die beschreven staan in twee bachelorthesissen bleek dit programma zinvol maar nog onvolledig te zijn. Uit meningen van deskundigen (Eßer, Jackels, & Lüken, 2008) bleek dat aanpassingen nodig waren aan de vormgeving en de inhoud.

Zoals al eerder beschreven hebben dyslectici voornamelijk problemen met foneem-grafeemkoppeling die tot uiting komt bij spelling en technisch lezen. Een therapieprogramma dat aan deze modaliteiten aandacht besteedt en gericht is op het Frans zou een hulpmiddel zijn voor dyslectici.

3. Methodologie

3.1 Productontwikkeling

Dit afstudeerproject bestond uit twee delen. Het eerste deel bestond uit een productontwikkeling. Één domein uit het therapieprogramma “En Français!?” werd aangepast zodat het praktisch en efficiënt inzetbaar werd voor logopedisten in de praktijk. Voorafgaand werd er een literatuurstudie uitgevoerd. Er werden bachelorthesissen gelezen waarin meningen beschreven werden over het therapieprogramma “En Français”. Ook werd gekeken welke oefeningen er in de literatuur beschreven werden en welke oefeningen de makers van het programma “En Français” nog adviseerden. Het domein dat uiteindelijk als thema gebruikt werd was:

Foneemgrafeemkoppeling / grafeemfoneemkoppeling gekoppeld aan spelling en technisch lezen.

3.1.1 Doelgroep:

Het programma werd ontwikkeld voor dyslectische kinderen tussen de 10 en 13 jaar die de vreemde taal Frans leren. Zij zaten in het 5^e en 6^e leerjaar van de basisschool of in het 1^e leerjaar van de middelbare school in Vlaanderen.

3.1.2 Oefenitems

Er werden een aantal Nederlandse scholen gebeld om inzicht te krijgen in de meest gebruikte methodes voor het leren van de Franse taal. Uit deze methodes werden de woordenlijsten gekopieerd. Uit deze woordenlijsten werd een selectie van woorden gemaakt die gebruikt werd in de oefengang. Deze selectie werd gemaakt door de woorden in een excel-bestand te plaatsen. Toen werd er gekeken welke woorden in alle methodes gebruikt werden. Deze woorden werden gebruikt in de oefeningen. Daarna werd er nog gekeken naar hoog frequente woorden die niet in de methodes stonden. Al de woorden werden geordend per foneemcategorie.

Deze selectie werd gemaakt zodat de kinderen niet perse hun eigen boek moeten meenemen naar de therapie. De woorden zijn op voorhand verwerkt en hoefden niet meer uitgezocht te worden.

Fase 0:

De woordenlijsten uit de Franse lesmethodes Franconville (Koning de, 2004) , D'Accord (Mulder, 2002), Grandes Linges (Bakker, & Bakker, et. al 2004), en uit het klankspellingschrift van Peeters (2006) werden in een Excel-bestand gezet. Als eerste werd het Franse woord getypt gevolgd door de Nederlandse vertaling. De Franse lesmethodes hadden ieder een eigen kolom. In deze kolom werd met X aangegeven als het woord wel voorkwam in de Franse lesmethode en met – als het niet voorkwam in de Franse lesmethode. Alle woorden werden een keer opgenomen in het Excel-bestand. Het Excel-bestand werd op alfabetische volgorde gerangschikt.

Na het uitvoeren van fase 0 waren er 745 woorden die gebruikt konden worden voor het oefenprogramma.

Fase 1:

Aan het begin van deze fase waren er 745 woorden. De selectiecriteria die werden uitgevoerd in deze fase was dat het woord in minimaal 2 lesmethodes moest voorkomen. Deze selectiecriteria werden gebruikt omdat anders de woorden in te weinig lesmethodes werden aangeboden en de kinderen deze woorden dus nog niet hoefden te kennen.

Na het uitvoeren van fase 1 waren er nog 507 woorden die gebruikt konden worden voor het oefenprogramma. Dit waren er echter nog altijd te veel dus volgde er nog een fase.

Fase 2:

Aan het begin van deze fase waren er 507 woorden over na het uitvoeren van Fase 0 en fase 1. In deze fase was de selectiecriteria dat de woorden in minimaal 3 lesmethodes moesten voorkomen. Door deze selectiecriteria te gebruiken verminderde men het gevaar dat kinderen woorden moesten gebruiken die ze in hun eigen lesmethode nog niet aangeboden kregen. Tijdens het selecteren bleek dat er een aantal lichaamsdelen en een aantal kleuren wel in meerdere lesmethodes voorkwamen en andere lichaamsdelen en kleuren niet. Hierop is besloten de kleuren en lichaamsdelen weg te laten.

Na het uitvoeren van fase 2 waren er nog 259 woorden die gebruikt konden worden voor het oefenprogramma, deze zijn terug te vinden in bijlage 7.4 .

Fase 3:

In fase 3 zijn de 259 woorden die gebruikt werden voor het oefenprogramma voorzien van de fonemen die in het woord voorkwamen. De kolommen waren verdeeld in één klank heeft één teken en één klank heeft meerdere tekens. Na deze fase was een duidelijk overzicht ontstaan waarin kon worden afgelezen welke fonemen in welk woord voorkwamen. Zo was er ook zicht op welke klanken problemen in een woord konden geven. De woordenlijst werd gecorrigeerd door een studente Frans.

Na deze fase was er een Excel-bestand waarin de geselecteerde woorden voor het oefenprogramma stonden. Men kon zien in welke Franse lesmethodes de woorden voorkwamen en welke fonemen er voorkwamen in het woord en die eventueel problemen op konden leveren. Één klank heeft één teken in bijlage 7.5 en één klank heeft meerdere tekens in bijlage 7.6.

3.1.3 Topics

Alle Franse klanken met hun tekens kwamen aanbod. Hierbij werd zowel de foneemcorresponderende als de grafeemcorresponderende schrijfwijze opgenomen. De volgende opbouw werd gebruikt:

Één klank heeft **één** teken:

Orale vocalen:

[œ] peur, meuble

[ə] premier

[ɔ] fort, donner

[u] genou

[œ] un

Semi-vocalen:

[ʏ] huile, lui

Consonanten:

[b] bon, robe

[d] dans, aide

[g] gare, bague

[l]	lent, sol
[m]	mot, flamme
[n]	nous, tonne
[p]	père, soupe
[R]	rue, venir
[ʃ]	<u>ch</u> at, tach <u>e</u>
[t]	terre, vite
[v]	vous, rêve
[ɲ]	agneau, vigne
[ŋ]	camping

Één klank heeft **meerdere** tekens:

Orale vocalen:

[a]	<u>a</u> mi, à, pâ <u>t</u> e, mademoi <u>s</u> elle
[Ø]	pe <u>u</u> , deu <u>x</u>
[ɛ]	lai <u>t</u> , mer <u>ci</u> , fê <u>t</u> e, meill <u>e</u> ure, règl <u>e</u>
[e]	bl <u>é</u> , all <u>e</u> r, che <u>z</u>
[i]	ic <u>i</u> , am <u>i</u> e, ly <u>r</u> e, huit
[o]	resta <u>u</u> rant, nou <u>v</u> eau, ph <u>o</u> to, h <u>ô</u> tel
[y]	m <u>u</u> r, ru <u>e</u>

Nasale vocalen:

[ã]	s <u>a</u> ns, v <u>e</u> nt, ch <u>a</u> mbre, sept <u>e</u> m <u>b</u> re, entr <u>e</u> r
[õ]	tom <u>b</u> e, garç <u>o</u> n, attenti <u>o</u> n
[ɛ̃]	dess <u>i</u> n, simp <u>l</u> e, maint <u>e</u> nant

Semi-vocalen:

[j]	famill <u>e</u> , kayak, janv <u>i</u> er
[w]	<u>o</u> ui, fou <u>e</u> t, joua

Consonanten:

[f]	<u>f</u> eu, <u>Ph</u> oto
[k]	<u>c</u> ou, qu <u>i</u> , sac, <u>k</u> epi

- [s] stylo, classe, facile, commencer, recreation
- [z] zoo, amusant
- [ʒ] mange, toujours, Belgique

3.1.4 Opbouw

Bij de opbouw van de oefengang werd er gewerkt volgens het klankspellingschrift (Peeters, 2006).

Het klankspellingschrift werd gebruikt als onderdeel voor de bespreking van nieuwe vocabulaire. Als eerste werd uit de reeds geleerde en het te bespreken vocabulaire de woorden gehaald waarin de doelklank voorkwam.

Vooraf was al kritisch gelet op de frequentie van de woorden, dit omdat niet alle woorden zo frequent waren dat ze extra aandacht en moeite verdienden.

Bovenaan de bladzijde stond(en) het kapstokwoord/ de kapstokwoorden, zodat snel te zien was om welke klank het ging. Deze kapstokwoorden werden aangepast aan de woorden die in onze woordenlijst stonden. Wij hebben zelf een klankspellingsschrift gemaakt. Het was niet nodig om de klank in fonetisch schrift op te schrijven omdat dit verwarring brengt bij de kinderen. Daaronder stonden kolommen die spellingscategorieën bevatte. Een bladzijde bevatte zoveel kolommen als er soorten schrijfwijzen waren. Één klank met meerdere tekens kreeg dan ook per foneem de opbouw basis-, regel-, en inprentspelling. Per rubriek kreeg dit zijn eigen kleur.

3.1.5 Oefengang

Binnen elke topic werd dezelfde oefengang gehanteerd. Hierbij werd gebruik gemaakt van de fases van Ghesquière (1999). Per foneem/grafeem waren er een aantal oefenvormen, die telkens terugkeerden. Tijdens de oefeningen werd gewerkt volgens de HOS-methode of te wel Blokkenmethode (Cooreman, Bringsmans, 2007). De blokkenmethode wordt door Cooreman & Bringsmans (2007) gebruikt. De HOS-methode staat voor H(oren), O(rdenen) en S(chrijven) en is een psycholinguïstische methode voor kinderen met lees- en spellingproblemen. Het uitgangspunt van deze methode was het woordbeeld. Zowel het

fonologische, semantische, morfologische en syntactische woordbeeld als ook het schrijf- en schriftbeeld werden hiermee geoefend.

- **Isoleren**

Als eerste moet men analyseren wat een kind kan en niet kan. Deze niet-beheerste vaardigheden moeten dan stap voor stap aangeleerd worden. Deze deelvaardigheden moeten geïsoleerd aangebracht en ingeoefend worden. Net zo lang tot deze vaardigheid als een automatisme in het verwerkingsproces van het kind is opgenomen.

Toepassing Blokkenmethode / HOS-methode:

Er moet bekeken worden welke klank(en) het kind moeilijk vindt. Deze klanken moeten genoteerd worden en vervolgens één voor één geoefend worden.

- **Oriënteren**

Eerst moet de hulpverlener het kind duidelijk maken waarop ze moeten letten en wat ze moeten doen. Het kind krijgt een trucje aangeleerd om bepaalde woorden te onthouden. De hulpverlener moet het kind oriënteren of richten op de taak of vaardigheid die wordt aangebracht. Hierbij wordt gebruik gemaakt van het voorbeeldwoord uit het klankspellingschrift. Geleidelijk aan moet het kind dit zelf leren te verwoorden en zichzelf dus oriënteren.

Toepassing Blokkenmethode / HOS-methode:

De hulpverlener moet de woorden horende bij de klank waar het kind moeite mee heeft één voor één opnoemen. Het kind moet het woord per klank of letter met blokken op de tafel leggen. Dus voor iedere klank / letter één blokje.

De blokken worden dus neergelegd zoals je het woord hoort. Daarna moeten de blokken vergeleken worden met wat je schrijft. Dan moet er op de plaats waar je iets speciaals moet doen een ander kleur blokje gelegd worden.

- **Herhalen**

Een vaardigheid moet vaak herhaald worden eer deze geautomatiseerd raakt. Kinderen met dyslexie hebben nood aan extra herhalingsmomenten. Het aangeleerde moet vaker kort opgefrist en herhaald worden.

Toepassing Blokkenmethode / HOS-methode:

Bovenstaande vormen moeten blijven herhaald in de vorm van verschillende oefeningen. Hierbij kan gedacht worden aan: een trucje, auditieve discriminatie oefeningen, leesoefening, schrijfoefening en spelletjes.

- **Verkorten**

Een nieuwe vaardigheid aanleren gebeurt in het begin met veel tussenstappen. Later gaat men dit verkorten, de tussenstappen worden stilaan afgebouwd of weggelaten. Dit verkorten mag alleen toegepast worden als het kind alle stappen goed beheerst. Er worden meerdere oefeningen aangeboden die in de vorige fases aan bod zijn geweest. Per oefening moeten de tussenstappen minder worden. Wat het kind wel mag gebruiken, staat boven de oefening vermeld.

- **Versnellen**

Automatiseren is dus belangrijk voor het uitvoeren van complexe taken. Je moet meerdere taken tegelijk kunnen uitvoeren om een handeling succesvol te doorlopen. Daarnaast is het versnellen van de vaardigheden belangrijk. Als een kind een vaardigheid op de juiste wijze kan toepassen kan het tempo worden verhoogd. Dit kun je op verschillende manieren doen. Als eerste, kan het tempo worden verhoogd door tussenstappen of uitleg weg te laten. Als de handelingen verkort zijn, moeten ook deze nog versneld worden. Hiervoor hebben kinderen met leerstoornissen extra tijd en oefening nodig.

Sommige kinderen met een leerstoornis bereiken voor bepaalde vaardigheden nooit het vereiste automatisatieniveau. Hiervoor zijn dan compenserende maatregelen nodig. Compenserende maatregelen kunnen zijn meer tijd geven voor begrijpend lezen, voor het studeren van een vak en bijvoorbeeld voor het nakijken van een dictee.

Toepassing Blokkenmethode / HOS-methode:

Om het proces te verkorten en te versnellen kan men proberen de stap van de blokken leggen zoals je het woord hoort, over te slaan. Men probeert dan direct het woord met verschillende kleuren blokjes te leggen. Deze andere kleur blokjes komt dan direct op de plaats waar je iets speciaals moet toepassen.

- **Identificeren**

Je moet kunnen identificeren wanneer je een bepaalde regel of vaardigheid moet uitvoeren. Het liefst doe je dit zonder dat dit te veel aandacht of energie kost. Een voorbeeld is als een kind de regel voor de openlettergreep heeft geleerd, moeten ze deze regel ook in andere situaties kunnen toepassen. Deze tussenstap moet bij kinderen met een leerstoornis bewust geoefend worden.

Het moet bewust geoefend worden. Dit kun je doen door een kind in een zin, met een kleur, te laten aanduiden als het de geleerde regel moet toepassen. Daarnaast kun je het kind een teken laten geven als het een woord hoort in een reeks woorden die mondeling worden aangeboden. Deze oefengang kost voor kinderen met een leerstoornis extra oefening en tijd. Aan het einde van deze fases krijgt het kind een tekst die aansluit bij de geleerde grafeem-foneemkoppeling. Het kind moet dan met verschillende kleuren de geleerde grafeem-foneemkoppeling aanduiden.

- **Integreren**

De stap na het isoleren is het integreren van de geleerde deelvaardigheden in een groter en complexer geheel. Je kunt bijvoorbeeld één spellingregel aanleren totdat deze beheerst wordt en vervolgens een andere, waarna je een combinatie van beide maakt. Ook kun je er voor kiezen om één vaardigheid in een groter geheel te oefenen. Je leert bijvoorbeeld de regel van de open lettergreep op woordniveau. De regel wordt alleen toegepast op woordniveau. Vervolgens oefen je het op zinsniveau. Bij dit niveau moet je niet alleen met de aangeleerde regel reken houden maar ook met andere vaardigheden die het kind kent. Hier kun je dan extra aandacht geven aan de aangeleerde regels en de beheerste regels.

Een stap verder is het kind aandacht te leren schenken aan deze vaardigheid als het een verhaal schrijft.

Toepassing Blokkenmethode / HOS-methode:

Meerdere klanken gezamenlijk oefenen; Tijdens het voorlezen van een zin of stukje tekst de woorden met de doelklank laten opschrijven. In het programma worden bepaalde woorden bij elke tekst gekozen die moeten worden opgeschreven.

- **Generaliseren**

Het kind moet uiteindelijk het geleerde kunnen toepassen in alle situaties waar het dit nodig heeft. Hier is nog een groot struikelblok. Kinderen met leerstoornissen zullen uit zichzelf niet snel het verband tussen het geleerde en de nieuwe situatie leggen. Hier moet ook bewust aandacht aan worden besteed.

Regelmatig overleg tussen hulpverlener, leerkracht en ouders is dan ook een minimumvoorwaarde. Daarnaast moet er tijdens de individuele hulp verwezen worden naar andere situaties waarin het geleerde gebruikt kan worden.

Wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond dat de taakgerichte leerhulp die op een gestructureerde wijze werkt, de beste resultaten heeft bij de schoolse vorderingen van kinderen met een leerstoornis. Voorwaarde is dat de hulp wordt aangepast aan de behoefte van het kind.

3.1.6 Controle

Als controle moest het geheel bekeken worden door een expert in de Franse taal. Een vierdejaars studente Frans aan de Hogeschool in Nijmegen en de Franstalig opgevoede E. Andrien werden gevraagd het product te bekijken en te beoordelen op de Franse spelling en grammatica.

3.1.7 Vormgeving

Het programma werd gebundeld in de vorm van een handleiding en een cd-rom. In de handleiding werd de theorie beschreven.

Daarnaast werd de onderverdeling **één klank, één teken** en **één klank, meerdere tekens** duidelijk gemaakt doordat deze topics ieder een eigen kleur kregen. Daarnaast werd er binnen het topic één klank, meerdere tekens nog onderscheid gemaakt in basis-, regel-, en inprentspelling. Deze onderdelen kregen ook een eigen kleur

Één klank, één teken

- Basisspelling → Rood

Één klank, meerdere tekens

- Basisspelling → Rood
- Regelspelling → Oranje
- Inprentspelling → Groen

In deze handleiding werd naast de theorie ook de werkwijze van de oefeningen beschreven. Op de cd-rom was de handleiding met de werkwijze nogmaals terug te vinden. Daarnaast waren hier ook de oefenmaterialen te vinden die uitgeprint konden worden.

3.2 Onderzoek

Naast de productontwikkeling werd er in deze scriptie ook een klein onderzoek uitgevoerd. Het ging om een pre-experimenteel design (Van Borsel, 2004). Het onderzoek werd dusdanig opgezet dat er in feite geen uitspraak kon worden gedaan over een eventueel verband tussen de onafhankelijke variabele (het therapieprogramma voor de Franse foneem-grafeemkoppeling / grafeem-foneemkoppeling gekoppeld aan spelling en technisch lezen) en de afhankelijke variabele (Vlaamse dyslectische kinderen tussen de 10 en 13 jaar die de vreemde taal Frans leren op school).

Als eerste vond er een voormeting plaats. Daarna werden de kinderen behandeld volgens het therapieprogramma. Als laatste vond er een nameting plaats.

3.2.1 Design

Het design voor dit onderzoek was een pre-experimenteel single subject design (Van Borsel, 2004) zijn. Waarin gebruikt werd gemaakt van een pre-test en een post-test.

Bij de *pretest* werd onderzocht in welke mate het kind problemen heeft met de foneem-grafeemkoppeling bij de vreemde taal Frans. Er werd hierbij gebruik gemaakt van een spellingstest en een test voor technisch lezen.

Bij de *posttest* werden dezelfde testen gebruikt, maar dan werd er gemeten in hoeverre er een betere prestatie op het gebied van foneem-grafeemkoppeling / grafeem-foneemkoppeling, technisch lezen en spelling in het Frans was.

Door de vergelijking van de pretest en de posttest resultaten kon er objectief een wijziging bij de afhankelijke variabele worden vastgesteld en statistisch worden aangetoond. Als de pretest en de posttest significant verschilden kon er worden verondersteld dat dit verschil het gevolg was van de introductie van de onafhankelijke variabele. Er kon echter geen oorzakelijk verband worden aangegeven (Van Borsel, 2004).

3.2.2 Testbatterij

Bij het onderzoek werd er gebruik gemaakt van twee verschillende testen, namelijk een spellingstest en een test voor technisch lezen.

Spelling:

Er werd hierbij gebruik gemaakt van het signaleringsdictee Frans (CPS, Amersfoort, 2000) uit Callebaut (2005).

Opbouw test:

Deze test was als volgt opgebouwd:

De test was een dictee dat bestond uit 25 Franse zinnen. In iedere zin stond één woord dat gescoord werd. Dit woord werd weglaten op het antwoordvel van het kind. Dit woord moest dus door het kind tijdens de afname worden ingevuld. Het dictee is in bijlage 7.7 terug te vinden.

Deze test werd pas afgenomen nadat het kind minimaal 1 leerjaar was blootgesteld aan Franse les. De woorden die in het dictee voor kwamen had het kind tijdens deze leerjaren aangeboden gekregen.

Afname:

De test werd als volgt afgenomen. Het kind kreeg het antwoordvel voor zich op tafel. Op dit antwoordvel was elke keer het woord dat gescoord werd weggelaten. Dit woord moest door het kind worden ingevuld.

De testleider las de zinnen in zijn geheel voor. Het woord dat gescoord werd, werd enkele keren apart herhaald. Het kind moest dit herhaalde woord invullen op het antwoordveld.

Als er woorden in de zinnen niet begrepen werden door het kind, konden de betekenissen worden aangereikt.

Scoring:

Door de testleider werd zelf bepaald wanneer een kind een voldoende of onvoldoende schrijfniveau had.

De scoring gebeurde aan de hand van het scoreformulier horende bij dit dictee. Op het scoreformulier stonden alle 43 verschillende spellingen genoteerd. Per woord kon aangegeven worden met welke klanken het kind moeite had. Deze klanken werden verdeeld in basisspelling, regelspelling en inprentspelling.

Technisch lezen:

Opbouw test:

Deze test was als volgt opgebouwd:

Testkaart A: Hier kwamen woorden aan bod waarbij iedere klank maar één teken had. Van iedere klank werden drie woorden aangeboden. In bijlage 7.8 is deze testkaart terug te vinden. Deze woorden werden geselecteerd uit de woordenlijst die was opgebouwd uit de drie meest gebruikte lesmethodes Frans in het middelbaar onderwijs.

Testkaart B: Hier kwamen woorden aan bod waarbij iedere klank meerdere tekens had. Bij iedere klank werden dus meerdere woorden aangeboden, namelijk van ieder teken werden één of twee woorden aangeboden. In bijlage 7.9 zijn deze testkaarten terug te vinden. Ook deze woorden werden geselecteerd uit de woordenlijst die was opgebouwd uit de drie meest gebruikte lesmethodes Frans in het middelbaar onderwijs.

Afname:

De test werd als volgt afgenomen. Het kind kreeg de testkaart A of B voor zich. Het was de bedoeling dat het kind de woorden hardop voorlas. Er was geen tijdslimiet aan de afname verbonden. Alle woorden moesten gelezen worden. Er waren dus geen afbreekregels. Na kaart A volgde kaart B. Het was afhankelijk van de duur van de eerste afname en van de concentratie van het kind, of beide kaarten tijdens één sessie afgenomen zouden worden.

Scoring:

De scoring was bij beide testkaarten verschillend. Uit de resultaten werd bepaald bij welke klanken er aan de foneem-grafeemkoppeling gewerkt moest worden.

Testkaart A:

De ruwe score werd bepaald door het aantal foute woorden af te trekken van het totaal aantal aangeboden woorden.

Testkaart B:

Hier werd er bij iedere klank een ruwe score bepaald. De ruwe score werd bepaald door het aantal foute woorden af te trekken van het totaal aantal woorden die bij de betreffende klank werden aangeboden.

Dit wilde zeggen dat als er bij de klank [a] vier woorden werden aangeboden, het mogelijk was dat alle vier de woorden fout werden gescoord. Men kon hieruit dus concluderen dat er problemen waren met deze foneem-grafeemkoppeling en hier dus aan gewerkt moest worden.

3.2.3 Proefpersonen

Om proefpersonen te verwerven werd er contact opgenomen met het CST te Hasselt (België). Het CST is een centrum voor spraak-, taal- en leerstoornissen. De werknemers zijn gespecialiseerd in multidisciplinair onderzoek en behandeling van personen met spraak-, taal en leerstoornissen. Het contact verliep per mail en telefonisch. Na toezegging van deelname van deze instantie werden er proefpersonen gezocht die voldeden aan de volgende inclusie- en exclusiecriteria.

Inclusiecriteria:

De proefpersonen dienden aan de volgende inclusiecriteria te voldoen, om te kunnen deelnemen aan het onderzoek:

- Vlaamse dyslectische kinderen
- De kinderen moesten tussen de 11 en 13 jaar zijn
- Dyslexie was gediagnosticeerd (dyslexie verklaring)
- Frans leren als moderne vreemde taal in het 5^e of 6^e leerjaar van het basisonderwijs of eerste jaar van het middelbare onderwijs.

Exclusiecriteria:

- De kinderen mochten niet ouder zijn dan 13 jaar
- De kinderen hadden niet gedoubleerd.
- De kinderen mochten geen extra behandeluren bij externe instanties volgen om de Franse taal beter te leren.
- De kinderen mochten niet tweetalig zijn opgevoed

Aan het uiteindelijke onderzoek namen twee Vlaamse kinderen deel.

Proefpersoon 1:

F.S. is een meisje van 13 jaar oud. Ze zit op de middelbare school in de eerste klas. F.S. heeft sinds één jaar therapie op het CST voor dyslexie en dyscalculie. Daarnaast is er bij F.S. sprake van ADD. Haar verbale IQ is 103, haar performale IQ is 102 en haar totale IQ is 102.

Proefpersoon 2:

S.T. is een jongen van 11 jaar oud. Hij zit in het 5^e leerjaar van het basisonderwijs. S.T. is sinds december 2008 onder behandeling bij het CST. Hiervoor had hij al logopedie voor spelling en lezen. Zijn verbale IQ is 107, zijn performale IQ is 107 en zijn totale IQ is 108.

3.2.4 Behandeling

De behandeling werd uitgevoerd bij de twee Vlaamse kinderen die deelnamen aan de voormeting.

Bij deze kinderen werd gewerkt met het therapieprogramma dat ontwikkeld was voor dyslectische kinderen tussen de 10 en 13 jaar. Dit therapieprogramma werkte aan de foneem-grafeemkoppeling / grafeem-foneemkoppeling gekoppeld aan spelling en technisch lezen bij het leren van Frans als vreemde taal.

Tussen de voormeting en de nameting werden acht behandelsessies uitgevoerd. De behandelsessies duurde maximaal één uur. De topics die aan bod kwamen, werden bepaald aan de hand van de onderzoeken. Daarnaast werd er ook gekeken naar de behoefte van het kind. Tijdens de behandelingen werd er gewerkt aan vier verschillende klanken. Aan iedere klank werden twee behandelsessies besteed.

3.2.5 Data-analyse

Bij dit onderzoek werd een beschrijvende statistiek uitgevoerd. Dit vanwege de zeer kleine experimentele groep, namelijk twee personen.

Bij beschrijvende statistiek werden de resultaten van de proefpersonen zeer uitgebreid beschreven en vergeleken.

Bij de verwerking van kwantitatieve data werd gebruik gemaakt van grafieken, zoals dit normaal gebeurt bij beschrijvende statistiek. Er werd hierbij gebruikt gemaakt van een lijngrafiek / staafdiagram. Hierin werden de resultaten van beide kinderen in weergegeven (Van Borsel, 2004).

4. Resultaten

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van de proefpersonen apart besproken worden. Per proefpersoon volgt er een beschrijving van de onderzoeksgegevens per onderzoeksonderdeel.

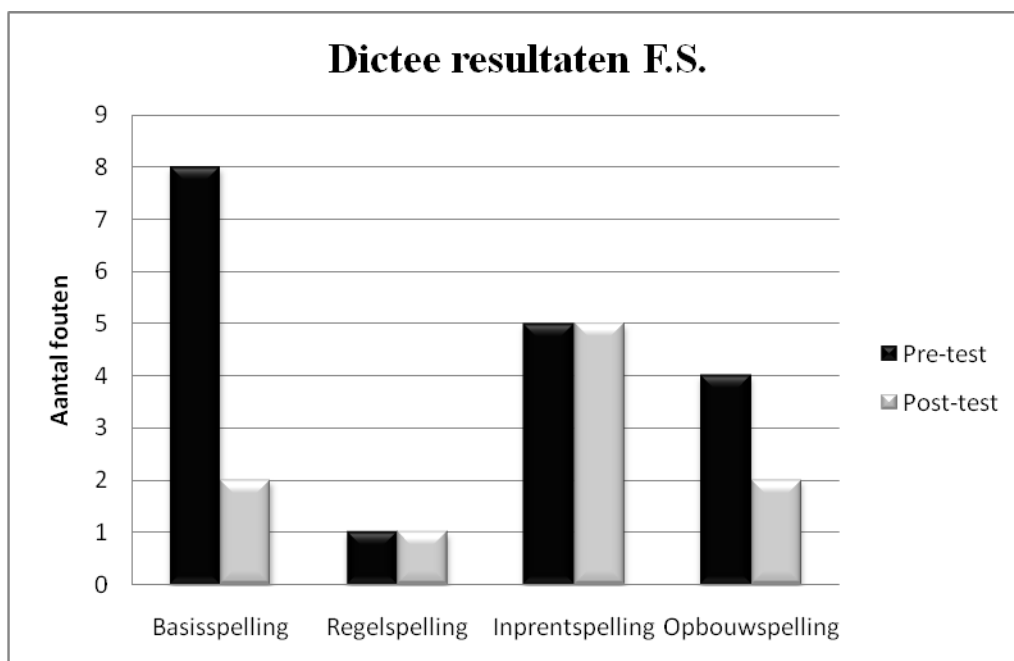
4.1 Beschrijving onderzoeksgegevens proefpersoon F.S.

Hieronder volgt een beschrijving van de onderzoeksresultaten per onderzoeksonderdeel van de proefpersoon F.S. In bijlage 7.2 zijn de dossiergegevens van deze proefpersoon terug te vinden.

4.1.1 Spelling

Uit figuur 2 kan worden afgeleid dat bij F.S., tijdens de pre-test, de meeste opvallendheden zijn bij de basisspelling, inprentspelling en opbouwspelling. Hierbij scoort ze respectievelijk 8 fouten, 5 fouten en 4 fouten. In de behandelsessies zijn voornamelijk de basisspelling en inprentspelling aanbod gekomen.

Uit de resultaten van de post-test kan worden afgeleid dat bij F.S. nog opvallendheden zijn bij de inprentspelling. Hierbij scoort ze, net als bij de pre-test, 5 fouten. De opvallendheden betreffende basisspelling en opbouwspelling zijn afgenomen. Hierbij scoort ze bij beide 2 fouten. De opvallendheden bij regelspelling zijn gelijk gebleven.



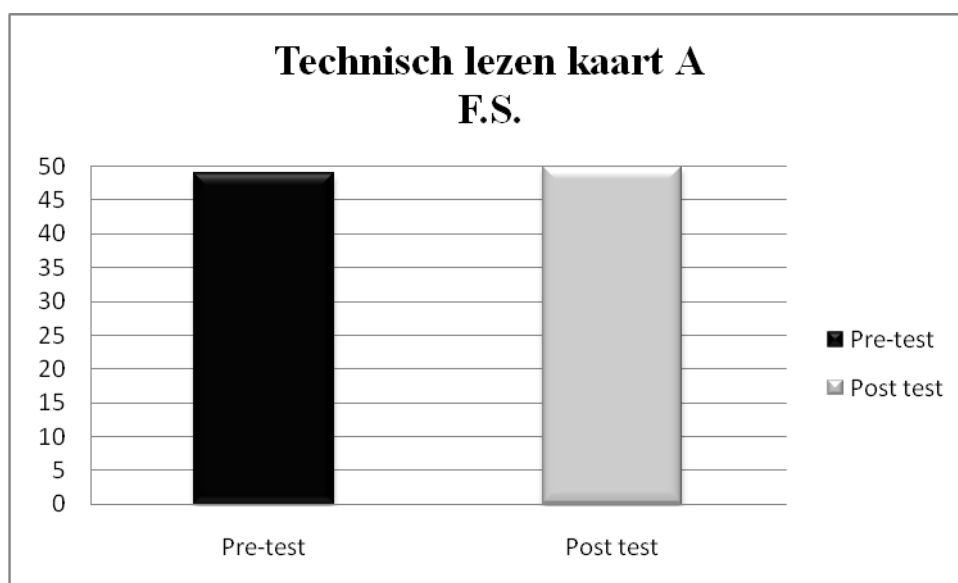
Figuur 2: Staafdiagram van de dictee resultaten van F.S.

4.1.2 Technisch lezen

Bij het onderdeel technisch lezen werd gebruik gemaakt van twee verschillende testkaarten. De resultaten van deze testkaarten worden apart besproken. Testkaart A werd gebruikt voor woorden met één klank heeft één teken. Testkaart B werd gebruikt voor woorden met één klank heeft meerdere tekens.

Testkaart A

Uit figuur 3 kan worden afgeleid dat F.S. zowel tijdens pre-test als de post-test weinig opvallendheden laat zien.



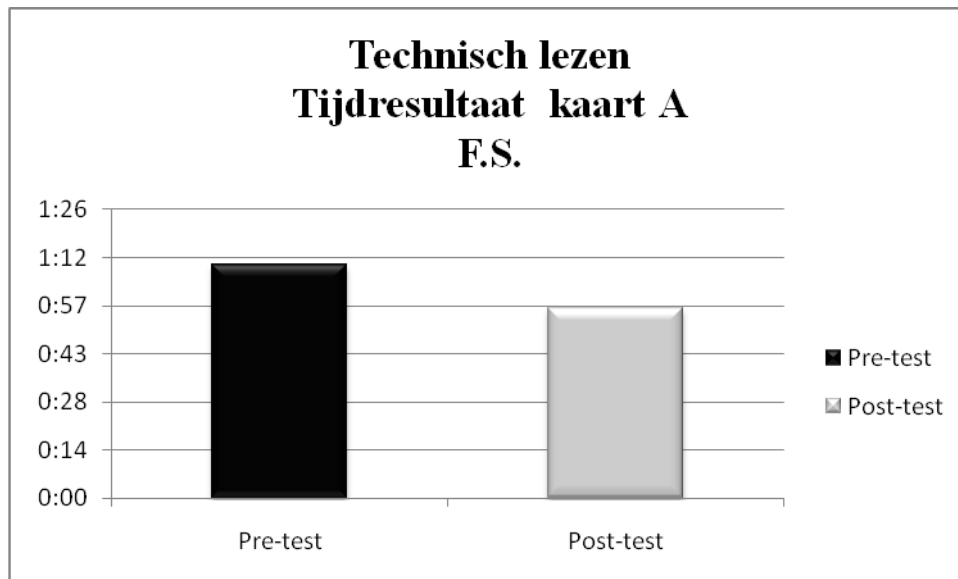
Figuur 3: Staafdiagram aantal goed gelezen woorden testkaart A door F.S.

Tijdens de behandelsessies is er aandacht besteed aan het lezen van woorden met een tijdslimiet.

Uit figuur 4 is af te leiden dat F.S. vooruitgang laat zien in het lezen van woorden op tijd.

Tijdens de pre-test was de tijd 1.10 min voor het lezen van de 50 woorden van kaart A.

Tijdens de post-test was de tijd 0.57 min voor het lezen van de 50 woorden van kaart A.



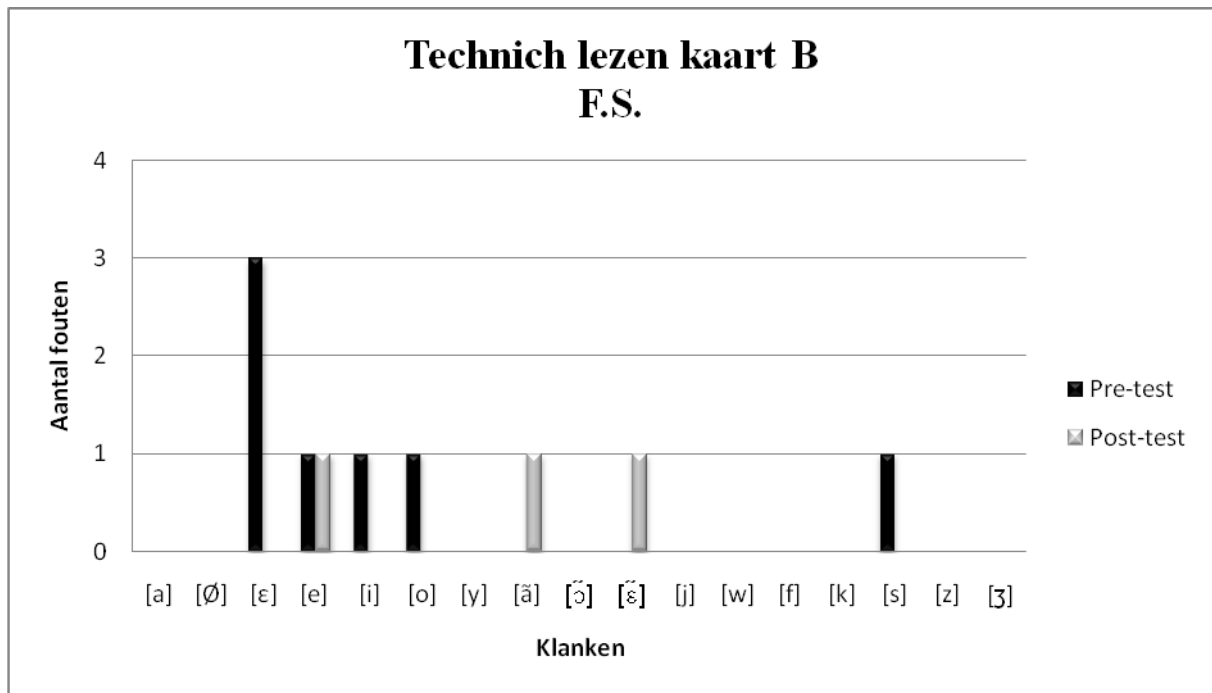
Figuur 4: Staafdiagram tijdresultaat testkaart A door F.S.

Testkaart B

Uit figuur 5 kan worden afgeleid dat F.S. opvallendheden laat zien bij de klanken [ɛ], [e], [i], [o] en [s]. Hierbij maakt ze respectievelijk 3 fouten, 1 fout, 1 fout, 1 fout en 1 fout.

Tijdens de behandelsessies is er gewerkt aan de klanken [ɛ] en [e].

Uit de post-test is af te leiden dat F.S. geen opvallendheden meer laat zien bij de [ɛ]. Echter werd er bij de [e] weer 1 fout gescoord. Bij de klanken [i], [o] en [s] waren er bij de post-test geen opvallendheden. Daarnaast waren er in de post-test opvallendheden te zien bij de klanken [ã] en de [ẽ]. Hierbij scoort ze bij beide 1 fout.



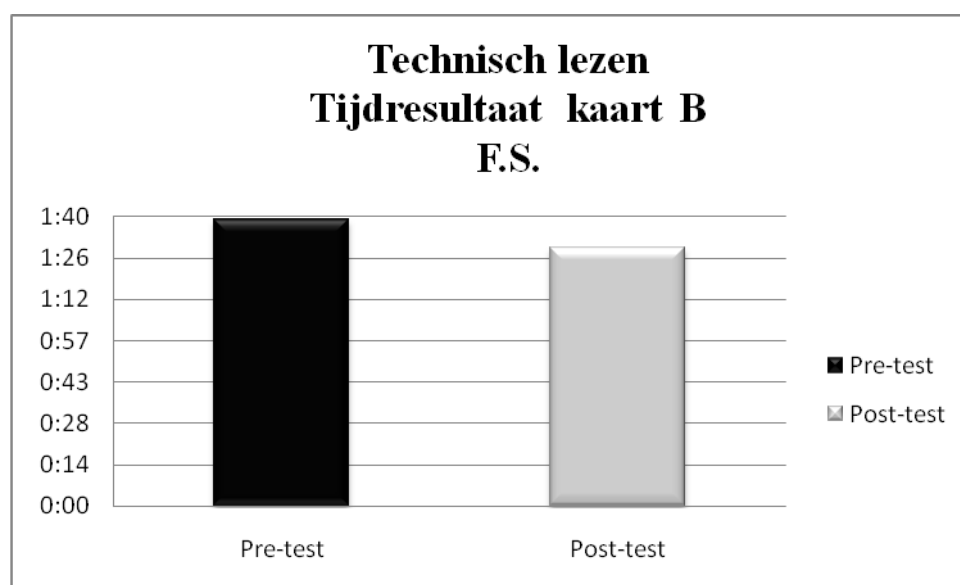
Figuur 5: Staafdiagram van testresultaten bij de verschillende klanken met meerdere tekens van testkaart B.

Tijdens de behandelsessies is er aandacht besteed aan het lezen van woorden met een tijdslimiet.

Uit figuur 6 is af te leiden dat F.S. vooruitgang laat zien in het lezen van woorden op tijd.

Tijdens de pre-test was de tijd 1.40 min voor het lezen van de 79 woorden van kaart B.

Tijdens de post-test was de tijd 1.30 min voor het lezen van de 79 woorden van kaart B.



Figuur 6: Staafdiagram tijdresultaat testkaart B door F.S.

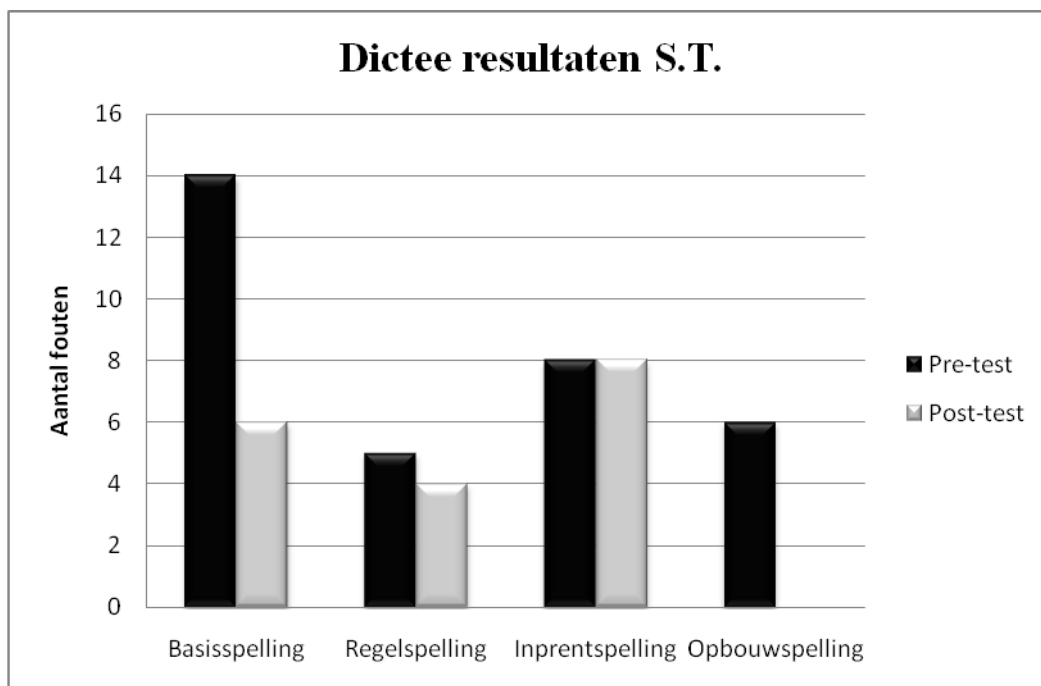
4.2 Beschrijving onderzoeksgegevens proefpersoon S.T.

Hieronder volgt een beschrijving van de onderzoeksresultaten per onderzoeksonderdeel van de proefpersoon S.T. In bijlage 7.3 zijn de dossiergegevens van deze proefpersoon terug te vinden.

4.2.1 Spelling

Uit figuur 7 kan worden afgeleid dat bij S.T., tijdens de pre-test, de meeste opvallendheden zijn bij de basisspelling en inprentspelling. Hierbij scoort hij respectievelijk 16 van de 35 fout en 8 van de 16 fout. In de behandelsessies zijn de basisspelling, inprentspelling en regelspelling aanbod gekomen.

Uit de resultaten van de post-test kan worden afgeleid dat bij S.T. nog opvallendheden zijn bij de inprentspelling. Hierbij scoort hij 8 fouten. De opvallendheden betreffende basisspelling, regelspelling en opbouwspelling zijn afgenomen. Hierbij scoort hij respectievelijk 6 fouten, 4 fouten en 0 fouten.



Figuur 7: Staafdiagram van de dictee resultaten van S.T.

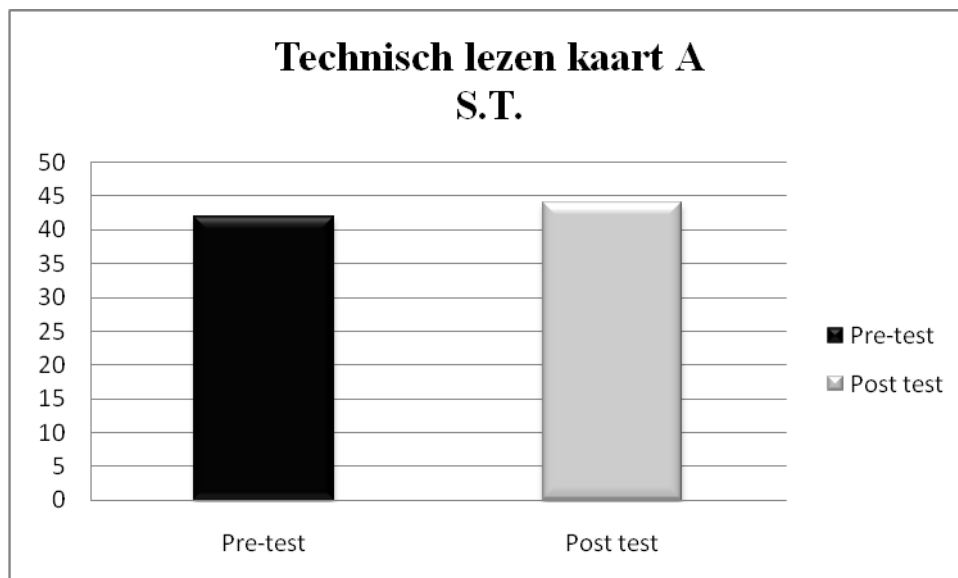
4.2.2 Technisch lezen

Bij het onderdeel technisch lezen werd gebruik gemaakt van twee verschillende testkaarten. De resultaten van deze testkaarten worden apart besproken. Testkaart A werd gebruikt voor woorden met één klank heeft één teken. Testkaart B werd gebruikt voor woorden met één klank heeft meerdere tekens.

Testkaart A

Uit figuur 8 kan worden afgeleid dat S.T. tijdens pre-test 42 van de 50 aangeboden woorden goed gelezen heeft.

Tijdens de post-test heeft S.T. 44 van de 50 aangeboden woorden goed gelezen. S.T. laat enkele opvallendheden zien.



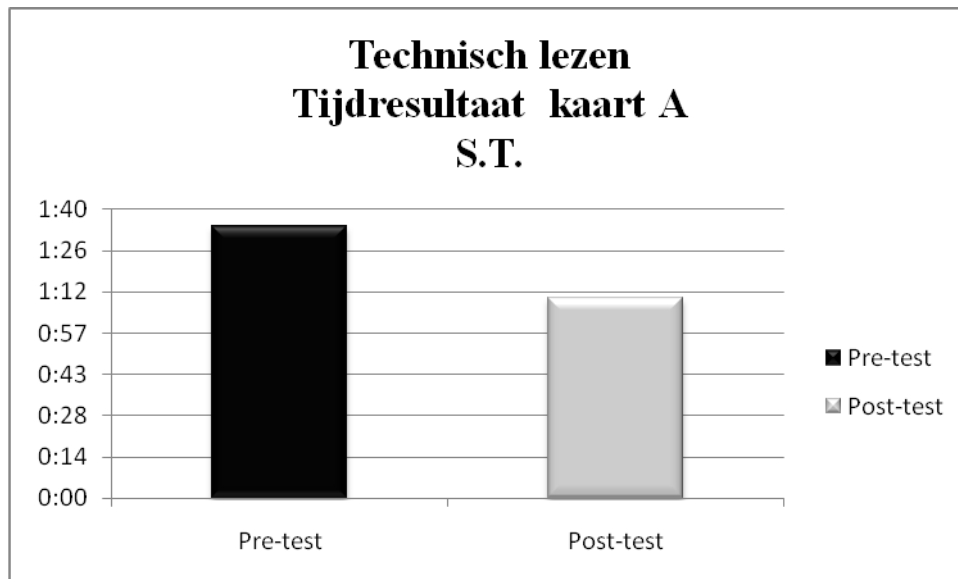
Figuur 8: Staafdiagram aantal goed gelezen woorden testkaart A door S.T.

Tijdens de behandelsessies is er aandacht besteed aan het lezen van woorden met een tijdslimiet.

Uit figuur 9 is af te leiden dat S.T. vooruitgang laat zien in het lezen van woorden op tijd.

Tijdens de pre-test was de tijd 1.35 min voor het lezen van de 50 woorden van kaart A.

Tijdens de post-test was de tijd 1.10 min voor het lezen van de 50 woorden van kaart A.



Figuur 9: Staafdiagram tijdresultaat testkaart A door S.T.

Testkaart B

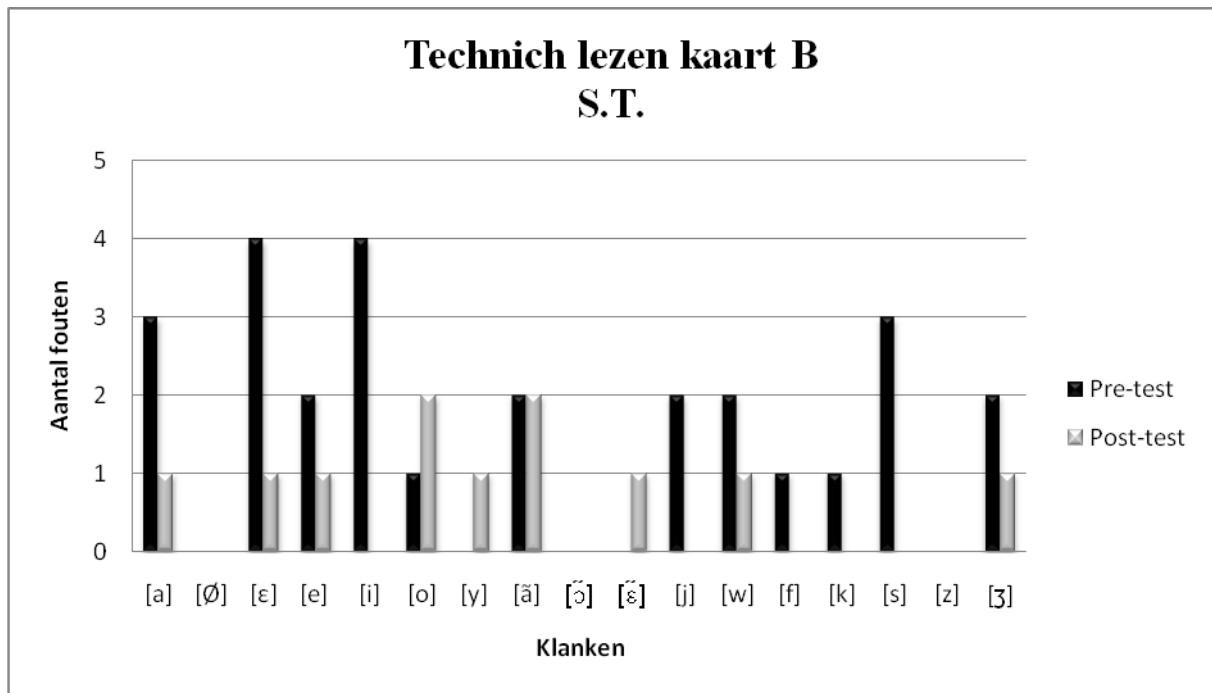
Uit figuur 10 kan worden afgeleid dat S.T. de meeste opvallendheden laat zien bij de klanken [a], [ɛ], [i] en [s]. Hierbij maakt hij respectievelijk 3 fouten, 4 fouten, 4 fouten, en 3 fouten.

Verder zijn er opvallendheden [e], [ã], [w], [j] en de [ʒ]. Bij deze klanken maakt hij 2 fouten.

Als laatste zijn er opvallendheden bij de klanken [o], [f] en [k]. Hierbij maakt hij 1 fout.

Tijdens de behandelsessies is er gewerkt aan de klanken [ɛ] en [s].

Uit de post-test is af te leiden dat S.T. geen opvallendheden meer laat zien bij de [s], [k], [f], [j] en [i]. Echter werd er bij de [ɛ] nog 1 fout gescoord. Bij de klanken [a], [e], [w] en [ʒ] waren er bij de post-test minder opvallendheden te zien. Daarnaast waren er in de post-test meerdere of nieuwe opvallendheden te zien bij de klanken [o], [y] en [ẽ]. Bij de klank [ã] bleef de score gelijk.



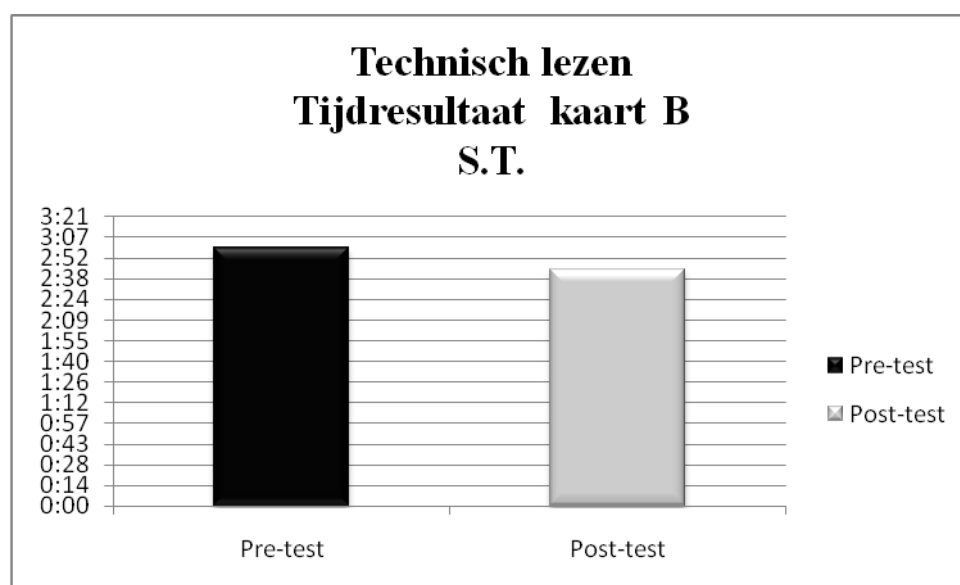
Figuur 10: Staafdiagram van testresultaten bij de verschillende klanken met meerdere tekens van testkaart B.

Tijdens de behandelsessies is er aandacht besteed aan het lezen van woorden met een tijdslimiet.

Uit figuur 11 is af te leiden dat S.T. vooruitgang laat zien in het lezen van woorden op tijd.

Tijdens de pre-test was de tijd 3.00 min voor het lezen van de 79 woorden van kaart B.

Tijdens de post-test was de tijd 2.45 min voor het lezen van de 79 woorden van kaart B.



Figuur 11: Staafdiagram tijdresultaat testkaart B door S.T.

5. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk worden de conclusies en discussiepunten per vraagstelling beschreven.

Daarna is de eindconclusie, ofwel het antwoord op de doelstelling, beschreven. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

5.1 Vraagstelling 1

Zijn er betere prestaties op het gebied van foneem-grafeemkoppeling bij spelling en technisch lezen in het Frans te zien na het behandelen met het therapieprogramma “Fantastique!”?

Uit de resultaten kan worden afgeleid dat beide proefpersonen zowel op het gebied van spelling als technisch lezen betere prestaties laten zien in de post-test.

Bij het onderzoeksonderdeel spelling is te zien dat beide proefpersonen een vermindering van het aantal fouten laten zien betreffende basisspelling en inprentspelling.

Beide proefpersonen laten bij technisch lezen weinig opvallendheden zien bij het onderdeel één klank heeft één teken. Bij het onderdeel één klank heeft meerdere tekens laten beide proefpersonen verschillende opvallendheden zien. Tijdens de behandelsessies is er voor iedere proefpersoon apart bekeken welke klanken behandeld moesten worden. De resultaten laten ook voor iedere proefpersoon apart zien dat er op de behandelde klanken vooruitgang is geboekt.

Tijdens het testen en behandelen was duidelijk te merken dat de kinderen moeite hadden met de foneem-grafeemkoppeling. De proefpersonen gaven ook aan dat er op school weinig tot geen aandacht werd besteed aan de verschillende schrijfwijzen van de klanken. Er wordt in het onderwijs vanuit gegaan dat de leerlingen zich deze spelling vanzelf eigen maken. Dit geldt natuurlijk niet voor dyslectische leerlingen, zij blijven fouten maken zoals een beginner (Van Berkel, 2008). Dit discussiepunt dat geldt voor het onderwijs wordt door het therapieprogramma “Fantastique!” opgevangen doordat hierin wel aandacht wordt besteedt aan de verschillende schrijfwijzen van de klanken. Iedere schrijfwijze kan apart worden geoefend. Het programma kan niet alleen bij logopedie of remedial teaching ingezet worden. Het is ook mogelijk om het programma op scholen te gebruiken. Er kan in kleine groepjes met kinderen, die problemen hebben met de foneem-grafeemkoppeling bij spelling en technisch lezen, geoefend worden.

Tijdens de fase waarin de resultaten werden verwerkt kwam naar voren dat het dictee niet geschikt was voor beide proefpersonen. Proefpersoon S.T. was jonger dan proefpersoon F.S. Proefpersoon S.T. krijgt nog niet zo lang de vreemde taal Frans aangeboden. Een aantal woorden die in het dictee gevraagd werden, waren bij S.T. nog niet aangebracht op school. Deze woorden behoorden nog niet tot zijn woordenschat en kende hij de spelling dus niet. Het gevolg hiervan kan zijn meer fouten maakte. Dit kan een negatieve invloed hebben gehad op zijn testresultaten. Met deze invloed is tijdens dit onderzoek geen rekening gehouden, omdat deze invloed pas tijdens het afnemen van de pre-test naar voren kwam. Om in de toekomst dit probleem te voorkomen moet er een dictee ontwikkeld worden dat woorden bevat die het kind al kent of op school worden aangeboden. Voor de leerjaren 5 en 6 van het Vlaamse basisonderwijs en de leerjaren 1 t/m 3 van het Vlaamse middelbaar onderwijs moeten aparte dictees gemaakt worden. De dictees die worden opgesteld moeten woorden bevatten die in iedere methode Frans worden aangeboden. Per woord moet er gekeken worden welke spellingen er aanbod komen: basisspelling, regelspelling, inprentspelling of opbouwspelling. Daarnaast bleek dat de scoring van testkaart B bij het onderdeel technisch lezen niet correct was. Op de kaart staan verschillende woorden die bij meerdere klanken ingedeeld kunnen worden. Hier werd in dit onderzoek geen rekening mee gehouden. Hierdoor kon het zijn dat een kind een klank in een woord foutief uitsprak, terwijl die klank niet gescoord werd bij dat woord. Deze fout mocht officieel niet meegerekend worden in de scoring. Dit kan van invloed zijn geweest op de resultaten van zowel de pre-test als de post-test. Door deze scoring kan het zijn dat de proefpersonen beter of slechter scoorden tijdens het testen. Om dit probleem in de toekomst te voorkomen moet er een nieuwe scoringsprocedure bij beide testkaarten worden gemaakt. Bij ieder woord dat wordt aangeboden op de testkaart moet men de foutief uitgesproken klanken kunnen scoren om zo een beter overzicht te krijgen. Bijvoorbeeld bij één klank heeft één teken kan men dan ook fouten scoren die bij één klank heeft meerdere tekens horen of andersom.

In de resultaten is te zien dat de proefpersonen vooruitgang geboekt hebben. Men kan hieruit echter niet afleiden dat deze vooruitgang bij alle kinderen met dyslexie geboekt kan worden wanneer zij behandeld zullen worden met het therapieprogramma. De proefgroep was hiervoor te klein. Er kunnen geen significante verschillen aangetoond worden tussen de pre-test en de post-test. Om een significante vooruitgang aan te kunnen tonen door het behandelen met het therapieprogramma “Fantastique!”, zal er onderzoek gedaan moeten worden met proefgroepen met meerdere proefpersonen.

5.2 Vraagstelling 2

Is het therapieprogramma “Fantastique!” bruikbaar voor Vlaamse dyslectische kinderen tussen de 10 en 13 jaar die de vreemde taal Frans leren op school?

Uit de resultaten blijkt dat er met het therapieprogramma bij beide proefpersonen een vooruitgang is geboekt. Men zou kunnen stellen dat het therapieprogramma “Fantastique!” daarom bruikbaar is voor Vlaamse dyslectische kinderen tussen de 10 en 13 jaar die de vreemde taal Frans leren op school. Echter was de proefgroep te klein om hier een algemeen geldende uitspraak over te doen. Er zijn geen significante verschillen gemeten tussen verschillende proefgroepen. Daarom is het niet geoorloofd om een uitspraak te doen over de validiteit en effectiviteit van dit programma. Om significante resultaten te verkrijgen en een goede uitspraak te kunnen doen over de validiteit en effectiviteit van het therapieprogramma moeten er proefgroepen met meerdere proefpersonen onderzocht worden.

In het programma komt de multisensorische benadering aan bod. De multisensorische benadering benadrukt het expliciet aanleren van de foneem-grafeemkoppeling, grammatica (syntax en morfologie), woordenschat, lezen en communicatieve activiteiten van de vreemde taal door gebruik te maken van verschillende sensorische kanalen, Sparks et al. (2000), van den Eynden (2006), Crombie (1997), van Berkel (2006), Ganschow (2000), en Schneider (1996). Verdere uitleg over de multisensorische benadering wordt gegeven in het theoretisch kader, paragraaf 2.6.

In het programma zijn de delen van de multisensorische benadering goed terug te vinden. Alle leerstof wordt in het programma aangeboden door gebruik te maken van de foneem-grafeemkoppeling. Daarnaast worden de verschillende multisensorische technieken, als horen, zien, spreken en schrijven, gebruikt. Hierdoor kan men zeggen dat er sprake is van een goede multisensorische opbouw van het programma. Omdat het therapieprogramma gebaseerd is op wat in internationale en wetenschappelijke artikelen terug te vinden is kan dit weer leiden tot een grotere kans op succes. Hierdoor gaat dit ook in de richting van Evidence Based Practice, namelijk naar niveau 1: de mening van een expert.

Tijdens het onderzoek was er een verschil in leeftijd tussen de proefpersonen en een verschil in ernst van dyslexie. Hierdoor kan er in de resultaten niets gezegd worden over de bruikbaarheid binnen een leeftijdscategorie. Over het verschil van leeftijd en ernst van

dyslexie was van te voren nagedacht. De verwachting was toen dat het geen grote problemen zou opleveren, dit was echter wel het geval.

Vooraf de vooraf gemaakte woordenlijst en de onderzoeken bleken niet aan te sluiten bij het vocabulaire van de proefpersonen. De jongste proefpersoon ondervond de meeste problemen. Bij de oudere proefpersoon zorgde het verschil tussen haar vocabulaire en de gemaakte woordenlijst voor weinig problemen. Tijdens het behandelen is er daarom gekozen om ook gebruik te maken van het vocabulaire die deze proefpersonen aangeboden kreeg op school. Hierdoor konden de geleerde spellingregels direct worden toegepast.

Het gebruik maken van het 'eigen' vocabulaire kan van invloed zijn op de behaalde resultaten. De testkaarten voor technisch lezen zijn ontwikkeld aan de hand van de opgestelde woordenlijst. Door gebruik te maken van het 'eigen' vocabulaire zijn bepaalde woorden tijdens de behandelingen niet aan bod komen, maar deze staan wel op de testkaarten. Het kan dus zijn dat er tijdens de behandelingen duidelijk een vooruitgang te zien is, terwijl deze niet terug te vinden is in de resultaten. Hierdoor kunnen de resultaten negatiever uitkomen. Deze invloed kan in deze thesis niet worden aangetoond.

5.3 Eindconclusie

Het ontwikkelen van een therapieprogramma voor Vlaamse dyslectische kinderen, tussen de 10 en 13 jaar, bij het leren van de moderne vreemde taal Frans.

In het programma moest de foneem-grafeemkoppeling gekoppeld aan spelling en technisch lezen behandeld worden. Het is de bedoeling dat dit programma praktisch en efficiënt inzetbaar wordt, voor logopedisten in de praktijk.

Als eindconclusie kan men stellen dat de doelstelling bereikt is door het ontwikkelen van het therapieprogramma "Fantastique!". Het programma behandelt problemen met de foneem-grafeemkoppeling die tot uiting komen bij spelling en technisch lezen. Het programma heeft gevarieerde oefeningen die de dyslectici uitnodigen tot oefenen.

In het programma komen duidelijk verschillende multisensorische benaderingen en technieken aanbod. Één van deze benaderingen is het expliciet aanleren van de foneem-grafeemkoppeling. Verschillende auteurs geven aan dat de foneem-grafeemkoppeling zeer belangrijk is voor het leren lezen en spellen (Ziegler & Goswami (2005), Ganschow & Sparks (2000), Henneman et al., (2004)). Tot de basis van het leren lezen behoort namelijk het matchen van grafemen en fonemen. Dit proces wordt ook fonologisch coderen genoemd. In

de literatuurstudie van Ziegler en Goswami (2005) wordt geconcludeerd dat dyslectici uit verschillende landen moeilijkheden ervaren bij het oprichten van grafeem- foneem procedures.

Daarnaast zeggen Ganschow en Sparks (2000) dat dyslectici voordeel hebben van directe, systematische, multisensorische instructies over het systeem van regels van taal, zoals fonologisch/orthografisch, syntactisch, semantisch en morfologisch.

Al deze punten komen zoals eerder gezegd in meerdere of mindere mate terug in het therapieprogramma “Fantastique!”.

Het programma “Fantastique!” is echter praktisch en efficiënt inzetbaar voor kinderen die de vreemde taal Frans leren. De gevarieerde oefeningen voor spelling en technisch lezen nodigen de dyslectici uit om te oefenen. Daarnaast bevat het programma multisensorische technieken, zoals horen, zien en schrijven, welke in de literatuur beschreven staan als processen die een grote kans op succes kunnen leveren. En wordt de opbouw van het programma ondersteund door bevindingen van vele verschillende auteurs.

5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Aan de hand van dit onderzoek en de discussiepunten kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan voor een vervolgonderzoek:

- Onderzoek naar de validiteit, effectiviteit en betrouwbaarheid van het therapieprogramma “Fantastique!”;
- Onderzoek naar de bruikbaarheid van het therapieprogramma “Fantastique!” bij Nederlandse dyslectische kinderen;
- Onderzoek naar de bruikbaarheid van het therapieprogramma “Fantastique!” in de praktijk;
- Ontwikkelen van onderzoeksmaterialen voor dyslexie bij vreemde talen;

Bij vervolgonderzoeken moet er wel rekening gehouden met de inclusie- en exclusiecriteria die reeds zijn opgesteld en die horen bij het therapieprogramma. Daarnaast moet er rekening gehouden worden met het aanpassen van de testmaterialen en scoringsprocedure.

Als laatste moet men in overweging nemen of er gebruik gemaakt wordt van de bij deze thesis opgestelde woordenlijst of van de woordenlijsten die behoren bij de lesmethodes van de

proefpersonen. Indien er gebruik gemaakt wordt van de woordenlijsten uit de lesmethodes van het kind, dienen de werkbladen uit het therapieprogramma aangepast te worden aan dit vocabulaire.

Het therapieprogramma “Fantastique!” bevat multisensorische technieken en is praktisch en efficiënt inzetbaar bij Nederlandstalige dyslectische kinderen met problemen met de Franse foneem-grafeemkoppeling die tot uiting komen bij spelling en technisch lezen.

6. Literatuurlijst

Assendelft, W. J. J. , Offringa, M. , & Scholten, R. J. P. M. (2003). *Inleiding in evidence-based medicine*, Bohn Stafleu, Van Loghum.

Bakker, A. & Bakker, T. et. al (2004), *Grandes Lignes*, Noordhoff uitgevers bv, Groningen/Houten

Basement.nl/ Bas Groot(2009)*Recensie computerprogramma Teach 2000*. [Online] Available: http://www.teach2000.nl/news.php?news_item=0051 [Maart 4, 2009]

Basement.nl(2009) *Beschrijving computerprogramma Teach 2000*. [Online]. Available: www.teach2000.nl [Oktober 29, 2008] 09.30-14.00

Berkel, A. J van (2008). Dyslexie en het leren van vreemde talen, [Online]. Available: <http://www.hoeks.homepage.t-online.de/index2.html> [Februari 6, 2009]

Berkel, A.J. van, Jansen, C. & Dekker, P.J. (2000), *Remedioom Frans*, CPS, Amersfoort

Billiaert, E. (1996), *Behandeling van leesproblemen. Technieken om leeszwakke kinderen te begeleiden*, Wolters-Noordhoff, Groningen

Blomert L. (College Voor Zorgverzekeringen). (2002). *Stand van Zaken Dyslexie. Dyslexie; Naar een vergoedingsregeling*. Rapport 03-144, 28-139.

Borsel, van J. (2004). *Wetenschappelijk onderzoek in de logopedie*, Acco, Leuven/Voorburg.

Braams,T., Smits, A.(2006), *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*, Boom, Meppel

Braams, T. (2007), *Fonologische taalverwerking door dyslectici: de rol van allofone taalverwerking*, Signaal 60,2007,20-28

Buro-leerhulp, (2009) De HOS-methode [online], Available: <http://www.buroleerhulp.nl/>
[2009, februari 6].

Callebaut D, (2005), *Screening en Remediëring Moderne Vreemde Talen*, 'Unpublished manuscript', Centrum Nascholing Onderwijs

Camps, S., Horions, K. (2007), *'En Français!?'- groepstherapie om leerlingen met leerstoornissen te leren omgaan met het leren van vreemde talen op school*. 'Unpublished manuscript'

Cooreman, A., Bringmans, M., (2004), *Ik heet niet dom – leren leven met leerstoornissen*, Acco, Leuven (België)

Cooreman, A., Bringmans, M., (2007), *Als spelling een kwelling is..*, Uitgeverij De Boeck, Antwerpen

Crombie, M.A., (2000), *Dyslexia and the learning of a Foreign language in School: Where are we going?*, Dyslexia 6, 2000, 112-123

Crombie, M.A., (1997), *The effects of Specific Learning Difficulties (Dyslexia) on the Learning of a Foreign Language in School*, Dyslexia 3, 1997, 27-47

Downey, D.M., Snyder, L.E., Hill, B., *College Students with Dyslexia: Persistent Linguistic Deficits and Foreign Language Learning*, Dyslexia 6, 2000, 101-111

Eleveld, M. (2005). *At risk for dyslexia. The role of phonological abilities, letter knowledge, and speed of serial naming in early intervention and diagnosis*. Groningen: Garant Publisher.

Esser, D., Jackels, D., Lücken, S., (2008), *Het begeleiden van Vlaamse dyslectische leerlingen bij het leren van de vreemde taal Frans*, Bachelorthesis opleiding Logopedie, Heerlen

Ganschow, L., Sparks, R.L.. (2000), *Reflections on foreign language study for students with language learning problems: Research, issues and challenges*, Dyslexia, 6, 87 – 100.

Helland, T., & Kaasa, R. (2004). *Dyslexia in English as a second language*. Dyslexia, 11, 41–60.

Hellinckx, W., Ghesquière, P. (1999), *Als leren pijn doet...: Opvoeden van kinderen met een leerstoornis*, Acco, Leuven/Amersfoort

Henneman, K., Kleijnen, R., Smits, A., Blonk, A., Rijkschroeff, L., Roosmalen, van, T., & Wentink, H. (Expertisecentrum Nederlands, Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs). (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs Deel 1 – achtergronden, beleid en implementatie*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Henneman, K., Kleijnen, R., Smits, A., Bosch, M., Blonk, A., Krijgsman, A., Goei, S. L., & Wentink, H. (Expertisecentrum Nederlands, Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs). (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs Deel 2 – signalering, diagnose en begeleiding*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Herbruggen van, K., (2006), *EHBD / studiebegeleiding Frans – eerste graad (handleiding)*, uitgeverij De Boeck, Antwerpen

<http://www.efkasoft.com/overhoor/overhoor.html> (Beschrijving computerprogramma Overhoor) 29-10-2008,

Hoeks-Mentjens & van Berkel (2009) Dyslexie en VT [Online], Available: <http://dyslexie-en-vt.eu/index.php/frans> [2009, September 22]

Hoeks-Mentjens & van Berkel (2009) Dyslexie en het leren spellen in het Frans [Online], Available: <http://dyslexie-en-vt.eu/index.php/frans> of <http://dyslexie-en-vt.org/images/stories/Dyslexie%20en%20het%20leren%20spellen%20in%20het%20Frans.pdf> [2009, September 29]

Hoogmartens, B. (2006) *Exploratief onderzoek naar de begeleiding van Frans als vreemde taal bij leerlingen met dyslexie: Een peiling*. Antwerpen: Lessius Hogeschool, Departement Logopedie en Audiologie.

Huizenga, H., (2003), *Taal & Didactiek: Spelling*, Wolters Noordhoff, Groningen/Houten (Nederland)

Jans, E., (2008), *Dyslexie gekoppeld aan de Franse taal*, Bachelorthesis KHLIM, Department Lerarenopleiding, Hasselt

Koning, de K. (2004), *Franconville*, ThiemeMeulenhoff bv, Baarn/Zutphen

Koudijzer, R. (2007) *Dyslexie op de middelbare school: Leren spreken en schrijven in het Engels*. Nijmegen: Radboud Universiteit, Faculteit der Letteren, Taal en Spraak Pathologie.

Mulder, E. (2002), *D'accord*, Malmberg bv, Den Bosch/Leeuwarden

Nederlandse taal in het basisonderwijs (2008). [Online], Available:
<http://www.taalsite.nl/-19I7-/bibliotheek/lexicon/00819/> [2009, April 15]

Paulesu (American Association for the Advancement of Science). (2001, March 16). *Dyslexia study in Science highlights the impact of English, French and Italian writing systems*. Science Daily. Opgehaald November 2009 van
<http://www.sciencedaily.com/releases/2001/03/010316073551.htm>

Peeters, C. (2005), *Remediëring Moderne Vreemde Talen Klankspellingschrift Frans*, 'Unpublished manuscript', Universiteit Antwerpen

Readplease Corporation- Canada(2005) *beschrijving spraakprogramma Readplease*. [Online] Available: www.readplease.com [Oktober 29, 2008]

Schneider, E., Ganschow, L., (2000), *Dynamic Assessment and Instructional Strategies for Learners Who Struggle to Learn a Foreign Language*, *Dyslexia* 6, 2000, 72-82

Sparks, R.L., Miller, K.S.,(2000), *Teaching a Foreign Language Using Multisensory Structured Language Techniques to At-Risk Learners: A Review*, *Dyslexia* 6, 2000, 124-132

Sparks, R., Ganschow, L., Pohlman, J. (1989) Linguistic coding deficits in foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 39, 179 – 195.

Struiksma, L., & Ruijsenaars, 2003, [*Diagnose van dyslexie : brochure van de stichting dyslexie Nederland*](#), Stichting Dyslexie Nederland, Bilthoven

Suchodoletz, W.v. (2007). *Lese-Rechtschreibstörung (LRS) im Sprachenvergleich und im Fremdsprachenunterricht*. Sprache, Stimme, Gehör, 31, 2007, 126-131

Van Berkel, A., (2006), *Orthodidactiek van het Engels*, Coutinho, Bussum

Yamada, J., (2004), *Implications of Articulatory Awareness in Learning Literacy in English as a Second Language*, *Dyslexia* 10, 2004, 95-104

Ziegler, J.C., Perry, C., Ma-Wyatt, A., et al. (2003). *Developmental dyslexia in different languages: language-specific or universal?* *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 2003, 169-193

Ziegler, J.C., Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131 (1), 3-29.

7. Bijlagen

7.1 Bruikbare methoden en programma's

In dit stuk zullen programma's en methoden beschreven worden die van belang zijn geweest bij het maken van het therapieprogramma "Fantastique!".

7.1.1 Techniek Hos-methode (<http://www.buroleerhulp.nl/>)

De H(oren), O(rdenen), S(chrijven) methode is een psycholinguïstische methode voor kinderen met lees- en spellingproblemen. De methode is preventief, op het kind gericht en structurerend. De HOS methode gaat uit van de klanken van de taal (H oren). Aan de hand van de verschillende groepen klanken, weergegeven in beeldmateriaal, worden de kinderen geleerd de informatie te verwerken tot mentale schema's. De verschillende klanksoorten worden zichtbaar en tastbaar gemaakt middels gekleurde blokken, waardoor de auditieve woordstructuren zichtbaar worden. Op deze wijze wordt gewerkt aan het ontwikkelen van een sterk foneembewustzijn. Dit is dan de basis voor het opbouwen van de diverse lees- en spellingstrategieën.

De belangrijkste oplossingswegen, de hoorweg, de regelweg en de onthoudweg worden geïsoleerd en stapje voor stapje aangeboden. De hoor-, de regel- en de onthoudweg komt overeen met basis-, regel-, en inprentspelling.

Het uitgangspunt van de HOS methode is HET WOORDBEELD.

De volgende invalshoeken worden gehanteerd:

- hoe worden de woorden gehoord en uitgesproken (fonologisch woordbeeld)
- hoe worden ze begrepen (semantisch woordbeeld)
- hoe worden ze gevormd (morfologisch woordbeeld)
- hoe worden ze gecombineerd met elkaar (syntactisch woordbeeld)
- hoe worden ze geschreven (schrijf- en schriftbeeld)

Bij het fonologisch woordbeeld wordt uitgegaan van wat de kinderen horen. Ze steunen sterk op de uitspraak van woorden. Het foneembewustzijn, het bewust zijn van de verschillende fonemen in een woord moet expliciet ontwikkeld worden. Om dit bewustzijn expliciet te ontwikkelen wordt er in het therapieprogramma gebruik gemaakt van gekleurde blokken.

De hoorweg, wordt uitgebreid aangeleerd middels verdeling van alle klanken in twee externe schema's, namelijk het klinker- en het medeklinkerschema.

Elke groep heeft zijn eigen kleur. Door veelvuldig gebruik te maken van het blokken in relatie tot de klankschema's wordt de basis gelegd van de spelling en het lezen, namelijk het foneembewustzijn.

Na de hoorweg wordt overgestapt naar de regelweg.

Bij de regelweg gaat het om het kunnen toepassen van de spellingregels. De regels worden gestructureerd en systematisch aangeboden waarbij de leerling leert de redenering aan te geven hoe tot een oplossing wordt gekomen. De regels worden aangeleerd via een beslissingsschema. Het kind moet uitgaan van een logische gedachtegang om tot de juiste oplossing te komen.

De onthoudweg is de weg met de woorden met een hoge moeilijkheidsgraad, is de weg waarbij geleerd wordt de woorden correct te schrijven aan de hand van de onthoudstrategie (woorden die je gewoon moet oefenen), of van de analogiestrategie (sommige woorden hebben iets gelijkaardigs) of van de infostrategie (opzoeken en overschrijven).

Het verkregen inzicht in de structuur van woorden is het uitgangspunt bij het lezen van teksten die vooraf bewerkt worden met kleuren en tekens om op die wijze te werken aan de automatisering.

7.1.2 Flitst (Billiaert, 1996)

Flitsen wordt in iedere onderstaande methode gebruikt. Alle woorden of letters worden snel achter elkaar aangeboden en ze moeten door het kind worden gezegd, geschreven of beiden. Het flitsen van woorden of letters kan een aantal malen per dag worden gedaan. Het kind leert zo sneller te lezen en de fonemen en grafemen sneller te koppelen.

7.1.3 SIP-methode (Billiaert, 1996)

De SIP-methode (Systematische inprentingsprocedure) is bedoeld om de letters in te prenten en ze ook regelmatig te blijven oefenen.

De letters worden met een fijne viltstift getekend of getypt worden op een letterkaartje.

Onderaan het kaartje zet je een horizontale streep. De leerling schudt de kaartjes. Daarna benoemt hij de kaartjes zo snel mogelijk een voor een.

De kaartjes worden verdeeld over drie stapeltjes:

1. Vlot beheerste letters
2. Traag herkende letters
3. Letters die nog geleerd moeten worden

Oefengang met letters

De letters uit stapeltje 1 worden steeds herhaald. De letters uit stapeltje 2 worden systematisch ingeprent. Letters die voor verwarring kunnen zorgen, worden niet tegelijk aangeboden. Kent het kind eenmaal een aantal letters, dan kun je sommige gelijktijdig aanbieden. Het kind wordt dan geconfronteerd met specifieke verschillen en overeenkomsten. Als een kind een letter goed kent, wordt deze toegevoegd aan stapeltje 1.

Als alle kaartjes van stapeltje 2 worden beheerst, wordt overgestapt op stapeltje 3. Er worden alleen letters aangeboden waarover geen onzekerheid bestaat. Het raden moet vermeden worden. Elke foutieve koppeling verstoort het leerproces.

In een werkschema kan worden bijgehouden hoeveel letters er per oefenbeurt bij stapeltje 1 horen. Op dit blad meld je ook de letters van stapeltje 2 en 3. Wanneer ze in stapeltje 1 terechtkomen worden ze geschrapt. Het schema kan motiverend werken.

De SIP-methode kan ook worden gebruikt voor woorden. Bij aanvankelijk lezen kan worden uitgegaan van drieletterwoorden met eenvoudige lettercombinaties bijvoorbeeld 'mat' waarna er naar moeilijkere lettercombinaties wordt gegaan bijvoorbeeld 'bal'. Ook kunnen worden woorden geselecteerd op grond van de aangeboden clusters.

Bij het voortgezet lezen worden woorden genomen uit het schoolboek Frans van het kind.

Oefengang met woorden:

Ook hier worden de te oefenen woorden verdeeld in 3 stapels.

1. Beheerste woorden. Deze woorden kun je elke dag laten “flitsen” want fouten zijn niet te verwachten in dit stapeltje. Het stapeltje wordt voor ieder gebruik geschud.
2. Onzekere woorden. Deze woorden moeten worden aangeleerd. Als deze woorden vlot gelezen worden verhuizen ze naar stapeltje 1.
3. Niet-beheerste woorden. Deze woorden worden met decodeertraining aangeboden. Door de decodeertraining kan de leerling leren om via zelfinstructie de klankvorm en indirect de betekenis van een nieuw woord te identificeren. Het verhuizen van stapeltje naar stapeltje werkt motiverend.

7.1.4 Techniek SOS-methode (Billiaert, 1996)

SOS-methode (Simultaneous Oral Spelling) kan gebruikt worden voor het spellen en het lezen van woorden. Binnen deze aanpak komen spellen en lezen samen aan bod, waarbij zien, horen en schrijven gecombineerd worden en waarbij ook de component “voelen” aan bod komt. Met deze methode kun je elk woord inoefenen hoe onregelmatig of niet-klankzuiver het woord is. De methode bestaat uit 6 à 7 stappen. Het vertrekpunt is het spellen van woorden.

De stappen

1. Semantiek.

Je moet over woorden beschikken die je multisensorieel wilt benaderen. Tijdens het lezen noteert de begeleider welke woorden moeilijk zijn. Samen met het kind wordt de betekenis van deze woorden bepaald.

2. Orthografisch beeld.

De begeleider typt het woord, schrijft het of vormt het met plastic letters.

3. Articulatie

Het kind spreekt het woord uit.

4. Decoderen en schrijfmotoriek.

Het kind schrijft het woord zelf en benoemt tegelijk elk foneem of woorddeel.

Lezen en visueel vergelijken

Het kind spreekt het zelfgeschreven woord opnieuw uit en gaat na of het correct is door het te vergelijken met het woord geschreven door de begeleider.

5. Herhalen en automatiseren

Het kind oefent het woord of het weekpakketje woorden gedurende een aantal dagen door ze hardop te lezen en te schrijven zonder naar het voorbeeld te kijken. Als het woord vlot gelezen kan worden en zelfstandig geschreven zonder voorbeeld, is het doel bereikt.

Moeilijkere woorden vragen meer tijd dan makkelijkere woorden.

6. Generalisatie

Met letterkaartjes probeert de leerling vanuit het oorspronkelijke woord over te gaan naar andere woorden met gelijke klanken en met gelijke spellingsclusters. Hij gaat zelf woorden opbouwen.

7.1.5 Eerste Hulp Bij Dyslexie / studiebegeleiding Frans (Herbruggen van, (2006)

De methode “Eerste Hulp Bij Dyslexie” biedt hulp voor zowel leerkrachten als leerlingen. Ook aan taalzwakkere en taalarmere leerlingen geeft deze methode de nodige ondersteuning. Deze methode is speciaal ontwikkeld voor het leren van de vreemde taal Frans.

De methode bestaat uit een eerste, tweede en derde graad. Iedere graadbundel behandelt zowel grammatica als werkwoorden.

Er is een theoretisch kader met de zogenaamde 'hulpkaarten', die elementaire uitleg geven over het taalfenomeen. Het is belangrijk dat de leerling deze hulpkaarten leert gebruiken en toepassen, zodat zijn taalbeheersing stijgt en hij mee kan in de lessen.

Ook zijn er toegepaste oefeningen op de hulpkaarten. De oefeningen zijn gradueel opgebouwd zodat de leerling de taal leert gebruiken en inzicht verwerft. Dankzij de oefeningen leert hij met de hulpkaarten werken en kan hij telkens opnieuw de aangeboden leerstof inoefenen.

7.1.6 Computerprogramma Overhoor

(<http://www.efkasoft.com/overhoor/overhoor.html>)

Dit is een programma om woordjes en zinnen in vreemde talen te overhoren. Je typt de woordjes of zinnen zelf in beide talen in en vervolgens overhoort het programma je in willekeurige volgorde.

Het programma kan je vervolgens op meerdere manieren overhoren:

- Training: Hierbij neem je het antwoord in gedachten en controleer je jezelf door op de spatie te drukken, dan verschijnt het juiste antwoord.
- Meerkeuze: Naast het juiste antwoord toont het programma nog 3 opties en wordt jouw keuze gecontroleerd.
- Invullen: Het antwoord volledig invullen, waarbij het programma ook spellingfouten kan herkennen.

7.1.7 Computerprogramma Teach 2000 (<http://www.teach2000.nl>)

Teach2000 is een woordtrainingssoftware. Deze software kun je downloaden en er bestaan verschillende versies van. Het is een Nederlandstalig programma dat je helpt om woorden uit vreemde talen te leren.

Na het downloaden van Teach2000 krijg je een ruim 20 minuten durende online training aangeboden. Hierdoor leer je alle mogelijkheden van het programma kennen.

Vervolgens kun je woordenlijsten in tien talen downloaden. Veel van deze lijsten horen bij methodes die scholen gebruiken. Een eigen woordenlijst maken dat kan ook. . Je voert zelf de woorden in. Eerst het vreemde woord en dan, gescheiden door een scheidingsteken (/), het antwoord. Nadat de woordenlijst is ingevoerd, is het mogelijk om ook hier testen mee te doen.

7.1.8 Klankspellingschrift (Berkel, 2006)

Het klankspellingschrift wordt als volgt gebruikt. Het schrift wordt gebruikt als onderdeel voor de bespreking van nieuw vocabulaire. Als eerste wordt uit de reeds geleerde en het te bespreken vocabulaire de woorden gehaald waarin de doelklank voorkomt.

Er moet kritisch gelet worden op de frequentie van de woorden, dit omdat niet alle woorden zo frequent zijn dat ze extra aandacht en moeite verdienen. Met frequent wordt bedoeld welke woorden vaker gebruikt worden dan andere.

Als ondersteuning van het woordjes leren kan er gebruik gemaakt worden van:

- De leerlingen krijgen reeds ingevulde pagina's van het klankspellingschrift (met de woorden van de units die al behandeld zijn) en markeren de letters waarom het gaat. Vooral klinkers kunnen op veel manieren worden uitgesproken. Daarom zijn voor zover van toepassing, op de pagina suggesties opgenomen om een kleur te gebruiken die is gekoppeld aan een "kleurwoord" met dezelfde klank.
- De leerlingen zoeken in hun boek nieuwe woorden met de behandelde schrijfwijzen en schrijven ze in op de pagina('s) waar alleen de tot nu toe behandelde woorden zijn ingevuld. Het reeds ingevulde klankspellingschrift kan daarbij als sleutel gebruikt worden.
- Wat betreft basis- en regelspellingen: leerlingen bedenken rijmwoorden en andere woorden die net zo gaan. Daarbij kan ook gedacht worden aan in het Nederlands gebruikte Engelse en Franse leenwoorden.
- Wat betreft regelspellingen: aan de hand van de ingevulde woorden een regel ontdekken.
- Wat betreft ezelsbruggen bij inprentspellingen: nagaan bij welke woorden de ezelsbrug van toepassing is.
- Ter uitbreiding kunnen leerlingen in de alfabetische woordenlijst naar woorden zoeken die nog niet zijn ingevoerd.
- Veel gemaakte fouten worden gerubriceerd in het klankspellingschrift.

7.2 Dossier proefpersoon 1: F. S.

7.2.1 Testresultaten pre-test (24-02-2010)

7.2.1.1 Resultaten Signaleringsdictee Frans

Naam: F.S.

Geboortedatum: 08-01-1997

Leerjaar: 1^{ste} middelbaar

Tabel 4: Resultaten signaleringsdictee pre-test F.S.

Dicteewoord	Woord dat leerling schrijft	Basis-spelling	Regel-spelling	Inprent-spelling	Opbouw-spelling	Overige fouten
1. vendredi	Vendre di	E I		EN		Woord wordt gesplitst
2. trois	troi	OI		S		
3. gauche	gauche	CH	G	AU		
4. beaucoup	beaucoup	OU	C	EAU P		
5. blanc	Blond	AN		C		
6. chambre	chambre	CH	AM			
7. combien	combien	O	C EN			
8. pourquoi	pourquoi	OU OI	QU			
9. château	chateau	CH		Â EAU		
10. jeudi	jeudi	EU I	J			
11. champignon	champingone	CH I GN ON	AM			N wordt toegevoegd

12.garçon	garçon	A ON	G	ç		
13.attention	attention	A		EN	TT TION	
14.voyage	voyage	O		Y	AGE	
15.maintenant	maintenont	E		AI	ANT	
16.maison	maison	ON	S	AI		
17.appétit	appeti	A É I			PP T	1x T mist
18. déjà	deja	É	J	À		
19.argent	argent	A	G		ENT	
20.ouvert	over	OU E		T		
21.poisson	paison	OI ON	SS			
22.huit	huit	UI		H		
23.vin	vent	IN				
24.voiture	voiture	OI			URE	
25.premier	première	E			IER	Vervang de E voor een É
	Totaal: Problemen met spelling	8 fout van de 36 = 22,2%	1 fout van de 13 = 7,7%	4 fout van de 16 = 25,0%	4 fout van de 9 = 44,4%	

7.2.1.2 Resultaten Technisch lezen

Naam: F.S.
Geboortedatum: 08-01-1997
Leerjaar: 1^{ste} middelbaar

Testkaart A:

Afnameduur: 1.10 min

Totaal aantal woorden: 50

Fout gelezen woorden: 1

Ruwe score: 49

Nota bene:

Tijdens deze testkaart werden ook fouten waargenomen betreffende één klank heeft meerdere tekens. Deze fouten werden echter niet gescoord maar wel meegenomen in de conclusie.

Testkaart B:

Afnameduur: 1.40 min

Tabel 5: Resultaten technisch lezen kaart B pre-test F.S.

Klank	Aantal woorden	Fout gelezen woorden	Ruwe score	Percentage correct
[a]	7	0	7	100%
[Ø]	3	0	3	100%
[ɛ]	8	3	5	62,5%
[e]	4	1	3	75%
[i]	7	1	6	85,7%
[o]	7	1	6	85,7%
[y]	3	0	3	100%
[ã]	7	0	7	100%
[ɔ]	3	0	3	100%
[ɛ]	3	0	3	100%
[j]	4	0	4	100%
[w]	4	0	4	100%

[f]	4	0	4	100%
[k]	5	0	5	100%
[s]	6	1	5	83,3%
[z]	3	0	3	100%
[ʒ]	6	0	6	100%

7.2.1.3 Uitwerkingen Technisch lezen

Naam: F.S.

Geboortedatum: 08-01-1997

Leerjaar: 1^{ste} middelbaar

KAART A (1.10 min)

Tabel 6: Uitwerkingen technisch lezen kaart A pre-test F.S.

Gevraagd woord:	Uitgesproken woord	Foutgescoorde klanken
soeur	Seur	[oe] + [u]
note	Notte	[o]
église	Eglese	[e] + [i]
bracelet	brakelet	[s]
baguette	bachuette	[g]
automne	?	

KAART B (1.40 min)

Tabel 7: Uitwerkingen technisch lezen kaart B pre-test F.S.

Gevraagd woord:	Uitgesproken woord	Foutgescoorde klanken
dépêcher	depecher	[e] (2x)
l'eau	l'eu	[o]
église	eglese	[e] + [i]
pâte	Pât-	[e]
meillure	meilluure	[y]
collège	collége	[ɛ]
bracelet	brakelet	[s]

7.2.2 Testresultaten post-test (31-03-2010)

7.2.2.1 Resultaten Signaleringsdictee Frans

Naam: F.S.

Geboortedatum: 08-01-1997

Leerjaar: 1^{ste} middelbaar

Tabel 8: Resultaten signaleringsdictee post-test F.S.

Dicteewoord	Woord dat leerling schrijft	Basis-spelling	Regel-spelling	Inprent-spelling	Opbouw-spelling	Overige fouten
1. vendredi	Vendredi	E I		EN		
2. trois	troi	OI		S		
3. gauche	gauche	CH	G	AU		
4. beaucoup	beaucoup	OU	C	EAU P		
5. blanc	banc	AN		C		/l/ wordt weggelaten
6. chambre	chambre	CH	AM			
7.combien	combien	O	C EN			
8.pourquoi	pourquoi	OU OI	QU			
9. château	chateau	CH		Â EAU		
10.jeudi	jeudi	EU I	J			
11.champignon	championnon	CH I GN ON	AM			
12.garçon	garçon	A ON	G	ç		

13.attention	attention	A		EN	TT TION	
14.voyage	voiage	O		Y	AGE	
15.maintenant	maintenent	E		AI	ANT	
16.maison	maison	ON	S	AI		
17.appétit	appetie	A É I			PP T	/t/ mist
18. déjà	déja	É	J	À		
19.argent	argent	A	G		ENT	
20.ouvert	ouvèr	OU E		T		
21.poisson	poison	OI ON	SS			
22.huit	huit	UI		H		
23.vin	vin	IN				
24.voiture	voiture	OI			URE	
25.premier	premiere	E			IER	Extra /e/
	Totaal: Problemen met spellinge	2 fout van de 36= 5,6%	1 fout van de 13= 7,7%	5 fout van de 16= 31,3%	2 fout van de 9= 22,2%	

7.2.2.2 Resultaten Technisch lezen

Naam: F.S.
Geboortedatum: 08-01-1997
Leerjaar: 1^{ste} middelbaar

Testkaart A:

Afnameduur: 0.57 min

Totaal aantal woorden: 50
Fout gelezen woorden: 0
Ruwe score: 50

Nota bene:

Tijdens deze testkaart werd alleen een fout waargenomen betreffende één klank heeft meerdere tekens. Deze fout werd echter niet gescoord maar wel meegenomen in de conclusie.

Testkaart B:

Afnameduur: 1.30 min

Tabel 9: Resultaten technisch lezen kaart B post-test F.S.

Klank	Aantal woorden	Fout gelezen woorden	Ruwe score	Percentage correct
[a]	7	0	7	100%
[Ø]	3	0	3	100%
[ɛ]	8	0	8	100%
[e]	4	1	3	75%
[i]	7	0	7	100%
[o]	7	0	7	100%
[y]	3	0	3	100%
[ã]	7	1	6	85,7%
[ɔ]	3	0	3	100%
[ɛ]	3	1	2	66,7%
[j]	4	0	4	100%

[w]	4	0	4	100%
[f]	4	0	4	100%
[k]	5	0	5	100%
[s]	6	0	6	100%
[z]	3	0	3	100%
[ʒ]	6	0	6	100%

7.2.2.3 Uitwerkingen Technisch lezen

Naam: F.S.

Geboortedatum: 08-01-1997

Leerjaar: 1^{ste} middelbaar

KAART A (1.10 min)

Tabel 10: Uitwerkingen technisch lezen kaart A post-test F.S.

Gevraagd woord:	Uitgesproken woord	Foutgescoorde klanken
note	Noté	[ɛ]

KAART B (1.40 min)

Tabel 11: Uitwerkingen technisch lezen kaart B post-test F.S.

Gevraagd woord:	Uitgesproken woord	Foutgescoorde klanken
simple	semples	[ɛ]
pâte	pât-	[e]
ensemble	ensemble	[ã]

7.2.3 Behandelplan voor 8 behandelingen

Behandelplan voor 8 behandelingen van F.S.

Naam: F.S.
Geboortedatum: 08-01-1997
Leerjaar: 1^{ste} middelbaar

De te behandelen klanken worden gekozen uit de testresultaten. Hierbij worden de klanken die 50% of lager scoren als eerste behandeld. Daarna volgen de klanken die tussen de 50% en 70% scoren en als laatste worden de klanken behandeld die tussen de 70% en 90% scoren.

Uit de testresultaten komt naar voren dat F.S. alleen moeite heeft met de klanken die meerdere en verschillende schrijfwijzen hebben. Daarom zal er niet gewerkt worden met deel 1: één klank heeft één teken van het therapieprogramma.

Behandelsessies 1- 4

Tijdens de eerste vier behandelsessies wordt met F.S. gewerkt aan de orale vocaal [ɛ] met de volgende schrijfwijzen: lait, merci, fête, meilleure, règle.

Behandelsessies 5- 8

Tijdens de laatste vier behandelsessies wordt met F.S. gewerkt aan de orale vocaal [e] met de volgende schrijfwijzen: blé, aller, chez.

Bij F.S. is gekozen voor het werken met deze klanken omdat zij veel moeite heeft met het onderscheiden van de verschillende schrijfwijzen en de uitspraak. Tijdens de pre-test kwam naar voren dat vooral deze orale vocalen problemen opleveren.

7.2.4 Logboek onderzoek en behandelingen CST

Tabel 12: Logboek onderzoek en behandelingen CST F.S.

<u>Logboek onderzoek en behandelingen CST</u>		<u>24-02-2010 / 31-03-2010</u>
Naam:	F. S.	
Geboortedatum:	08-01-1997	
Leerjaar:	1 ^{ste} middelbaar	
Datum:	Gemaakte oefeningen:	Evaluatie:
24-02-2010 (13.00 – 14.00 uur)	Kennismaking Uitleg van de komende periode Onderzoeken: Technisch lezen Spelling (dictee)	F. is een leuke meid, die open staat voor nieuwe dingen. Tijdens de kennismaking was ze erg stil. Vooral moeder voerde het woord. De onderzoeken verliepen goed. F. gaf aan welke woorden ze op school nog niet had gehad. Deze woorden hebben we op het antwoordenblad omcirkeld. Een enkele keer vroeg ze wat een bepaald Frans woord betekende. Het technisch lezen gedeelte verliep goed en vlot. Op haar uitspraak was weinig aan te merken. Ze beheerst duidelijk de klanken die maar één teken kennen. Met enkele klanken die meerdere tekens kennen, heeft ze zowel bij uitspraak als bij het dictee moeite mee.
03-03-2010 (13.00 – 14.00 uur)	Behandeling 1: Uitleg welke klanken geoefend worden; <u>Isoleren:</u> bekendheid van verschillende schrijfwijzen bij [ε];	F. begrijpt direct hoe er gewerkt moet worden met de verschillende blokken. Ze kan tijdens het oefenen vrijwel direct de juiste groene of rode blok gebruiken. Ze kan eigenlijk al op het niveau ‘verkorten’ werken. Omdat het de eerste behandeling is, ben ik gewoon verder gegaan in het

	<u>Oriënteren:</u> leggen van blokken en herkennen van schrijfwijzen in woorden - Auditieve discriminatie oefening - Wie van de drie; Behandeling 2: <u>Oriënteren:</u> - Categoriseren / spelling oefening - Leesoefening	niveau oriënteren. Ze gebruikt tijdens het oefenen de blokken correct bij zowel de woorden uit onze als haar eigen vocabulaire. De auditieve discriminatie oefening, wie van de drie en de lees oefening gaan uitstekend. F. heeft meer moeite met de oefening categoriseren / spelling. Ze haalt hierbij meerdere schrijfwijzen door elkaar. Woorden die ze bij eerdere oefening correct met blokken kon leggen en correct kon aangeven welke [ε] er in dat woord zat, maakte ze nu fout. Huiswerk: niveau herhalen: Auditieve discriminatie oefening Leesoefening
10-03-2010 (13.00 – 14.00 uur)	Behandeling 3: Bespreken huiswerk <u>Herhalen:</u> - Categoriseren - Spellingsoefening (zin: 1,2,7,8,10,12,15,16) - Lees oefening (werkblad 6) <u>Verkorten:</u> minder gebruik maken van de	Het huiswerk van de vorige week is gemaakt. Er waren geen bijzonderheden. Het uitvoeren van de oefeningen tijdens beide behandeling verliep prima, zowel bij technisch lezen als bij spelling. F. heeft geen blokken meer nodig om te kunnen beoordelen welke schrijfwijze er in een woord gebruikt moet worden. F. geeft zelf aan dat ze steun heeft aan de reminder en deze gaat kopiëren om op school te kunnen gebruiken.

	blokken tijdens de oefeningen - Welke van de vier Behandeling 4: <u>Verkorten:</u> - Galgje - flitsoefening <u>Versnellen:</u> geen gebruik maken van de blokken en tijdslimiet invoeren - Spellingsoefening met tijdslimiet (zin: 3,4,5,6,9,11,13,14,17)	Daarnaast geeft ze aan dat ze veel beter zicht heeft gekregen op de verschillende schrijfwijzen van de [ɛ], en hierdoor minder fouten maakt. Dit is duidelijk te merken tijdens het oefenen. Huiswerk: niveau: <u>identificatie en integratie:</u> auditieve discriminatie: Welke woord hoor je?
17-03-2010 (13.00 – 14.00 uur)	Behandeling 5: Uitleg welke klanken geoefend worden; <u>Isoleren:</u> bekendheid van verschillende schrijfwijzen bij [e]; <u>Oriënteren:</u> leggen van blokken en herkennen van schrijfwijzen in woorden - Auditieve discriminatie oefening	Er is nog kort ingegaan op het huiswerk van de vorige klank. F. geeft aan dat het voor haar makkelijker is om de schrijfwijzen bij de [ɛ] uit elkaar te houden. De nieuwe klank [e] wordt geïntroduceerd. F. begrijpt direct hoe er gewerkt moet worden met de verschillende blokken. Ze gebruikt ook nu tijdens het oefenen vrijwel direct de juiste kleur blokken. In het begin had ze nog moeite met de schrijfwijze [er] en [ez]. Aan het einde van het onderdeel

	- Categoriseren - Leesoefening Behandeling 6: <u>Herhalen:</u> Technieken worden herhaald tot automatiseren - Welk woord hoor je? - Wie van de vier? - Categoriseren/spellingsoefening	isoleren verliep dit beter. Het uitvoeren van de oefeningen tijdens beide behandeling verliep prima, zowel bij technisch lezen als bij spelling. F. gebruikt geen blokken om te kunnen beoordelen welke schrijfwijze er in een woord gebruikt wordt. Bij het categoriseren en de spellingsoefening heeft F. ook geen moeite om de verschillende schrijfwijze uit elkaar te houden. Huiswerk: Het invullen van het klankspellingschrift en het oefenen met de verschillende schrijfwijzen.
24-03-2010 (13.00 – 14.00 uur)	Behandeling 7: Bespreken huiswerk Herhalen van schrijfwijzen en blokkenmethode <u>Verkorten & versnellen:</u> de blokkenmethode wordt weggelaten - Welke van de vier? - Spellingsoefening (dictee) - Galgje	Het huiswerk is uitgevoerd en besproken. F. geeft aan dat ze de reminders nu ook gebruikt op school. Er was een korte herhaling van de schrijfwijze en blokkenmethode. Eigenlijk was dit niet nodig omdat F. in de vorige behandelingen al verder was gekomen. In het begin had ze nog even moeite met het uit elkaar houden van [er] en [ez]. De oefeningen leverde geen problemen op. De spellingsoefeningen van de [e] zonder en met tijdslimiet verliepen goed.

	Behandeling 8: <u>Identificatie en integratie:</u> - Spellingsoefening (Dictee met tijdslimiet) - Spellingsoefening met [ɛ] en [e]	Aan het einde van behandeling 8 is er een dictee uitgevoerd met behulp van de klankspellingschriften van de reeds behandelde klanken. Alle schrijfwijzen van de [e] en [ɛ] kwamen aanbod. Echter waren hier weinig problemen waar te nemen. F. geeft zelf aan dat ze steun heeft aan de reminders en veel geoefend heeft. Ze geeft aan beter te weten welke schrijfwijzen ze wanneer moet gebruiken. Dit is ook merkbaar tijdens het oefenen.
31-03-2010 (13.00 – 14.00 uur)	Onderzoeken: Technisch lezen Spelling (dictee) Invullen van de vragenlijst	De onderzoeken verliepen goed. F. gaf aan dat ze het makkelijker vond dan de eerste keer. Dit kwam vooral omdat we de klanken die ze moeilijk vond nu apart hadden behandeld. Het technisch lezen verliep goed en snel. F. las de woorden erg snel maar op haar uitspraak was weinig aan te merken. De klanken die één teken bevatten leveren geen problemen op. Met nog een enkele klank die meerdere tekens bevatten heeft ze zowel problemen bij het dictee als met de uitspraak. Het kan zijn dat ze deze woorden nog niet heeft geleerd. Tijdens het onderzoek was er al een duidelijke vooruitgang te zien in vergelijking met de pre-test. Het invullen van de vragenlijst verliep vlot. F. vond het leuk om haar mening te geven. Op deze manier kunnen wij eventuele verbeteringen verwerken in ons therapieprogramma.

7.3 Dossier proefpersoon 2: S.T.

7.3.1 Testresultaten pre-test (24-02-2010)

7.3.1.1 Resultaten Signaleringsdictee Frans

Naam: S. T.

Geboortedatum: 18-06-1999

Leerjaar: 5^{de} leerjaar basisonderwijs

Tabel 13: Resultaten signaleringsdictee pre-test S.T.

Dicteewoord	Woord dat leerling schrijft	Basis-spellingen	Regel - spellingen	Inprent-spellingen	Opbouw-spellingen	Overige fouten
1. Vendredi	Vanded	E I		EN		/r/ wordt weg - gelaten
2. Trois	Trois	OI		S		
3. Gauche	Gucy	CH	G	AU		Eind /e/ wordt weggelaten. /y/ wordt toe-gevoegd
4. Beaucoup	bekou	OU	C	EAU P		
5. Blanc	Blauw	AN		C		Schrijft een Nederlands woord op
6. Chambre	Chambre	CH	AM			
7. Combien	Combia	O	C EN			
8. Pourquoi	Porkua	OU OI	QU			/K/ i.p.v. /q/ /ua/ aan het eind van het woord
9. Château	Catau	CH		Â EAU		
10. Jeudi	Jeude	EU I	J			

11. Champignon	Coumpion	CH I GN ON	AM			
12. Garçon	Carçon	A ON	G	Ç		
13. Attention	Atencion	A		EN	TT TION	
14. Voyage	Voyage	O		Y	AGE	
15. Maintenant	Maintenaint	E		AI	ANT	
16. Maison	Maison	ON	S	AI		
17. Appétit	Àpetit	A É I			PP T	
18. Déjà	Déjà	É	J	À		
19. Argent	Argent	A	G		ENT	
20. Ouvert	Ouvert	OU E		T		
21. Poisson	Pasont	OI ON	SS			Er wordt een extra /t/ toegevoegd op het einde.
22. Huit	Fuit	UI		H		
23. Vin	Ve	IN				
24. Voiture	Voitire	OI			URE	
25. Premier	Prieme	E			IER	
		16 fout van de 36 = 44,4 %	6 fout van de 13 = 46,1 %	8 fout van de 16 = 50%	6 fout van de 9 = 66,6%	

7.3.1.2 Resultaten Technisch lezen

Naam: S. T.
Geboortedatum: 18-06-1999
Leerjaar: 5^{de} leerjaar basisonderwijs

Testkaart A

Afnameduur: 1.35 min.

Totaal aantal woorden: 50
Fout gelezen woorden: 8
Ruwe score: 42

Nota bene:

Veel woorden worden niet in zijn geheel uitgesproken waardoor er meer fouten gemaakt worden dan nodig is.

Bij deze testkaart werden ook fouten waargenomen betreffende één klank heeft meerdere tekens. Deze fouten worden echter hierbij niet gescoord, maar wel meegenomen in de conclusies.

Testkaart B

Afnameduur: 3.00 min

Tabel 14: Resultaten technisch lezen kaart B pre-test S.T.

Klank:	Aantal woorden	Fout gelezen woorden:	Ruwe score:	Percentage correct
[a]	7	3	4	57,1%
[Ø]	3	0	3	100%
[ɛ]	8	4	4	50%
[e]	4	2	2	50%
[i]	7	4	3	57,1%
[o]	7	1	6	85,7%
[y]	3	0	3	100%
[ã]	7	2	5	71,4%
[ɔ]	3	0	3	100%

[ɛ]	3	0	3	100%
[j]	4	2	2	50%
[w]	4	2	2	50%
[f]	4	1	3	75%
[k]	5	1	4	80%
[s]	6	3	3	50%
[z]	3	0	3	100%
[ʒ]	6	2	4	66,6%

7.3.1.3 Uitwerkingen Technisch lezen

Naam: S. T.

Geboortedatum: 18-06-1999

Leerjaar: 5^{de} leerjaar basisonderwijs

KAART A (1.35 min)

Tabel 15: Uitwerkingen technisch lezen kaart A pre-test S.T.

Gevraagd woord:	Uitgesproken woord	Foutgescoorde klanken
oublier	oublir	[i] + [e]
répondre	répon--	[d] + [r] + [ə]
attendre	attendre	[ã]
nord	noir	[r] + [d]
sortie	sor ----	[t] + [i]
pluie	plie	[ʏ]
neige	neigge	[ʒ]
matin	martin	[ɛ]
robe	rob-	[ə]
numéro	numé --	[r] + [o]
depuis	dupuis	[ə]
chanteur	chanteu-	[r]
sucre	suc--	[r] + [ə]

église	églis-	[ə]
bonsoir	bon --	[s] + [w] + [r]
automne	autom--	[ʌ]
bracelet	brakel	[s] + [ɛ] + [t]
baguette	boujette	[g] + [ɛ] + [ə]
oncle	onsle	[k]
beaucoup	-----	[b] + [o] + [k] + [u] + [p]
pomme	promme	extra [r]
vraiment	vrajment	[ɛ]
vendre	vende	[r]

KAART B (3.00 min)

Tabel 16: Uitwerkingen technisch lezen kaart B pre-test S.T.

Gevraagd woord:	Uitgesproken woord	Foutgescoorde klanken
attendre	attendré	[ã] + [ə]
jeudi	jeut	[d] + [i]
cuisine	cèse	[ʏ] + [s] + [i] + [n] + [ə]
travailler	traville	[ɛ] + [j] + [e]
simple	simpel	[ə]
à pied	à pied	[j]
église	églis-	[ə]
janvier	janvier	[j]
faim	fam	[ɛ]
demain	deman	[ɛ]
reconnaître	reconnaît--	[r] + [ə]
encore	ecore	[ã]
vélo	fello	[v] + [e] + [l]
l'eau	l'---	[o]
déjeuner	dejeun--	[e] (2x)
kayak	kagak	[j]

pâte	pat-	[a] + [e]
avec	aves	[k]
meillure	me ill ure	[j]
oui	oo	[w]
matin	mar tin	[ɛ]
collège	coll é ge	[ɛ]
bonsoir	bon --	[s] + [w] + [r]
ensemble	en semble	[ã] (2x)
aujourd'hui	au jo erd' hi	[ʒ] + [u] + [ɥ]
boire	bo ir e	[a] + [ə]
bracelet	brak el	[s] + [ɛ] + [t]
septembre	setembre	[p]
assiette	as iet -	[s] + [j] + [ə]
bonjour	bon---	[j] + [u] + [r]
pharmacie	p armacie	[f]

7.3.2 Testresultaten post-test (31-03-2010)

7.3.2.1 Resultaten Signaleringsdictee Frans

Tabel 17: Resultaten signaleringsdictee post-test S.T.

Dicteewoord	Woord dat leerling schrijft	Basis-spelling	Regel-spelling	Inprent-spelling	Opbouw-spelling	Overige fouten
1. vendredi	vondredi	E I		EN		Woord uit elkaar
2. trois	trois	OI		S		
3. gauche	cause	CH	G	AU		
4. beaucoup	boulous	OU	C	EAU P		
5. blanc	blan	AN		C		
6. chambre	chambre	CH	AM			
7.combien	combien	O	C EN			
8.pourquoi	pourawoi	OU OI	QU			
9. château	chato	CH		Â EAU		
10.jeudi	jeudi	EU I	J			Woord uit elkaar
11.champignon	chamingon	CH I GN ON	AM			Geen /p/
12.garçon	garçon	A ON	G	ç		
13.attention	attention	A		EN	TT TION	
14.voyage	voyage	O		Y	AGE	
15.maintenant	maintenant	E		AI	ANT	

16.maison	maison	ON	S	AI		
17.appétit	appetite	A É I			PP T	Woord langer gemaakt
18. déjà	dèja	É	J	À		
19.argent	argent	A	G		ENT	
20.ouvert	Ou vert	OU E		T		Woord uit elkaar
21.poisson	pwoson	OI ON	SS			
22.huit	huit	UI		H		
23.vin	ve	IN				
24.voiture	voiture	OI			URE	
25.premier	premier	E			IER	
	Totaal: Problemen met spelling	6 fout van de 36 = 16,6%	4 fout van de 13 = 30,7%	8 fout van de 16 = 50%	0 fout van de 9 = 0%	

7.3.2.2 Resultaten Technisch lezen

Naam: S. T.

Geboortedatum: 18-06-1999

Leerjaar: 5^{de} leerjaar basisonderwijs

Testkaart A

Afnameduur: 1.10 min.

Totaal aantal woorden: 50

Fout gelezen woorden: 6

Ruwe score: 44

Nota bene:

Bij deze testkaart werden ook fouten waargenomen betreffende één klank heeft meerdere tekens. Deze fouten worden echter hierbij niet gescoord, maar wel meegenomen in de conclusies.

Testkaart B

Afnameduur: 2.45 min

Tabel 18: Resultaten technisch lezen kaart B post-test S.T.

Klank:	Aantal woorden	Fout gelezen woorden:	Ruwe score:	Percentage correct
[a]	7	1	6	85,7%
[Ø]	3	0	3	100%
[ε]	8	1	7	87,5%
[e]	4	1	3	75%
[i]	7	0	7	100%
[o]	7	2	5	71,4%
[y]	3	1	2	66,6%
[ã]	7	2	5	71,4%
[ɔ]	3	0	3	100%
[ε]	3	1	2	66,6%
[j]	4	0	3	100%
[w]	4	1	3	75%
[f]	4	0	4	100%

[k]	5	0	5	100%
[s]	6	0	6	100%
[z]	3	0	3	100%
[ʒ]	6	1	5	83,3%

7.3.2.3 Uitwerkingen Technisch lezen

Naam: S. T.

Geboortedatum: 18-06-1999

Leerjaar: 5^{de} leerjaar basisonderwijs

KAART A (1.10min)

Tabel 19: Uitwerkingen technisch lezen kaart A post-test S.T.

Gevraagd woord:	Uitgesproken woord	Foutgescoorde klanken
oublier	oublier	[i] + [e]
répondre	répondez	[r] + [ə]
attendre	attendree	[ə]
sortie	nortie	[s]
pluie	plie	[ʏ]
soeur	seur	[oe]
robe	robbe	[o]
beurre	beur	[r] + [ə]
chaud	choed	[o]
chanteur	chanteu-	[r]
sucré	sucré	[k]
église	église	[g]
automne	automno	[ɲ]
parler	parlèr	[ɛ]
oncle	onsle	[k]
beaucoup	beakop	[o] + [u]
pomme	poem	[ɔ]
vendre	vendre	[ã]

KAART B (2.45 min)

Tabel 20: Uitwerkingen technisch lezen kaart B post-test S.T.

Gevraagd woord:	Uitgesproken woord	Foutgescoorde klanken
attendre	attendrez	[ə]
cuisine	cuis on	[i] + [n] + [ə]
simple	s imple	[ɛ]
église	é g lise	[g]
musique	musik w ie	[k]
reconnaître	ra c onnaître	[ɛ]
vélo	v alo	[e]
l'eau	l' e u	[o]
déjeuner	déjeune u	[e]
rue	r eu	[y]
meillure	melleu	[ɛ] + [y] + [r] + [ə]
école	é c oole	[ɔ]
arriver	arrive-	[e]
commencer	commenc è r	[e]
ensemble	e semble	[ã] (2x)
chaud	cho e d	[o]
aujourd'hui	a j oerd'hui	[ʒ] + [u]
boire	bo j oire	[a]
septembre	septemb r e	[ã]
commencer	commenc è r	[e]

7.3.3 Behandelplan voor 8 behandelingen

Behandelplan voor 8 behandelingen van S.T.

Naam: S. T.
Geboortedatum: 18-06-1999
Leerjaar: 5^{de} leerjaar basisonderwijs

De te behandelen klanken worden gekozen uit de testresultaten. Hierbij worden de klanken die 50% of lager scoren als eerste behandeld. Daarna volgen de klanken die tussen de 50% en 70% scoren en als laatste worden de klanken behandeld die tussen de 70% en 90% scoren.

Uit de testresultaten komt naar voren dat S.T. alleen moeite heeft met de klanken die meerdere en verschillende schrijfwijzen hebben. Daarom zal er niet gewerkt worden met deel 1: één klank heeft één teken van het therapieprogramma.

Behandelsessies 1 – 4

Tijdens de eerste vier behandelsessies wordt met S.T. gewerkt aan de orale vocaal [ɛ], met de volgende schrijfwijzen: lait, merci, fête, meilleure, règle.

Behandelsessies 5 – 8

Tijdens de laatste vier behandelsessies wordt met S.T. gewerkt aan de consonant [s], met de volgende schrijfwijzen: stylo, classe, facile, commencer, recreationen.

Bij S.T. is gekozen voor het werken met een oraal vocaal en een consonant, omdat deze klanken qua schrijfwijze en uitspraak ver van elkaar afliggen. Tijdens het pre-testen en het kennismakingsgesprek is opgemerkt dat S.T. pas sinds korte tijd Frans leert en zeer veel moeite heeft met het opslaan en ophalen van woorden. Als de te behandelen klanken veel gelijkenissen bevatten zal hij hier veel moeite mee hebben. Om toch een mogelijke vooruitgang aan het einde van deze periode te kunnen zien is gekozen voor bovenstaande klanken.

7.3.4 Logboek onderzoek en behandelingen CST

Tabel 21: logboek onderzoek en behandelingen CST S.T.

<u>Logboek onderzoek en behandelingen CST</u>		<u>24-02-2010 / 31-03-2010</u>
Naam:	S. T.	
Geboortedatum:	18-06-1999	
Leerjaar:	5 ^{de} leerjaar basisonderwijs	
Datum:	Gemaakte oefeningen:	Evaluatie:
24-02-2010 (14.30– 15.30 uur)	Kennismaking Uitleg van de komende periode Onderzoeken: Technisch lezen Spelling (dictee)	S. is een vrolijke jongen die graag praat. Dit kwam bij de kennismaking goed naar voren. Hij liet duidelijk merken dat hij de onderzoeken niet leuk vond. Hij deed hierbij wel zijn best. Hij had duidelijk moeite met zowel het spelling gedeelte als het gedeelte technisch lezen. De uitspraak van de woorden was heel slecht. Slechts enkele woorden van beide kaarten werden correct uitgesproken. Bij het spellingsdictee gaf hij ook aan dat hij veel woorden niet kende. Dit was ook duidelijk te zien. Bij S. moet worden meegenomen dat hij veel woorden van de onderzoeken niet kent. We hebben van hem de woordenlijsten uit zijn leerboek gekopieerd zodat we de woorden uit onze eigen woordenlijst kunnen vergelijken met de woorden die hij tijdens de lessen op school gehad heeft. S. geeft echter aan dat de lessen op school te snel gaan. Hij houdt het niet bij, waardoor ook de geleerde woorden niet beklijven.

03-03-2010 (14.30 – 15.30 uur)	Behandeling 1: Uitleg welke klanken geoefend worden; <u>Isoleren:</u> bekendheid van verschillende schrijfwijzen bij [ɛ]; <u>Oriënteren:</u> leggen van blokken en herkennen van schrijfwijzen in woorden - Auditieve discriminatie oefening - Wie van de drie; Behandeling 2: <u>Oriënteren:</u> - Categoriseren / spelling oefening - Leesoefening	S. begrijpt direct hoe hij met de verschillende blokken moet werken. Als geheugensteuntje waren de klanken ingedeeld op basisspelling en inprentspelling. Hier kon S. dus op kijken. Tijdens het oefenen gebruikt S. bijna altijd de juiste groene of rode blok gebruiken. Echter als hem wordt gevraagd, zonder een woord, aan te geven welke schrijfwijzen bij de rode blok (basisspelling) en welke bij de groene blok (inprentspelling) horen lukt hem dit niet meteen. Hij gebruikt tijdens het oefenen de blokken correct bij zowel de woorden uit onze als zijn eigen vocabulaire. Echter geeft hij wel aan woorden niet te kennen terwijl deze wel al aanbod zijn geweest. Vervolgens is verder gegaan met de auditieve discriminatie oefening deze verliep goed. Echter de oefening wie van de drie verliep niet goed. Als er wordt gevraagd om welke [ɛ] het gaat valt S. vaak terug op de e in super. Ook hoort hij vaak niet dat er een [ɛ] in het woord zit. Bij de leesoefening is S. er op attent gemaakt om alle woorden in zijn geheel uit te spreken. Tijdens het onderzoek viel op dat hij vaak woorden niet afmaakt. Verder verliep de leesoefening goed. S. heeft minder moeite met de oefening categoriseren/spelling. In de schijfwijzen maakt hij slechts 2 fouten. Hierbij werden woorden gebruikt uit zijn eigen en onze vocabulaire.
---	---	---

		Huiswerk: Niveau oriënteren: Leesoefening Categoriseren/spelling
10-03-2010 (14.30 – 15.30 uur)	Behandeling 3: Bespreken van het huiswerk <u>Herhalen:</u> - Verschillende schrijfwijzen bespreken en blokkenmethode toepassen - Wie van de vier? - Categoriseren/spellingsoefening Behandeling 4: <u>Herhalen:</u> - Leesoefening Verkorten: minder gebruik maken van de blokken tijdens de oefeningen - Spellingsoefening	Het huiswerk was gemaakt. Er bestond enige onduidelijkheid over de uitvoering van de opdracht categoriseren/spelling. Echter was deze correct uitgevoerd. Er is nog kort herhaald welke schrijfwijzen bij de [ε] horen en nog geoefend met de blokkenmethode. S. gebruikte meteen de juiste kleur en kon ook de juiste schrijfwijze benoemen. De oefening wie van de vier verliep beter dan de vorige keer wie van de drie. Meestal gaf S. het juiste antwoord als dit niet zo was kon hij wel aangeven wat er fout was en verbeterde hij zichzelf. Bij de oefening categoriseren/spelling had S. meer moeite dan de vorige keer. Er werd vooral gebruik gemaakt van de woorden uit zijn woordenlijst echter verliep dit moeizaam. Als aangegeven wordt wat hij fout heeft gedaan kan hij dit meestal zelf verbeteren in de juiste schrijfwijze. De leesoefening verliep goed. S. spreekt de woorden helemaal uit. Tijdens het onderzoek sprak hij niet het hele woord uit.

		Bij het dictee had S. echter veel moeite met het correct op schrijven en aangeven van de [ɛ] die gebruik werd. Dit kwam vaak omdat de woorden te moeilijk waren en de concentratie afnam. S. geeft aan dat de hoofdstukken op school erg snel gaan. Hierdoor kan hij vaak niet alle woorden uit de woordenlijst onthouden. Ook geeft hij aan dat hij de woorden moet blijven herhalen willen ze beklijven. Dit is ook terug te zien tijdens het behandelen. Huiswerk: niveau: <u>Verkorten</u> auditieve discriminatie: Welke van de vier? Categoriseren/spelling Galgje
17-03-2010 (14.30 – 15.30 uur)	Behandeling 5: Uitleg welke klanken geoefend worden; <u>Isoleren:</u> bekendheid van verschillende schrijfwijzen bij [S]; Uitgelegd welke regels er gelden bij de regelspelling <u>Oriënteren:</u> leggen van blokken en herkennen van schrijfwijzen in woorden	Het huiswerk van de vorige sessies was gemaakt. Dit keer werden de oefeningen begrepen en waren deze ook juist uitgevoerd. S. geeft aan het beter te begrijpen. S. weet nog hoe hij met de verschillende blokken moet werken. Als geheugensteuntje waren de klanken ingedeeld op basisspelling en regelspelling. Hier kon S. dus op kijken. S. had in het begin moeite met het begrijpen van de regels horende bij

	- Auditieve discriminatie oefening - Wie van de drie; Behandeling 6: <u>Oriënteren:</u> - Categoriseren / spelling oefening - Leesoefening	bepaalde schrijfwijzen van de [s]. Tijdens het oefenen verdween dit. Tijdens de oefening met het leggen van de blokken, legde S. eerst alleen witte blokken en verwisselde later één blok voor een gele of rode blok. De auditieve discriminatie oefeningen en de oefening wie van de drie ging goed. Tijdens de oefening van het categoriseren maakte S. weinig fouten. Het was te merken dat hij het oefenen met zijn eigen woorden makkelijker vond dan met onze woorden. Dit hebben we dan ook tijdens deze oefening doorgezet. Hij heeft de meeste moeite met de regelspelling. Ook tijdens de leesoefening maakte S. weinig fouten. Enkel bij de woorden die hij helemaal niet gehad heeft maakt hij een foutje. Huiswerk: niveau: <u>Herhalen</u> - Wie van de vier - Categoriseren
--	---	---

24-03-2010 (14.30 – 15.30 uur)	Behandeling 7: Bespreken huiswerk Herhalen van schrijfwijzen en blokkenmethode <u>Herhalen:</u> Technieken worden herhaald tot automatiseren - Auditieve discriminatie oefening - Spellingsoefening (dictee) - Leesoefening Behandeling 8: Bespreken huiswerk <u>Verkorten:</u> - Flitsoefening - Categoriseren - Galgje	Het huiswerk van de vorige week is gemaakt en correct uitgevoerd. Er was weinig herhalen van de schrijfwijzen en blokkenmethode nodig. Hij wist dit bijna allemaal nog. De meeste moeite heeft hij met het onthouden van de regels die hij de schrijfwijzen met een regelspelling horen. De auditieve discriminatie oefening wordt prima en zonder fouten uitgevoerd. De spellingoefening bevatte meer foutjes. Echter waren deze foutjes niet in de schrijfwijzen van de [s], maar in de rest van de spelling. De woorden die in dit dictee gebruikt werden waren grotendeels woorden die S. niet kende. De fouten die hij maakte in de spelling zijn hierop terug te voeren. De leesoefening werd vrijwel correct gedaan. Er waren een aantal kleine foutjes in deze oefening terug te vinden. De flitsoefening en de categoriseren oefening verliepen heel goed. S. had maar weinig moeite met de woorden. We hebben heel kort het spelletje Galgje gedaan. Dit vond hij leuk. Vooral om het voor ons moeilijk te maken.
---	--	---

31-03-2010 (14.30 – 15.30 uur)	Onderzoeken: Technisch lezen Spelling (dictee) Invullen vragenlijst	Deze week was er de nameting. S. deed heel goed zijn best en was goed geconcentreerd. Deze keer lette hij er goed op alle woorden volledig uit te spreken. Op het eerste gezicht lijkt het alsof S. zeker vooruit is gegaan. Als laatste hebben we gezamenlijk de vragenlijst ingevuld. Ik las de vragen voor en legde uit wat ermee bedoeld werd. Ook werden er voorbeelden gegeven zodat S. begreep wat er bedoeld werd.
-----------------------------------	---	---

7.4 Woordenlijst Frans – Nederlands met verschillende methoden

<u>Frans</u>	<u>Nederlands</u>	<i>Franconville</i>	<i>D'Accord</i>	<i>Grandes Lignes</i>	<i>C. Peeters</i>
à pied	te voet	x	x	x	-
après-midi	middag	x	x	x	-
argent	geld / zilver	x	-	x	x
arriver	aankomen	x	x	x	x
assiette	bord	x	-	x	x
attendre	wachten	x	-	x	x
aujourd'hui	vandaag	-	x	x	x
aussi	ook	x	-	x	x
automne	herfst	-	x	x	x
avec	met	x	x	x	x
baguette	stokbrood	-	x	x	x
beau	mooi	x	x	x	x
beaucoup	veel	x	x	-	x
beurre	boter	x	-	x	x
bien	goed	-	x	x	x
boire	drinken	-	x	x	x
bon	goed / lekker	x	x	x	x
bonbon	snoepje	x	x	-	x
bonjour	dag	x	x	x	x

<u>Frans</u>	<u>Nederlands</u>	<i>Franconville</i>	<i>D'Accord</i>	<i>Grandes Lignes</i>	<i>C. Peeters</i>
bonsoir	goedenavond	-	x	x	x
botte	laars	-	x	x	x
bracelet	armband	-	x	x	x
bureau	schrijftafel	-	x	x	x
car	want / bus	x	x	x	x
chambre	kamer	x	x	x	x
changer	overstappen	x	x	-	x
chanteur	zanger	x	x	-	x
chaud	warm	-	x	x	x
chaussette	sokken	-	x	x	x
chaussure	schoenen	-	x	x	x
cher	beste / duur	x	-	x	x
chercher	zoeken	x	-	x	x
chez	bij	x	x	x	x
chouette	leuk / schattig	x	x	-	x
classe	klas	x	x	-	x
collège	middelbare school	x	x	x	-
combien	hoeveel	x	x	-	x
comme	zoals / als	x	x	-	x
commencer	beginnen	x	-	x	x

<u>Frans</u>	<u>Nederlands</u>	<i>Franconville</i>	<i>D'Accord</i>	<i>Grandes Lignes</i>	<i>C. Peeters</i>
comment	hoe / hoezo	x	-	x	x
copain	vriend	x	x	x	x
copine	vriendin	-	x	x	x
cousin	neef	x	x	x	x
cousine	nicht	x	x	x	x
cuisine	keuken	x	x	x	x
d'abord	eerst	x	-	x	x
d'accord	oké	x	x	x	x
date	datum	x	-	x	x
dehors	buiten	x	-	x	x
déjeuner	lunch	-	x	x	x
demain	morgen	x	x	x	x
depuis	sinds	-	x	x	x
dessiner	tekenen	x	-	x	x
devant	voor	x	-	x	x
devoirs	huiswerk	-	x	x	x
dimanche	zondag	x	x	x	x
donc	dus	x	-	x	x
donner	geven	x	x	x	x
dos	rug	x	x	x	x

<u>Frans</u>	<u>Nederlands</u>	<i>Franconville</i>	<i>D'Accord</i>	<i>Grandes Lignes</i>	<i>C. Peeters</i>
douche	douche	-	x	x	x
échanger	ruilen	-	x	x	x
école	school	x	x	x	x
école primaire	basisschool	x	-	x	x
écouter	luisteren naar	x	-	x	x
église	kerk	x	-	x	x
élève	leerling	x	x	x	x
encore	nog eens	x	x	x	x
ensemble	samen	x	x	x	x
entrée	voorgerecht / hal / ingang	x	-	x	x
entrer	naar binnen gaan	x	-	x	x
escalier	trap	x	-	x	x
et	en	x	x	-	x
été	zomer	-	x	x	x
faim	honger	-	x	x	x
faire	doen	x	x	x	x
fille	meisje	x	x	x	x
fils	zoon	x	x	x	x
frère	broer	x	x	x	x
froid	koud	-	x	x	x

<u>Frans</u>	<u>Nederlands</u>	<i>Franconville</i>	<i>D'Accord</i>	<i>Grandes Lignes</i>	<i>C.Peeters</i>
fromage	kaas	x	x	x	x
fruit	vrucht	x	x	-	x
garçon	jongen / ober	x	x	x	x
gare	station	x	x	x	x
grand (e)	groot	x	-	x	x
grand-mère	grootmoeder	x	x	x	x
grand-père	grootvader	x	x	x	x
gratuit	gratis	x	x	-	-
grenier	zolder	-	x	x	x
habite	woont	x	x	x	x
haut	hoog	x	x	x	-
hier	gisteren	x	x	x	x
hiver	winter	-	x	x	-
il	hij	x	x	x	x
il y a	er is / er zijn	x	x	x	x
interdit	verboden	x	-	x	-
inviter	uitnodigen	x	x	x	x
je / moi	ik	x	x	x	x
jeudi	donderdag	x	x	x	x
jeunes	jongeren	x	x	-	x

<u>Frans</u>	<u>Nederlands</u>	<i>Franconville</i>	<i>D'Accord</i>	<i>Grandes Lignes</i>	<i>C. Peeters</i>
jouer	spelen	x	x	x	x
journée	dag	x	x	x	-
la	daar / er	x	x	-	x
la fois	de keer	x	x	x	-
lait	melk	-	x	x	x
langue	taal	x	x	x	x
le	de / het	x	x	x	x
l'eau	water	x	x	x	-
lentement	langzaam	x	x	x	-
lit	bed	x	x	-	x
livre	boek	x	x	-	x
loin	ver	x	x	x	x
lundi	maandag	x	x	x	x
magasin	winkel	x	-	x	x
maintenant	nu	x	x	x	x
mais	maar	x	x	-	x
maison	huis	-	x	x	x
mal	slecht	x	x	x	x
maman	mama	x	x	-	x
manger	eten	-	x	x	x

<u>Frans</u>	<u>Nederlands</u>	<i>Franconville</i>	<i>D'Accord</i>	<i>Grandes Lignes</i>	<i>C. Peeters</i>
mardi	dinsdag	x	x	x	x
match	wedstrijd	-	x	x	x
maths	wiskunde	x	x	x	x
matin	ochtend	x	x	x	x
mauvais	slecht	-	x	x	x
mer	zee	-	x	x	x
merci	bedankt	x	x	-	x
mercredi	woensdag	x	x	x	x
mère	moeder	x	x	x	x
métro	metro	x	x	x	x
midi	middag	x	x	-	x
moche	lelijk	x	x	-	x
moi	ik	x	x	x	x
mon, ma	mijn	x	-	x	x
mur	muur	-	x	x	x
musée	museum	x	-	x	x
musique	muziek	x	x	x	x
ne ... pas	niet	x	x	-	x
ne ... rien	niets	x	-	x	x
neige	sneeuw	-	x	x	x

<u>Frans</u>	<u>Nederlands</u>	<i>Franconville</i>	<i>D'Accord</i>	<i>Grandes Lignes</i>	<i>C. Peeters</i>
Noël	Kerstmis	x	x	x	x
noir	zwart	x	-	x	x
non	nee	x	x	x	x
nord	noord	x	-	x	-
note	cijfer	x	x	x	x
nous	wij	x	x	x	x
nouveau	nieuw	x	x	x	x
numéro	nummer	x	-	x	x
oeufs	eieren	x	-	x	x
octobre	oktober	x	-	x	x
oncle	oom	x	x	x	x
orage	onweer	-	x	x	x
ordinateur	computer	x	x	x	x
où	waar	x	-	x	x
oublier	vergeten	x	-	x	x
oui	ja	x	x	x	x
pain	brood	x	x	x	x
panne	pech	x	-	x	x
papier	papier	x	x	-	x
parce que	omdat	x	x	-	x

<u>Frans</u>	<u>Nederlands</u>	<i>Franconville</i>	<i>D'Accord</i>	<i>Grandes Lignes</i>	<i>C.Peeters</i>
parents	ouders	x	x	x	x
parler (de)	praten (over)	x	x	x	x
pas mal	niet slecht	x	x	x	-
pauvre	arm	-	x	x	x
père	vader	x	x	x	x
petit(e)	klein	x	x	x	x
peut-être	klein beetje	x	-	x	x
pharmacie	apotheek	x	-	x	x
photo	foto	x	x	-	x
pied	voet	x	x	-	x
piscine	zwembad	x	-	x	x
plage	strand	x	-	x	x
plan	plattegrond	x	x	x	x
pluie	regen	-	x	x	x
poire	peer	x	x	-	x
pomme	appel	x	x	x	x
porte	deur	x	x	-	x
posséder	bezitten	-	x	x	x
possible	mogelijk	x	x	x	x
poulet	kip	x	x	-	x

<u>Frans</u>	<u>Nederlands</u>	<i>Franconville</i>	<i>D'Accord</i>	<i>Grandes Lignes</i>	<i>C. Peeters</i>
pour	voor	x	x	-	x
pourquoi	waarom	x	x	x	x
pouvoir	kunnen, mogen	-	x	-	x
prendre	nemen	-	x	x	x
près de	bij	x	x	-	x
problème	probleem	x	x	x	x
professeur					
principal	mentor	x	x	x	x
puis	daarna / dan	x	-	x	x
quand	wanneer	x	x	x	x
quel / quelle	welk(e)	x	x	-	x
quelqu'un	iemand	x	-	x	x
qui	wie / die / dat	x	x	x	x
quoi	wat	x	x	-	-
raconter	vertellen	x	-	x	x
rater	missen	-	x	x	x
reconnaître	herkennen	x	-	x	x
regarder	kijken naar	x	x	x	x
religion	godsdienst	x	-	x	x
rencontrer	ontmoeten	x	-	x	x

<u>Frans</u>	<u>Nederlands</u>	<i>Franconville</i>	<i>D'Accord</i>	<i>Grandes Lignes</i>	<i>C. Peeters</i>
rentrer	thuiskomen	x	-	x	x
repas	maaltijd	x	x	x	x
répondre	antwoorden	x	-	x	x
réserver	reserveren	-	x	x	x
robe	jurk	-	x	x	x
rouge	rood	x	x	-	x
route	weg	-	x	x	x
rue	straat	x	x	x	x
sac	tas	x	x	x	x
saison	seizoen	-	x	x	x
salle	zaal	x	x	-	x
salle à manger	eetkamer	x	x	x	-
salle de bains	badkamer	x	x	x	-
salle de séjour	woonkamer	-	x	x	x
salut	hoi	x	x	x	x
samedi	zaterdag	x	x	x	x
sans	zonder	x	-	x	x
s'appeler	heten	x	x	x	x
s'arrêter	stoppen	x	-	x	x
se changer	zich omkleden	x	x	x	x

<u>Frans</u>	<u>Nederlands</u>	<i>Franconville</i>	<i>D'Accord</i>	<i>Grandes Lignes</i>	<i>C. Peeters</i>
se dépêcher	zich haasten	x	x	x	x
se laver	zich wassen	x	-	x	x
se lever	opstaan	x	-	x	x
se réveiller	ontwaken	-	x	x	x
semaine	week	x	-	x	x
seul	alleen	x	x	x	x
soeur	zus	x	x	x	x
soir	avond	x	x	x	x
soleil	zon	-	x	x	x
sortie	uitgang	-	x	x	x
souvent	vaak	x	-	x	x
sucré	suiker	x	-	x	x
supermarché	supermarkt	x	x	-	x
tante	tante	x	x	x	x
techno	techniek	x	x	x	x
télévision	televisie	x	x	x	-
temps	weer ./ tijd	x	x	x	x
Tiens	Kijk!	x	x	x	x
toi	jij (met nadruk)	x	x	x	x
ton	jouw	x	-	x	x

<u>Frans</u>	<u>Nederlands</u>	<i>Franconville</i>	<i>D'Accord</i>	<i>Grandes Lignes</i>	<i>C.Peeters</i>
tout	alles	x	x	-	x
train	trein	x	x	-	x
travailler	werken	x	x	x	x
très	(heel) erg	x	x	x	x
trop	te veel	x	-	x	x
un / une	een	x	x	x	x
vélo	fiets	-	x	x	x
vendre	kopen	x	-	x	x
vendredi	vrijdag	x	x	x	x
verre	glas	x	x	x	x
village	dorp	-	x	x	x
ville	stad	x	x	x	x
vin	wijn	x	-	x	x
vitesse	snelheid	-	x	x	x
voici	dit is / hier is	x	x	-	x
voilà	dat is	x	x	x	x
voiture	auto	-	x	x	x
vous	jullie	x	x	x	x
vrai	waar	x	x	-	x
vraiment	echt	x	x	x	x

7.5 Woordenlijst Frans met klankindeling één klank heeft één teken

Klankspellingschrift Frans: Één klank heeft één teken

Woord	Orale vocalen					Semi-vocalen	Consonanten											
	[œ]	[ə]	[ɔ]	[u]	[œ]		[b]	[d]	[g]	[l]	[m]	[n]	[p]	[R]	[ʃ]	[t]	[v]	[ʒ]
à pied													x					
après-midi								x			x		x	x				
argent														x				
arriver														x			x	
assiette																x		
attendre		x						x						x		x		
aujourd'hui				x				x						x				
aussi																		
automne			x													x		x
avec																	x	
baguette							x		x							x		
beau							x											
beaucoup				x			x											
beurre	x						x							x				
bien							x											
boire							x							x				
bon							x											

Woord	Orale vocalen			Semi-vocalen			Consonanten											
	[œ]	[ə]	[ɔ]	[u]	[œ]	[ʏ]	[b]	[d]	[g]	[l]	[m]	[n]	[p]	[R]	[ʃ]	[t]	[v]	[ʒ]
bonbon							x											
bonjour				x			x							x				
bonsoir							x							x				
botte			x				x									x		
bracelet		x					x			x				x				
bureau							x							x				
car														x				
chambre		x												x	x			
changer														x	x			
chanteur					x									x	x	x		
chaud															x			
chaussette															x	x		
chaussure														x	x			
cher														x	x			
chercher														x	x			
chez															x			
chouette															x	x		
classe										x								
collège			x							x								
combien			x				x				x							

Woord	Orale vocalen			Semi-vocalen			Consonanten											
	[œ]	[ə]	[ɔ]	[u]	[œ]	[ʏ]	[b]	[d]	[g]	[l]	[m]	[n]	[p]	[R]	[ʃ]	[t]	[v]	[ʒ]
comme			x								x							
commencer			x								x							
comment			x								x							
copain													x					
copine												x	x					
cousin				x								x						
cousine				x								x						
cuisine												x						
d'abord			x				x							x				
d'accord			x					x						x				
date								x								x		
dehors		x	x					x						x				
déjeuner	x							x				x						
demain		x						x			x							
depuis		x						x					x					
dessiner								x				x						
devant		x						x									x	
devoirs		x						x						x			x	
dimanche								x			x				x			
donc			x					x										x

Woord	Orale vocalen			Semi-vocalen	Consonanten													
	[œ]	[ə]	[ɔ]		[œ]	[ʏ]	[b]	[d]	[g]	[l]	[m]	[n]	[p]	[R]	[ʃ]	[t]	[v]	[ʒ]
donner			x					x				x						
dos								x										
douche				x				x							x			
échanger															x			
école			x							x								
école primaire			x							x	x		x	x				
écouter				x												x		
église		x							x	x								
élève		x								x							x	
encore			x											x				x
ensemble	x						x			x	x							
entrée														x		x		
entrer														x		x		
escalier										x								
et																		
été																x		
faim																		
faire														x				
fille		x																
fil																		

Woord	Orale vocalen			Semi-vocalen			Consonanten											
	[œ]	[ə]	[ɔ]	[u]	[œ]	[ʏ]	[b]	[d]	[g]	[l]	[m]	[n]	[p]	[R]	[ʃ]	[t]	[v]	[ʒ]
frère														x				
froid														x				
fromage											x			x				
fruit														x				
garçon									x					x				
gare									x					x				
grand (e)		x						x	x					x				
grand-mère									x		x			x				
grand-père									x				x	x				
gratuit									x					x		x		
grenier		x							x					x				
habite							x									x		
haut																		
hier														x				
hiver																	x	
il										x								
il y a										x								
interdit								x						x		x		
inviter																x	x	
je / moi		x									x							

Woord	Orale vocalen			Semi-vocalen			Consonanten											
	[œ]	[ə]	[ɔ]	[u]	[œ]	[ʏ]	[b]	[d] x	[g]	[l]	[m]	[n]	[p]	[R]	[ʃ]	[t]	[v]	[ʒ]
jeudi																		
jeunes	x											x						
jouer				x														
journée				x								x		x				
la										x								
la fois										x								
lait										x								
langue		x							x	x								
le		x								x								
l'eau										x								
lentement		x								x	x					x		
lit										x								
livre		x								x				x			x	
loin										x								
lundi					x			x		x		x						
magasin									x		x							
maintenant		x									x	x				x		
mais											x							
maison											x							
mal										x	x							

Woord	Orale vocalen			Semi-vocalen			Consonanten										[v]	[ʝ]
	[œ]	[ə]	[ɔ]	[u]	[œ]	[ʏ]	[b]	[d]	[g]	[l]	[m]	[n]	[p]	[R]	[ʃ]	[t]		
maman											x							
manger											x							
mardi								x			x			x				
match											x				x	x		
maths											x					x		
matin											x					x		
mauvais											x						x	
mer											x			x				
merci											x			x				
mercredi		x						x			x			x				
mère		x									x			x				
méto											x			x		x		
midi								x			x							
moche			x								x				x			
moi											x							
mon, ma											x							
mur											x			x				
musée											x							
musique											x							
ne ... pas		x											x	x				

Woord	Orale vocalen			Semi-vocalen		Consonanten												
	[œ]	[ə]	[ɔ]	[u]	[œ]	[ʏ]	[b]	[d]	[g]	[l]	[m]	[n]	[p]	[R]	[ʃ]	[t]	[v]	[ʒ]
ne ... rien		x										x		x				
neige		x										x						
Noël										x		x						
noir												x		x				
non			x									x						
nord			x									x		x				
note			x									x				x		
nous				x								x						
nouveau				x								x					x	
numéro											x	x		x				
oeufs	x																	
octobre		x	x				x							x		x		
oncle		x	x								x							
orage														x				
ordinateur	x		x					x				x		x		x		
où				x														
oublier				x			x			x								
oui																		
pain													x					
panne												x	x					

Woord	Orale vocalen				Semi-vocalen		Consonanten											
	[œ]	[ə]	[ɔ]	[u]	[œ]	[ʏ]	[b]	[d]	[g]	[l]	[m]	[n]	[p]	[R]	[ʃ]	[t]	[v]	[ɲ]
papier													x					
parce que		x											x	x				
parents													x	x				
parler (de)		x						x		x			x	x				
pas mal										x	x		x					
pauvre		x											x	x			x	
père													x	x				
petit(e)		x											x			x		
peut-être		x											x	x		x		
pharmacie											x			x				
photo																x		
pied													x					
piscine												x	x					
plage		x								x			x					
plan										x			x					
pluie						x				x			x					
poire													x	x				
pomme			x								x		x					
porte			x										x	x		x		
posséder			x					x					x					

Woord	Orale vocalen			Semi-vocalen	Consonanten													
	[œ]	[ə]	[ɔ]		[u]	[œ]	[ʏ]	[b]	[d]	[g]	[l]	[m]	[n]	[p]	[R]	[ʃ]	[t]	[v]
possible		x	x				x			x			x					
poulet				x						x			x					
pour				x									x	x				
pourquoi				x									x	x				
pouvoir				x									x	x			x	
prendre		x						x				x	x	x				
près de		x											x	x				
problème							x			x	x		x	x				
professeur																		
principal	x									x			x	x				
puis				x									x					
quand																		
quel / quelle										x								
quelqu'un					x													
qui																		
quoi																		
raconter														x		x		
rater																x		
reconnaître		x	x									x		x		x		
regarder		x						x	x					x				

Woord	Orale vocalen				Semi-vocalen		Consonanten											
	[œ]	[ə]	[ɔ]	[u]	[œ]	[ʏ]	[b]	[d]	[g]	[l]	[m]	[n]	[p]	[R]	[ʃ]	[t]	[v]	[ʒ]
religion										x				x				
rencontrer														x		x		
rentrer														x		x		
repas		x											x	x				
répondre		x						x					x	x				
réserver														x			x	
robe		x	x				x							x				
rouge				x										x				
route				x										x		x		
rue														x				
sac																		
saison																		
salle										x								
salle à manger										x	x	x						
salle de bains		x			x		x	x		x								
salle de séjour		x		x				x		x				x				
salut										x								
samedi		x						x			x							
sans																		
s'appeler		x								x			x					

Woord	Orale vocalen				Semi-vocalen		Consonanten											
	[œ]	[ə]	[ɔ]	[u]	[œ]	[ʏ]	[b]	[d]	[g]	[l]	[m]	[n]	[p]	[R]	[ʃ]	[t]	[v]	[ʒ]
s'arrêter														x		x		
se changer		x													x			
se dépêcher		x						x					x		x			
se laver		x								x							x	
se lever		x								x							x	
se réveiller		x								x				x			x	
semaine		x									x	x						
seul	x									x								
soeur	x																	
soir														x				
soleil										x								
sortie			x													x		
souvent				x													x	
sucré		x												x				
supermarché		x									x			x	x			
tante																x		
techno		x										x				x		
télévision																x	x	
temps																x		
Tiens																x		

Woord	Orale vocalen				Semi-vocalen		Consonanten											
	[œ]	[ə]	[ɔ]	[u]	[œ]	[ʁ]	[b]	[d]	[g]	[l]	[m]	[n]	[p]	[R]	[ʃ]	[t]	[v]	[ʒ]
toi																x		
ton			x													x		
tout				x												x		
train														x		x		
travailler														x		x	x	
très														x		x		
trop														x		x		
un / une					x							x						
vélo										x							x	
vendre		x						x									x	
vendredi		x						x									x	
verre														x			x	
village									x	x							x	
ville										x							x	
vin																	x	
vitesse		x														x	x	
voici																	x	
voilà										x							x	
voiture														x		x	x	
vous				x													x	

7.6 Woordenlijst Frans met klankindeling één klank heeft meerdere tekens

Klankspellingschrift Frans: Één klank heeft meerdere tekens

Woord	orale vocalen						nasale vocalen				semi-vocalen		consonanten				
	[a]	[Ø]	[ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[ã]	[ɔ]	[ɛ̃]	[j]	[w]	[f]	[k]	[s]	[z]	[ʒ]
à pied	x			x							x						
après-midi	x		x		x												
argent	x							x									x
arriver	x			x	x												
assiette	x		x								x				x		
attendre	x							x									
aujourd'hui					x	x						x					x
aussi					x	x									x		
automne						x											
avec	x		x											x			
baguette	x		x														
beau						x											
beaucoup						x								x			
beurre																	
bien			x								x						
boire	x											x					

Woord	Orale vocalen							Nasale vocalen			Semi-vocalen		Consonanten				
	[a]	[Ø]	[ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[ã]	[ɔ]	[ɛ]	[j]	[w]	[f]	[k]	[s]	[z]	[ʒ]
bon									x								
bonbon									x								
bonjour									x								x
bonsoir	x								x			x			x		
botte																	
bracelet	x		x												x		
bureau						x	x										
car	x													x			
chambre								x									
changer				x				x									x
chanteur								x									
chaud						x											
chaussette			x			x									x		
chaussure						x	x								x		
cher			x														
chercher			x	x													
chez				x													
chouette			x									x					
classe	x													x	x		

Woord	Orale vocalen						Nasale vocalen				Semi-vocalen		Consonanten				
	[a]	[Ø]	[ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[ã]	[ɔ]	[ɛ]	[j]	[w]	[f]	[k]	[s]	[z]	[ʒ]
collège			x											x			x
combien										x	x			x			
comme														x			
commencer				x				x						x	x		
comment								x						x			
copain						x				x				x			
copine					x	x								x			
cousin										x				x		x	
cousine					x									x		x	
cuisine					x							x		x		x	
d'abord	x																
d'accord	x													x			
date	x																
dehors																	
déjeuner				x													x
demain										x							
depuis					x							x			x		
dessiner			x	x	x										x		
devant								x									

Woord	Orale vocalen						Nasale vocalen				Semi-vocalen		Consonanten				
	[a]	[Ø]	[ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[ã]	[ɔ]	[ɛ]	[j]	[w]	[f]	[k]	[s]	[z]	[ʒ]
devoirs	x											x					
dimanche					x			x									
donc														x			
donner				x					x								
dos						x											
douche																	
échanger				x				x									x
école				x										x			
école																	
primaire			x	x	x									x			
écouter				x										x			
église				x	x											x	
élève			x	x													
encore								x						x			
ensemble	x							x							x		
entrée				x				x									
entrer				x				x									
escalier	x		x	x	x									x	x		
et				x													

Woord	Orale vocalen							Nasale vocalen			Semi-vocalen		Consonanten				
	[a]	[Ø]	[ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[ã]	[ɔ]	[ɛ]	[j]	[w]	[f]	[k]	[s]	[z]	[ʒ]
été				x													
faim			x										x				
faire			x										x				
fille					x						x		x				
fil					x								x		x		
frère			x										x				
froid	x											x	x				
fromage	x					x							x				x
fruit							x						x				
garçon	x								x						x		
gare	x																
grand (e)								x									
grand-mère			x					x									
grand-père			x					x									
gratuit	x						x										
grenier				x					x								
habite	x				x												
haut						x											
hier			x		x												

Woord	Orale vocalen					Nasale vocalen					Semi-vocalen		Consonanten				
	[a]	[Ø]	[ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[ã]	[ɔ]	[ɛ̃]	[j]	[w]	[f]	[k]	[s]	[z]	[ʒ]
hiver			x		x												
il					x												
il y a	x				x						x						
interdit			x		x												
inviter			x		x												
je / moi	x																x
jeudi		x			x												x
jeunes																	x
jouer				x													x
journée				x													x
la	x																
la fois	x					x						x	x				
lait			x														
langue								x									
le																	
l'eau						x											
lentement								x									
lit					x												
livre					x												

Woord	Orale vocalen						Nasale vocalen			Semi-vocalen		Consonanten					
	[a]	[Ø]	[ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[ã]	[ɔ]	[ɛ]	[j]	[w]	[f]	[k]	[s]	[z]	[ʒ]
loin										x		x					
lundi					x												
magasin	x									x					x		
maintenant								x		x							
mais			x														
maison			x						x							x	
mal	x																
maman	x							x									
manger								x									x
mardi	x				x												
match	x																
maths	x																
matin	x									x							
mauvais				x		x											
mer			x														
merci			x		x										x		
mercredi			x		x									x			
mère			x														
métro				x		x											
midi					x												

Woord	Orale vocalen						Nasale vocalen				Semi-vocalen		Consonanten				
	[a]	[Ø]	[ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[ã]	[ɔ]	[ɛ]	[j]	[w]	[f]	[k]	[s]	[z]	[ʒ]
moche																	
moi	x											x					
mon, ma	x								x								
mur							x										
musée				x			x									x	
musique					x		x							x		x	
ne ... pas	x																
ne ... rien			x								x						
neige			x														x
Noël			x			x											
noir	x											x					
non																	
nord																	
note																	
nous																	
nouveau						x											
numéro				x		x	x										
oeufs													x				
octobre														x			

Woord	Orale vocalen						Nasale vocalen				Semi-vocalen		Consonanten				
	[a]	[Ø]	[ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[ã]	[ɔ]	[ɛ]	[j]	[w]	[f]	[k]	[s]	[z]	[ʒ]
oncle														x			
orage	x					x											x
ordinateur	x				x												
où																	
oublier				x	x												
oui					x							x					
pain			x														
panne	x																
papier	x			x							x						
parce que	x													x	x		
parents	x							x									
parler (de)	x			x													
pas mal	x																
pauvre						x											
père			x														
petit(e)					x												
peut-être		x	x														
pharmacie	x				x								x		x		
photo						x							x				

Woord	Orale vocalen						Nasale vocalen				Semi-vocalen		Consonanten				
	[a]	[Ø]	[ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[ã]	[ɔ]	[ɛ]	[j]	[w]	[f]	[k]	[s]	[z]	[ʒ]
pied				x							x						
piscine					x										x		
plage	x																x
plan								x									
pluie																	
poire	x											x					
pomme																	
porte																	
posséder				x											x		
possible					x										x		
poulet			x														
pour																	
pourquoi	x											x		x			
pouvoir	x											x					
prendre								x									
près de			x														
problème			x			x											
professeur																	
principal	x		x		x	x							x		x		

Woord	Orale vocalen						Nasale vocalen				Semi-vocalen		Consonanten				
	[a]	[Ø]	[ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[ã]	[ɔ]	[ɛ]	[j]	[w]	[f]	[k]	[s]	[z]	[ʒ]
puis												x					
quand								x						x			
quel / quelle			x											x			
quelqu'un			x				x							x			
qui					x									x			
quoi	x											x		x			
raconter	x			x					x					x			
rater	x			x													
reconnaître			x											x			
regarder	x			x													
religion				x	x				x								x
rencontrer				x				x	x					x			x
rentrer				x				x									
repas	x																
répondre				x					x								
réserver			x	x											x		
robe																	
rouge																	x
route																	

Woord	Orale vocalen						Nasale vocalen				Semi-vocalen		Consonanten				
	[a]	[Ø]	[ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[ã]	[ɔ]	[ɛ]	[j]	[w]	[f]	[k]	[s]	[z]	[ʒ]
rue							x										
sac	x													x	x		
saison			x						x						x	x	
salle	x														x		
salle à																	
manger	x			x				x							x		x
salle de bains	x		x												x		
salle de séjour	x			x											x		x
salut	x						x								x		
samedi	x				x										x		
sans								x							x		
s'appeler	x			x											x		
s'arrêter	x		x	x											x		
se changer				x				x							x		x
se dépêcher			x	x											x		
se laver	x			x											x		
se lever				x											x		
se réveiller			x	x							x				x		
semaine			x												x		

Woord	Orale vocalen						Nasale vocalen				Semi-vocalen		Consonanten				
	[a]	[Ø]	[ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[ã]	[ɔ]	[ɛ]	[j]	[w]	[f]	[k]	[s]	[z]	[ʒ]
seul															x		
soeur															x		
soir	x											x			x		
soleil			x			x					x				x		
sortie					x										x		
souvent								x							x		
sucre							x							x	x		
supermarché	x			x			x								x		
tante								x									
techno			x			x											
télévision				x	x				x							x	
temps								x									
Tiens			x								x						
toi	x											x					
ton																	
tout																	
train			x														
travailler	x			x							x						
très			x														
trop						x											

Woord	Orale vocalen						Nasale vocalen			Semi-vocalen		Consonanten					
	[a]	[Ø]	[ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[ã]	[ɔ]	[ɛ]	[j]	[w]	[f]	[k]	[s]	[z]	[ʒ]
un / une							x										
vélo				x		x											
vendre								x									
vendredi					x			x									
verre			x														
village	x				x												
ville					x												
vin			x														
vitesse			x		x											x	
voici	x				x							x			x		
voilà	x											x					
voiture	x						x					x					
vous																	
vrai			x														
vraiment			x					x									

7.7 Dictee Frans

Het signaleringsdictee Frans (CPS, Amersfoort, 2000) uit Callebaut (2005).

Naam :	klas :	nr
--------	--------	----

Diagnosedictee voor Frans

1. Il ne va pas à l'école le
2. Mon petit frère a ans.
3. Nous tournons ici à
4. Il est très populaire. Il a d'amies.
5. Mon garage n'est pas rouge. Il est.....
6. La de ma soeur n'est pas grande.
7. Les melons, ça fait ?
8. a-t-il téléphoné à ton frère ?
9. C'est le du roi de la Belgique.
10. Je vais voir ma grand-mère le.....
11. Il a mangé un
12. Son frère est un sympathique.
13. s'il vous plaît !
14. Il a fait un grand en Angleterre.
15. nous voulons manger un petit pain.
16. Notre a deux grandes fenêtres.
17. Bon, monsieur ! Merci madame !
18. Ton frère est arrivé. - Oui, je l'ai vu.
19. Je veux acheter un ballon, mais je n'ai pas d'
20. Entrez ! Le garage est
21. A Dieppe nous avons mangé un grand
22. Nous avons CD de Gérard le Norman.
23. Mon père aime le rouge.
24. Notre.....? C'est une Renault.
25. Le nom de mon petit ami ? Son nom est Jean.

Naam :

klas :

nr

Diagnosedictee voor Frans

1. Il ne va pas à l'école le vendredi.
2. Mon petit frère a trois ans.
3. Nous tournons ici à gauche.
4. Il est très populaire. Il a beaucoup d'amies.
5. Mon garage n'est pas rouge. Il est blanc.
6. La chambre de ma soeur n'est pas grande.
7. Les melons, ça fait combien ?
8. Pourquoi a-t-il téléphoné à ton frère ?
9. C'est le château du roi de la Belgique.
10. Je vais voir ma grand-mère le jeudi.
11. Il a mangé un champignon.
12. Son frère est un garçon sympathique.
13. Attention s'il vous plaît !
14. Il a fait un grand voyage en Angleterre.
15. Maintenant nous voulons manger un petit pain.
16. Notre maison a deux grandes fenêtres.
17. Bon appétit, monsieur ! Merci madame !
18. Ton frère est arrivé. - Oui, je l'ai déjà vu.
19. Je veux acheter un ballon, mais je n'ai pas d' argent.
20. Entrez ! Le garage est ouvert.
21. A Dieppe nous avons mangé un grand poisson.
22. Nous avons huit CD de Gérard le Norman.
23. Mon père aime le vin rouge.
24. Notre voiture ? C'est une Renault.
25. Le nom de mon premier petit ami ? Son nom est Jean.

7.8 Technisch lezen- Testkaart A

TESTKAART A

nouveau	parents	bonsoir
encore	ton	mardi
oublier	numéro	automne
livre	beurre	bracelet
regarder	chaud	fruit
répondre	octobre	huit
attendre	vin	parler
douche	depuis	baguette
nord	note	avec
sortie	il	ordinateur
grande	chanteur	oncle
pluie	sucre	beaucoup
neige	dimanche	pomme
matin	pour	vraiment
soeur	donc	changer
copain	église	vendre
robe	temps	

TESTKAART A

Orale vocalen:

[œ]	beurre	soeur	ordinateur
[ə]	gare	reserver	vendre
[ɔ]	nord	trop	pomme
[u]	beaucoup	oublier	pour
[œ]	ensemble	lundi	un

Semi-vocalen:

[ʏ]	cuisine	gratuit	huit
-----	---------	---------	------

Consonanten:

[b]	robe	bonsoir	octobre
[d]	attendre	dimanche	vendre
[g]	baguette	église	grande
[l]	bracelet	il	livre
[m]	matin	vraiment	numéro
[n]	note	neige	oncle
[p]	copain	parents	pluie
[R]	parler	regarder	sucré
[ʃ]	changer	douche	chaud
[t]	temps	sortie	fruit
[v]	nouveau	vin	avec
[ɲ]			
[ŋ]			

7.9 Technisch lezen –Testkaart B

TESTKAART B

attendre	demain	chambre	huit
photo	reconnaître	meillure	fille
jeudi	attention	école	boire
cuisine	bureau	copine	donc
travailler	car	arriver	devant
samedi	tombe	froid	quand
être	mademoiselle	oui	bracelet
changer	encore	accord	chouette
dépêcher	puis	matin	hôtel
chez	velo	merci	aussi
il y a	l'eau	collège	deux
simple	déjeuner	commencer	septembre
à pied	zoo	bonsoir	saison
église	aussi	faire	assiette
janvier	kayak	argent	échanger
nouveau	pâte	ensemble	commencer
faim	changer	chaud	bonjour
problèm	lyre	aujourd'hui	musée
musique	avec	peut	pharmacie
maman	rue	voilà	

TESTKAART B

Orale vocalen:

[a]	a =	accord attendre	
	à =	à pied voilà	
	â =	pâte	
	oi =	boire mademoiselle	
[Ø]	eu =	jeudi jeunes	
	eux =	deux	
[ɛ]	ai =	reconnaître	faire
	e =	botte	devoirs
	ê =	être	dépêcher
	ei =	meillure	
	è =	problem	collège
[e]	é =	déjeuner	école
	er =	cher	commencer
	ez =	chez	
[i]	i =	arriver	copine
	ie =	assiette	bien
	y =	il y a	lyre
	ui =	cuisine	huit puis
[o]	au =	aussi	chaud
	eau =	l'eau	nouveau
	o =	velo	comme
	ô =	hôtel	
[y]	u =	bureau	musée
	ue =	langue	rue

Nasale vocalen:

[ã]	an =	changer	devant
	en =	encore	ensemble
	am =	chambre	maman
	em =	septembre	

[ɔ]	om =	tombe	
	on =	donc	donner
	ion =	attention	
[ɛ]	in =	matin	
	im =	simple	
	ain =	copain	demain

Semi-vocalen:

[j]	ill =	fille	travailler
	ya =	kayak	
	vi =	janvier	
[w]	oui =	oui	puis
	oue =	jouer	chouette
	oua =		

Consonanten:

[f]	f =	faim	froid
	ph =	photo	pharmacie
[k]	c =	avec	car
	q =	quand	musique
	k =		
[s]	s =	bonsoir	samedi
	ss =	assiette	aussi
	ci =	merci	
	ce =	commencer	
[z]	z =	zoo	
	s =	église	saison
[ʒ]	ge =	argent	changer
	j =	aujourd'hui	bonjour
	g =	college	échanger