

Thomas More  
Opleiding Logopedie en Audiologie  
J. De Bomstraat 11  
2018 Antwerpen

**FRANS SIGNALERINGSDICTEE VOOR DE EERSTE GRAAD ALGEMEEN EN  
TECHNISCH SECUNDAIR ONDERWIJS**

**Deel 1: Bespreking van de resultaten van leerlingen met dyslexie**

Bachelorproef voorgedragen tot het  
bekomen van het diploma van  
Bachelor in de logopedie en de audiologie  
Afstudeerrichting Logopedie

Door: **Lynn VANHOVEN**

Lore HEYNS

Hannelore RAMAKERS

Evelien WOUTERS

Jolien WUYTS

Academiejaar: 2013 – 2014

Promotor: L. VAN DEN EYNDEN

Lic. Logopedie en Audiologie



Thomas More  
Opleiding Logopedie en Audiologie  
J. De Bomstraat 11  
2018 Antwerpen

**FRANS SIGNALERINGSDICTEE VOOR DE EERSTE GRAAD ALGEMEEN EN  
TECHNISCH SECUNDAIR ONDERWIJS**

**Deel 1: Bespreking van de resultaten van leerlingen met dyslexie**

Bachelorproef voorgedragen tot het  
bekomen van het diploma van  
Bachelor in de logopedie en de audiologie  
Afstudeerrichting Logopedie

Door: **Lynn VANHOVEN**

Lore HEYNS

Hannelore RAMAKERS

Evelien WOUTERS

Jolien WUYTS

Academiejaar: 2013 – 2014

Promotor: L. VAN DEN EYNDEN

Lic. Logopedie en Audiologie

## **Abstract**

In Vlaanderen zijn er weinig onderzoeksinstrumenten die de kennis van een vreemde taal toetsen. In deze studie werd daarom het Frans signaleringsdictee opgesteld. Het dictee bestond uit 38 Franse woorden die we selecteerden uit de 'Gemeenschappelijke actieve woordenlijst Frans basisonderwijs'. We gebruikten zowel hoog- als laagfrequente woorden en we varieerden eveneens in de woordlengte. De geselecteerde woorden bevatten telkens minstens één klanktekenkoppeling die men niet kent vanuit het Nederlands. Het dictee werd ingevuld door 639 leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs, waarvan 65 leerlingen met dyslexie. Deze bachelorproef richtte zich voornamelijk op het analyseren van de resultaten die de leerlingen met dyslexie behaalden. De verzamelde gegevens analyseerden we met behulp van de t-toets voor twee onafhankelijke steekproeven en de Mann-Whitney toets. Uit de resultaten bleek dat de leerlingen met dyslexie gemiddeld een lagere ruwe score behaalden dan de leerlingen zonder dyslexie. Het foutenpercentage per spellingscategorie lag eveneens hoger bij de leerlingen met dyslexie. Verder bleek dat de negen meest frequent fout geschreven klanktekenkoppelingen, door leerlingen met dyslexie, frequenter fout geschreven werden. Bovendien schreven leerlingen met dyslexie deze klanktekenkoppelingen zoals ze deze auditief hadden waargenomen.

**Sleutelwoorden:** leerstoornissen, dyslexie, detectie, eerste graad secundair onderwijs, vreemdetalenonderwijs

## **Inleiding**

In onze huidige maatschappij hechten we reeds veel belang aan meertaligheid op jonge leeftijd. Het beheersen van een wereldtaal wordt aanzien als een meerwaarde daardoor komen alle kinderen via het onderwijssysteem in Vlaanderen in contact met vreemde talen. De lees- en spellingsvaardigheden die ze hiervoor nodig hebben, worden als vanzelfsprekend beschouwd. Deze vaardigheden vergen nochtans veel oefening in de jonge levensjaren van een kind. Wanneer de lees- en spellingsontwikkeling niet vlot verloopt, stoot men al snel op stagnaties in het leerproces omtrent het schools functioneren. Beperkingen op dit vlak hebben ook hun weerslag op het latere maatschappelijk functioneren (verder studeren, solliciteren, beroepsleven). De oorzaak van problemen met de lees- en spellingsvaardigheden kan gelinkt worden aan een leerstoornis zoals dyslexie (Horions, 2012).

Omtrent de term dyslexie zijn meerdere definities gangbaar. Stichting Dyslexie Nederland (2008) definieert dyslexie als volgt: 'Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau.' Uit voorgaande definitie blijkt dat Stichting Dyslexie Nederland (2008) een beschrijvende definitie hanteert voor dyslexie, omdat de oorzaken van dyslexie niet volledig gekend zijn. De definitie bestaat

ook geen aandacht aan de mogelijke belemmeringen die uit de stoornis kunnen voortvloeien. De voornaamste reden hiervoor is dat de belemmeringen die optreden, interindividueel en dus zeer variabel zijn. De term 'hardnekkigheid' staat centraal. Van Druenen, Gijsel, Scheltinga & Verhoeven (2012) stellen dat de hardnekkigheid van het probleem aangetoond kan worden, indien na een periode van minstens zes maanden blijkt dat de leerling therapieresistentie vertoont. Deze resistentie tonen we aan door gedurende een periode extra didactische maatregelen en intensieve remediëring op een gestructureerde wijze aan te bieden. Indien de leerling tijdens herhaalde testmomenten niet de vooruitgang vertoont die verwacht wordt op basis van de remediëring, is er sprake van een hardnekkig probleem en kan er een vermoeden ontstaan van dyslexie. Naast het criterium 'hardnekkigheid' wordt door de Stichting Dyslexie Nederland (2008) ook het criterium 'achterstand' gehanteerd. De definitie van het criterium 'achterstand' wordt door het 'Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs' (Henneman, Bekebrede, Cox & de Krosse, 2013) aangepast aan de leerlingen uit het secundair onderwijs. Vanaf dan hebben leerlingen immers keuze uit verschillende opleidingsniveaus. 'Achterstand' betekent voor deze populatie meer dan 'niet leeftijdsadequaate scores'. Het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs (Henneman, Bekebrede, Cox & de Krosse, 2013) spreekt van 'achterstand' als de beheersing van het lees- en/ of spellingniveau (accuratesse en/ of vlotheid) significant lager ligt dan het niveau dat vereist is in de (onderwijs)situatie van de leerling.

Er worden verschillende definities voor dyslexie gehanteerd, daardoor treft men in de literatuur ook verschillende prevalentiecijfers aan (Tops & Boons, 2013). Ziegler en Goswami (2005) vermelden bovendien dat de prevalentiecijfers beïnvloed worden door het schriftsysteem dat gehanteerd wordt in een taal. Het schriftsysteem staat namelijk in verband met de mate waarin iemand makkelijker of moeilijker leert lezen. Er werd reeds aangetoond dat de prevalentie van dyslexie lager ligt bij een transparante taal. Een transparante taal is een taal die een duidelijke overeenkomst vertoont tussen de klanken en de daarbij horende tekens. De prevalentie van dyslexie ligt hoger voor niet-transparante talen zoals Frans, Engels (Decoo, 2008). De Nederlandse taal bevindt zich halverwege het continuüm, het is een semi-transparante taal. Er zijn heel wat duidelijke klanktekenkoppelingen maar er zijn ook heel wat uitzonderingen. De prevalentie van dyslexie in een semi-transparante taal zoals het Nederlands ligt dan ook lager dan de prevalentie in niet-transparante talen zoals Frans en hoger dan in een transparante taal zoals Italiaans (Tops & Boons, 2013).

Naast de transparantie van de taal lijkt de factor 'geslacht' de prevalentiecijfers van dyslexie te beïnvloeden. Jongens worden over het algemeen meer gediagnosticeerd dan meisjes. Ongeveer 60 procent van de populatie gediagnosticeerd met dyslexie zijn jongens. Het is echter niet duidelijk of dit verschil een geslachtsverschil is. Het verschil kan ook te wijten zijn aan het feit dat jongens sneller in contact komen met hulpverlening door hun externaliserend gedrag (Tops & Boons, 2013).

Aan het einde van de lagere school wordt Frans als tweede taal geïntroduceerd (Horions, 2012). Later, in het secundair onderwijs, komen daar Engels en Duits bij. Een nieuwe taal leren is voor iedereen een uitdaging. Een kind heeft jaren nodig om zijn moedertaal te beheersen en dan wordt het plots geconfronteerd met een taal waarmee het niet vertrouwd is. Bovendien wordt een vreemde taal op een andere manier aangebracht dan de moedertaal. Kinderen komen in aanraking met hun moedertaal van zodra ze geboren worden. Op het moment dat ze in het eerste leerjaar de moedertaal leren lezen en schrijven, kennen ze al verschillende aspecten (gesproken vorm, betekenis en gebruik) van de aangeboden woorden uit de gesproken taal. De spelling is een volledig nieuw aspect dat aangeleerd dient te worden (van Berkel, 1990). Over het algemeen kunnen we stellen dat wanneer deze kinderen in het vijfde leerjaar komen, ze al heel wat mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden verworven hebben (Horions, 2012). Het leerproces van de Nederlandse spelling kent een systematisch verloop. Kinderen leren eerst de basisspelling, vervolgens komen de regel-, inprent- en opbouwspelling aan bod. Bovendien neemt ook de complexiteit van de geschreven woorden toe naarmate het kind in zijn schoolloopbaan vordert (van Berkel, 2006a). In tegenstelling tot de moedertaal wordt een vreemde taal plots geïntroduceerd in de laatste twee jaren van het basisonderwijs. Kinderen moeten op korte tijd alle voorgenoemde aspecten van de nieuwe taal leren. Bovendien gebeurt dit niet op een systematische wijze (van Berkel, 1990). Het ontbreken van de systematiek in het vreemdetalenonderwijs heeft een logische verklaring, bij het aanleren van een vreemde taal primeert het aanleren van de betekenis van de woorden boven de spelling (van Berkel, 2006b).

Van Berkel (1990) stelt dat het probleem met het accuraat spellen in een vreemde taal vooral te verklaren is vanuit de onderwijsaanpak. Als een vreemde taal zoals Frans aangeboden wordt, worden er geen spellingsregels aangereikt. De leerlingen leren de spelling van de woorden door ze te onthouden. Er wordt in deze onderwijsmethode geen rekening gehouden met de verschillende spellingscategorieën. Vanaf het begin wordt een klank aangeboden met de verschillende schrijfwijzen. Horions (2012) geeft als voorbeeld de klank [o] met de verschillende schrijfwijzen zoals in **radio**, **château**, **restaurant**, **hôtel**. Het aanbieden van de verschillende schrijfwijzen van één klank gebeurt zonder enige systematische aanpak. Men gaat er vanuit dat de leerlingen op basis van hun reeds opgebouwde kennis van de moedertaal, zich de spelling van een vreemde taal eigen maken. De meeste leerlingen slagen hierin, maar voor de leerlingen met dyslexie is dit niet vanzelfsprekend. Lezen en spellen is voor hen moeilijk in hun moedertaal, het is logisch dat ook het leren van een vreemde taal problemen kan opleveren (van Berkel, 2006a). De problemen die kinderen met dyslexie ondervinden zijn vooral te verklaren vanuit het kernprobleem dat zich stelt bij dyslexie, namelijk het moeizame verloop bij het leren van de klanktekenkoppelingen (Hoeks-Mentjens, van Berkel & Wiers, 2008). Kinderen met dyslexie ontdekken de koppelingen tussen het klank- en het schriftsysteem niet of onvoldoende zelfstandig. Deze vaardigheid is iets wat andere kinderen wel spontaan toepassen

(Wieberdink & Kuster, 2011). Naast het moeizaam ontdekken van de nieuwe klanktekenkoppelingen, verloopt het automatiseren ervan ook minder vlot (van Berkel, Wiers & Hoeks-Mentjens, 2006)

In het begin van het leerproces van een vreemde taal maken leerlingen met dyslexie dezelfde soort fouten op klanktekenkoppelingen als leerlingen zonder dyslexie. Deze fouten worden door van Berkel (1990) beginnersfouten genoemd. De fouten kunnen volgens van Berkel (1990) onderverdeeld worden in zes categorieën. De eerste vier foutencategorieën ontstaan door het gebruik van nieuwe klanken, nieuwe tekens, nieuwe tekencombinaties en door een verschil in uitspraak in het Frans van bekende tekens. De vijfde foutencategorie ontstaat door het probleem dat één klank verschillende schrijfwijzen kan hebben. Het gebruik van niet-uitgesproken letters (stomme letters) leidt tot de zesde foutencategorie. Onderstaande tabel 1 geeft deze foutencategorieën weer.

**Tabel 1. De zes foutencategorieën, m.b.t. tot de klanktekenkoppelingen, volgens van Berkel (1990).**

<b>Foutencategorie</b>	<b>Voorbeeld</b>
Nieuwe klank gekoppeld aan nieuw teken	De [wa] als in <b>moi</b>
Nieuwe klank gekoppeld aan een bekend teken, maar wordt in de moedertaal anders uitgesproken	De [u] als in <b>huit</b>
Bekende klank gekoppeld aan een nieuw teken	De [s] als in <b>garçon</b>
Bekende klank gekoppeld aan bekend teken, maar wordt in de moedertaal anders uitgesproken	De [u] als in <b>route</b>
Één klank in de vreemde taal correspondeert met verschillende schrijfwijzen	De [o] als in <b>restaurant</b> en <b>bureau</b>
Een teken correspondeert niet met een klank (stomme letters)	De <p> als in <b>beaucoup</b>

Deze beginnersfouten verdwijnen na frequent oefenen spontaan bij leerlingen zonder dyslexie. Bij leerlingen met dyslexie blijven deze fouten opvallend aanwezig (van Berkel 2006b).

Van Berkel (2006b) somt eveneens een andere mogelijke verdeling, om de fouten tegen de klanktekenkoppelingen in onder te brengen, op. Van Berkel (2006b) stelt dat de Franse spelling gekenmerkt wordt door twee hoofdcategorieën. Enerzijds onderscheidt het Franse spellingsysteem de schrijfwijzen die direct gerelateerd zijn aan een foneem, anderzijds bevat het spellingsysteem de schrijfwijzen die met een morfeem corresponderen. De eerste hoofdcategorie doelt op de basis-, regel-

en inprentspelling. Bij de basisspelling telt de één op één relatie tussen de klank en het teken. De basisspelling werkt dus volgens het principe 'ik schrijf wat ik hoor'. Tot de regelspelling behoren de spellingsregels die je moet toepassen om tot een correct geschreven woord te komen. Als laatste in deze hoofdcategorie is er de inprentspelling. Deze spellingsvarianten zijn woordspecifiek. Ze dienen ingeprent te worden omdat er geen eenduidige relatie tussen klank en teken is, alsook omdat de schrijfwijze niet te beregelen valt. Zo is bijvoorbeeld de <qu> (quand) een uitzondering op de regel die vermeldt dat voor een <a> een <c> geschreven wordt zoals in café. Deze uitzonderingen dienen van buiten geleerd te worden. Van Berkel (2006b) stelt dat deze inprentspelling ook voor Franstaligen moeilijk is. Enkele voorbeelden van deze moeilijkheden zijn onuitgesproken tekens (bv. de <d> in boulevard), de homofonen (bv. mer en mère). Ook woorden waarin een accent circonflexe in voorkomt, zijn moeilijk. Het gebruik van een accent circonflexe is meestal niet af te leiden van de klank. Er is bijvoorbeeld geen verschil tussen het teken <a> van sage of âge. Van Berkel (2006b) haalt naast deze eerste hoofdcategorie, die bestond uit basis-, regel- en inprentspelling, ook een andere hoofdcategorie aan. Deze tweede hoofdcategorie bevat de schrijfwijzen die aan een woord gerelateerd zijn. Onder deze hoofdcategorie valt de vierde spellingscategorie, namelijk de opbouwspelling. Deze categorie omvat de grammaticale vormen. Het verschil met de voorgaande spellingscategorieën is dat deze categorie te maken heeft met de opbouw van een woord. Deze opbouw is vaak morfologisch/grammaticaal bepaald. In het Frans heb je vaak te maken met een verschil tussen de gesproken en de geschreven taal (bv. les maisons). De Franse grammaticale vormen moeten voor een groot deel gespeld worden zonder ondersteuning van de klanken (van Berkel, 1990).

Ondanks dat van Berkel (1990 & 2006b) enkele foutenclassificaties voorstelt, is het aanbod aan screenings- en diagnostische onderzoeksinstrumenten, die de kennis van een vreemde taal nagaan, in Vlaanderen zeer beperkt. Van den Broeck & Ruijssenaars (1995) stellen dat het belangrijk is om lees- en spellingsproblemen in een vroeg stadium te herkennen. Vroege herkenning leidt immers tot een efficiëntere behandeling. Dit geldt niet alleen voor de moedertaal, maar ook voor het aanleren van een vreemde taal zoals het Frans. De nood aan genormeerde onderzoeksinstrumenten m.b.t. spelling in het vreemde talenonderwijs dringt zich dan ook op (Horions 2012). Kleijnen, Steenbeek - Planting & Verhoeven (2008) vermelden enkele onderzoeksinstrumenten die gangbaar zijn in Nederland om de kennis omtrent de Franse klanktekenkoppelingen te toetsen. Het meetinstrument 'Remedioom Frans' is door van Berkel & Jansen (2000) ontwikkeld. Dit is een computertoets waarbij de leerling telkens de ontbrekende tekens in een visueel aangeboden woord dient in te vullen. Er zijn geen normen opgesteld waarmee je de resultaten van de leerlingen kan vergelijken. Het behaalde resultaat geeft enkel inzicht in de gemaakte fouten en geeft een indicatie naar verdere begeleiding toe. Het meetinstrument 'Muiswerk Frans' werd door Schijf & Bor (2004) ontwikkeld. Het softwarepakket bestaat uit een test- en oefenprogramma. De toets bestaat uit een dictee waarbij een aantal zinnen auditief aangeboden worden. Diezelfde zinnen worden eveneens visueel voorgesteld. In elke zin ontbreekt telkens één



woord, de leerling schrijft telkens het ontbrekende woord op. De gemaakte fouten worden gecategoriseerd in de spellingscategorieën die van Berkel (2006b) aanhaalt, namelijk basis-, regel-, inprent-, en opbouwspelling. Overigens wordt er in 'Muiswerk' de categorie 'restspelling' toegevoegd. De fouten tegen de Franse klanktekenkoppelingen die niet te plaatsen zijn in één van de spellingscategorieën worden hierin onderverdeeld. De resultaten, die behaald worden op de toets, resulteren in een individueel oefenpakket. Momenteel bestaat er een gedeeltelijke Nederlandse normering van de toets. Horions (2012) maakt een terechte opmerking dat we deze (gedeeltelijke) normen niet mogen veralgemenen voor de Vlaamse leerlingen.

We hebben daarom een Vlaams onderzoeksinstrument nodig waarin getracht wordt de kennis van de Franse klanktekenkoppelingen na te gaan. In deze bachelorproef trachten we een Frans signaleringsdictee op te stellen voor leerlingen van de eerste graad secundair onderwijs (aso en tso) in Vlaanderen. Het uiteindelijke doel is, om op basis van de kennis omtrent de Franse klanktekenkoppelingen, zwakke spellers te signaleren en hen zo beter te kunnen begeleiden. Met de resultaten van de proefafname van dit Frans signaleringsdictee trachten we in deze bachelorproef een antwoord te geven op volgende onderzoeksvragen:

- 1) Heeft de variabele 'dyslexie' een invloed op het aantal correct geschreven woorden op het Frans signaleringsdictee?
  - a. Wat betreft de totale proefgroep?
  - b. Wat betreft de leerlingen uit 1 aso?
  - c. Wat betreft de leerlingen uit 2 aso?
  - d. Wat betreft de leerlingen uit 1 tso?
  - e. Wat betreft de leerlingen uit 2 tso?
  
- 2) Heeft de variabele 'dyslexie' een invloed op het aantal fouten per spellingscategorie dat gemaakt wordt op het Frans signaleringsdictee?
  - a. Wat betreft de totale proefgroep?
  - b. Wat betreft de leerlingen uit 1 aso?
  - c. Wat betreft de leerlingen uit 2 aso?
  - d. Wat betreft de leerlingen uit 1 tso?
  - e. Wat betreft de leerlingen uit 2 tso?
  
- 3) Heeft de variabele 'dyslexie' een invloed op de Franse klanktekenkoppelingen die per spellingscategorie het meest frequent fout geschreven worden?
  
- 4) Op welke manier schrijven de leerlingen met dyslexie de Franse klanktekenkoppelingen die het meest frequent fout geschreven worden?

## Methodiek

### Proefpersonen

De proefgroep bestond in totaal uit 639 personen. De leerlingen volgden allemaal hun opleiding in de eerste graad algemeen of technisch secundair onderwijs (respectievelijk 1 aso, 2 aso, 1 tso, 2 tso). De proefgroep bestond uit jongens en meisjes. Er werden zowel leerlingen met dyslexie als zonder dyslexie in de proefgroep opgenomen. De dictees werden afgenomen in verschillende scholen in de provincies Antwerpen, Vlaams-Brabant en Limburg. Er werden geen exclusiecriteria gehanteerd.

Om deze doelgroep te bereiken, werd er per e-mail contact gezocht met een aantal scholen. In deze e-mail werd het onderzoeksopzet, de doelgroep en het doel van het onderzoek omschreven. We vermeldden ook dat de anonimiteit van de scholen en de proefpersonen gegarandeerd zouden worden. De gemiddelde scores van een klas zouden, indien men dit wenst, nadien meegedeeld kunnen worden. De e-mails werden een tweede keer verstuurd, aangezien er weinig respons kwam. Nadat we na de tweede poging nog steeds weinig respondenten verzameld hadden, werd er besloten om telefonisch contact op te nemen. Uiteindelijk namen acht scholen deel aan het onderzoek.

Bij de onderverdeling van de proefgroep werd er rekening gehouden met de volgende factoren: leerjaar en studierichting, de thuistaal, het geslacht, de gevolgde lesmethode Frans in de lagere school en of er al dan niet sprake is van dyslexie. Deze informatie werd bekomen tijdens de afname van het dictee. In deze bachelorproef worden de dictees van de proefpersonen met dyslexie geanalyseerd vandaar dat in tabel 2 de onderverdeling van het aantal proefpersonen met dyslexie wordt voorgesteld.

**Tabel 2. Verdeling van de proefpersonen met dyslexie uit de eerste graad aso en tso met betrekking tot leerjaar en studierichting.**

	Totaal aantal leerlingen	Leerlingen met dyslexie	% leerlingen met dyslexie
<b>1 aso</b>	263	15	5,7
<b>2 aso</b>	140	1	0,7
<b>1 tso</b>	136	26	19,1
<b>2 tso</b>	100	23	23,0
<b>Totaal</b>	639	65	10,2

## Procedure

Er werd een Frans signaleringsdictee opgesteld om zwakke spellers in de eerste graad secundair en technisch onderwijs te kunnen detecteren. We streefden naar minstens 100 leerlingen per groep (1 aso, 2 aso, 1 tso, 2 tso), zodat de proefgroep voldoende groot zou worden om relevante conclusies uit te trekken.

Er werd van de leerlingen verwacht dat zij een Frans dictee van 38 woorden invulden. Door gebruik te maken van een gatendictee focusten we op de woordspelling en niet op de spelling op zinsniveau. Het kernprobleem van leerlingen met dyslexie is immers dat ze moeite hebben met het spellen op woordniveau (Stichting Dyslexie Nederland, 2008).

Bij de keuze van de woorden baseerden we ons op een aantal kenmerken. Ten eerste selecteerden we woorden die door de meeste leerlingen reeds gekend zijn. De gekozen woorden komen daarom uit de 'Gemeenschappelijke actieve woordenlijst Frans basisonderwijs' (VVKBaO, OVSG & GO!, 2009). Deze woordenlijst bevat een minimum aan actieve en communicatieve woordenschat. De woorden zijn onderverdeeld in verschillende thema's die aan bod komen in het dagelijkse leven zoals eten en drinken, gezondheid, tijd en ruimte,... Het is niet de bedoeling dat leerlingen tijdens hun schoolloopbaan deze woordenlijst van buiten leren. Toch is het merendeel van deze woorden gekend door de leerlingen wanneer zij hun basisonderwijs afronden. De woordenlijst wordt immers als leidraad gebruikt door de leerkrachten bij het invullen van de lesinhoud (VVKBaO, OVSG & GO!, 2009).

Om een zo realistisch mogelijke weergave te bekomen van de kennis van de Franse klanktekenkoppelingen van leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs, streefden we naar een gevarieerde woordkeuze. We varieerden in de frequentie en de lengte van de woorden, de klanktekenkoppelingen die aan bod kwamen en de spellingscategorieën waartoe deze klanktekenkoppelingen behoorden.

De website <http://www.lex Tutor.ca/vp/fr/> (Selva, Jones & Goodfellow) gebruikten we om de woorden uit de basiswoordenlijst te categoriseren volgens hun frequentie. Op aanraden van R. Hoeks-Mentjens, adviseur dyslexie & vreemde talen, hanteerden we een cut-off point van 2000 om te bepalen of een woord hoog- of laagfrequent was. Een hoogfrequent woord kwam overeen met een waarde lager dan of gelijk aan 2000. Woorden met een waarde hoger dan 2000 werden gecategoriseerd als laagfrequent. Wat de woordlengte betrof, maakten we twee categorieën, namelijk korte en lange woorden. De eerste categorie bestond uit éénlettergrepige woorden en tweelettergrepige woorden (die eindigen op de klank [ə]). De tweede categorie bestond uit tweelettergrepige woorden (die niet eindigen op de klank [ə]) en de meerlettergrepige woorden. Wanneer we appendix 1 raadplegen, zien we dat de woorden

gelijkmatig verdeeld werden over vier verschillende categorieën naargelang de frequentie en de woordlengte.

De woorden die uiteindelijk opgenomen werden in het dictee bevatten elk minstens één klanktekenkoppeling die voorkomt in het Frans maar niet in het Nederlands. De volledige lijst van deze geselecteerde klanktekenkoppelingen is opgenomen in appendix 2. In totaal toetsten we 46 verschillende klanktekenkoppelingen die tot de basisspelling behoorden. 11 verschillende klanktekenkoppelingen behoorden tot de regelspelling (respectievelijk 2 bij de grammaticale en 9 bij de niet-grammaticale regels). 37 verschillende klanktekenkoppelingen deelden we in bij de categorie inprentspelling.

De bijhorende zinnen selecteerden we uit de volgende lesmethoden Frans die gebruikt worden in de basisschool: Beaufort (Tant, Deguffroy & Marlier, 2011), Bonjour Les Enfants (Steevens, Tant & Van Loo, 2003), Éventail-Junior. Bien Sûr (Decoo, 2009) Éventail-Junior. En Action (Decoo, Biskup, Huyghe, Laloy & Neyrinck, 2012) en Super Max (Denisot, Macquart-Martin, Martens, Voet & Van Reeth, 2011).

Verder hanteerden we een aantal uitsluitingscriteria. Ten eerste werden leenwoorden niet opgenomen in het Frans signaleringsdictee omdat deze woorden reeds gekend zijn vanuit het Nederlands. Het doel is immers om expliciet de kennis van de Franse klanktekenkoppelingen na te gaan. Vervoegingen van werkwoorden werden niet opgenomen in het dictee omdat dit de grammaticale spelling toetst. Het gebruik van homografen vanuit het Nederlands werd uitgesloten, evenals woorden die volgens het Nederlands correct geschreven zouden kunnen worden (bv. ami). De woorden die eenzelfde uitspraak in het Engels en het Frans hebben, werden niet opgenomen om verwarring te voorkomen (bv. crèche, crash). Ook homofonen werden niet opgenomen (bv. mère, mer).

Het dictee werd telkens klassikaal afgenomen door één student. Het voorlezen van het dictee gebeurde d.m.v. een audio-opname. Deze audio-opname werd vooraf ingesproken door mevrouw Bogaerts, een onderwijzeres Frans. We kozen voor deze testsituatie zodat de afname gestandaardiseerd zou verlopen. De afnameduur van het dictee nam 15 tot 20 minuten in beslag. Voordat de dictees afgenomen werden, ondertekenden de ouders van de leerlingen een informed consent.

## **Verwerking**

De verwerking van de gegevens werd ondersteund door het computerprogramma Statistical Package for the Social Sciences (SPSS.22). Er werd één databank opgesteld. In deze databank plaatsten we de algemene gegevens zoals studiejaar (eerste, tweede), studierichting (aso, tso), stoornis (dyslexie, geen dyslexie), lesmethode Frans in de lagere school (Éventail-Junior. Bien Sûr, Éventail 2000, Francofan, Éventail-Junior. En Action, Beaufort, Super Max, Bonjour Les Enfants, Quartier Étoile, Les Dossiers, andere, niet gekend), thuistaal (Nederlands, Frans, andere), schrijftaal Frans (ja, neen, niet van

toepassing) en het geslacht (meisje, jongen). De door ons geselecteerde Franse woorden voor het Frans signaleringsdictee werden opgenomen. Er werd aangegeven of deze al dan niet correct geschreven werden. Per woord werden eveneens alle mogelijke fouten tegen de Franse klanktekenkoppelingen toegevoegd. Ook werd aangegeven welke klanktekenkoppelingen correct of foutief geschreven werden of welke niet ingevuld werden. Per fout vermeldden we ook of het om een basis-, regel- of inprentfout ging.

Onze totale proefgroep was voldoende groot (N=639). Om parametrisch te kunnen toetsen, dienden we na te gaan of onze proefgroep normaal verdeeld was. Hiervoor gebruikten we de Kolmogorov-Smirnov toets (De Vocht, 2012). Deze toets resulteerde in een significantie tot op het 0.01 niveau.

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden, maakten we gebruik van twee toetsen. Voor de totale proefgroep maakten we gebruik van de t-toets voor twee onafhankelijke steekproeven. Voor de verschillende subgroepen (1 aso, 2 aso, 1 tso, 2 tso) gebruikten we de Mann-Whitney toets, aangezien elke subgroep afzonderlijk minder dan 30 leerlingen met dyslexie bevatte. Beide toetsen werden gebruikt om de significantie te meten van onze resultaten. We berekenden tevens het gemiddeld aantal correct geschreven woorden voor zowel de leerlingen met dyslexie als de leerlingen zonder dyslexie op het Frans signaleringsdictee.

Om onze tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, gebruikten we deze twee toetsen op dezelfde wijze als bij de eerste onderzoeksvraag. Deze toetsen hadden eveneens als doel de significantie van de resultaten te meten. We berekenden tevens het gemiddeld aantal fouten per spellingscategorie bij de leerlingen met dyslexie en de leerlingen zonder dyslexie. Aan de gemiddelden koppelden we eveneens een percentage om onze resultaten beter te kunnen vergelijken met elkaar.

Om de derde onderzoeksvraag op te lossen, trachtten we per spellingscategorie de drie Franse klanktekenkoppelingen te selecteren die door onze totale proefgroep het vaakst fout geschreven werden. We koppelden aan deze geselecteerde Franse klanktekenkoppelingen de bijhorende foutenpercentages van zowel de leerlingen met dyslexie als de leerlingen zonder dyslexie. Om de significantie te meten van onze resultaten maakten we gebruik van de t-toets voor twee onafhankelijke steekproeven.

Om de laatste onderzoeksvraag te beantwoorden, raadpleegden we de gegevens uit onze derde onderzoeksvraag. In de vorige onderzoeksvraag selecteerden we reeds de drie Franse klanktekenkoppelingen per spellingscategorie die het meest frequent fout geschreven werden. Ten eerste gingen we voor de laatste onderzoeksvraag na op welke manier de geselecteerde Franse klanktekenkoppelingen geschreven werden. Na een verdere analyse van de verschillende schrijfwijzen, selecteerden we de foutieve schrijfwijze die het meest voorkwam per

klanktekenkoppeling. Hieraan koppelden we telkens een percentage om nadien de gegevens tussen het eerste en tweede jaar secundair onderwijs beter te kunnen vergelijken.

Meer informatie over de invloed van geslacht, studierichting en lesmethode Frans op het aantal en de soort fouten op het Frans signaleringsdictee werd weergegeven door Wouters (2014). De invloed van het Frans als moedertaal op het aantal en de soort fouten op het Frans dictee werd geanalyseerd door Ramakers (2014). De gegevens omtrent de invloed van woordfrequentie en woordlengte op het aantal en de soort fouten werden verwerkt door Wuyts (2014). Tenslotte werd de betrouwbaarheid van het onderzoeksinstrument verder besproken door Heyns (2014).

## Resultaten

Om een antwoord op de eerste onderzoeksvraag en de bijhorende subvragen te formuleren, vergeleken we de ruwe scores (= het aantal correct geschreven woorden) van de leerlingen met dyslexie en zonder dyslexie. We gingen voor de totale proefgroep na of dyslexie een invloed heeft op het aantal woorden dat correct geschreven werd in het Frans signaleringsdictee. We berekenden telkens het gemiddeld aantal correct geschreven woorden voor zowel de leerlingen met dyslexie als voor de leerlingen zonder dyslexie. Daarna pasten we dezelfde werkwijze toe voor de verschillende subgroepen (1 aso, 2 aso, 1 tso, 2 tso). Onderstaande tabel 3 geeft deze resultaten weer.

**Tabel 3. De gemiddelden van de ruwe scores behaald door de leerlingen met en zonder dyslexie uit de eerste graad secundair onderwijs en uit de verschillende subgroepen op het Frans signaleringsdictee.**

	<b>Totale proefgroep</b>	<b>1 aso</b>	<b>2 aso</b>	<b>1 tso</b>	<b>2 tso</b>
<b>Gemiddelde ruwe score op 38</b>					
Dyslexie	18,23	18,60	25,00	16,08	20,13
Geen dyslexie	29,39	29,48	32,24	27,41	26,81

Voor de totale proefgroep blijkt, uit bovenstaande tabel, dat de gemiddelde ruwe score van een leerling met dyslexie 18,23 bedroeg. Een leerling zonder dyslexie behaalde gemiddeld een ruwe score van 29,39 op het Frans signaleringsdictee.

Tevens bleek uit de t-toets voor twee onafhankelijke steekproeven dat het verschil tussen het gemiddeld aantal correct geschreven woorden bij leerlingen met dyslexie en leerlingen zonder dyslexie significant was tot op het 0,01 niveau. Voor de subgroepen 1 aso, 1 tso en 2 tso toonde de Mann-Whitney toets aan dat de resultaten significant waren tot op het 0.01 niveau. Voor subgroep 2 aso waren de resultaten niet significant.

Om een antwoord op de tweede onderzoeksvraag te formuleren, trachtten we een vergelijking te maken tussen het aantal fouten per spellingscategorie dat gemiddeld gemaakt werd door de leerlingen met dyslexie en zonder dyslexie uit de eerste graad secundair onderwijs. We berekenden het gemiddeld aantal fouten per spellingscategorie (basis-, regel- of inprentspelling), alsook de bijhorende percentages. Deze resultaten geven we weer voor zowel de totale proefgroep als voor de subgroepen in onderstaande tabel 4.

**Tabel 4. Aantal fouten per spellingscategorie gemaakt door leerlingen met en zonder dyslexie uit de eerste graad secundair onderwijs en uit de verschillende subgroepen (1 aso, 2 aso, 1 tso, 2 tso) op het Frans signaleringsdictee.**

	Basisspelling		Regelspelling				Inprentspelling	
	N= 46	%	Grammaticale regelspelling		Niet-grammaticale regelspelling		N= 37	%
			N= 2	%	N= 9	%		
<b>Totaal</b>								
Dyslexie	11,32	24,61	1,03	51,50	2,80	31,11	11,72	31,68
Geen dyslexie	4,85	10,54	0,52	26,00	1,30	14,44	4,21	11,38
<b>1 aso</b>								
Dyslexie	11,67	25,37	0,87	43,50	2,80	31,11	11,00	29,73
Geen dyslexie	4,93	10,71	0,38	19,00	1,26	14,00	3,05	8,24
<b>2 aso</b>								
Dyslexie	6,00	13,04	2,00	100,00	2,00	22,22	8,00	21,62
Geen dyslexie	2,27	4,94	0,25	12,50	1,06	11,78	2,96	8,00
<b>1 tso</b>								
Dyslexie	12,85	27,94	0,96	48,00	2,96	32,89	13,50	36,49
Geen dyslexie	8,24	17,91	1,09	54,50	1,56	17,33	5,49	14,84
<b>2 tso</b>								
Dyslexie	9,61	20,89	1,17	58,50	2,65	29,44	10,35	27,97
Geen dyslexie	4,47	9,72	0,66	33,00	1,48	16,44	5,51	14,89

Tabel 4 geeft weer dat het gemiddeld foutenpercentage van leerlingen met dyslexie op de basis-, de grammaticale regel-, de niet-grammaticale regel- en de inprentspelling respectievelijk 24,61%, 51,50%, 31,11% en 31,68% bedroeg. Bij leerlingen zonder dyslexie bedroeg dit foutenpercentage respectievelijk 10,54%, 26,00%, 14,44% en 11,38%.

De significantie van de resultaten uit tabel 4 wordt weergegeven in onderstaande tabel 5.

**Tabel 5. Significantie van het verschil in het gemiddeld aantal fouten per spellingscategorie tussen de leerlingen met dyslexie en zonder dyslexie.**

	Basisspelling			Regelspelling		Inprentspelling		
				Grammaticaal	Niet-grammaticaal			
<b>Totale proefgroep</b>	0.000**			0.000**	0.000**			0.000**
<b>1 aso</b>	0.000**			0.001**	0.000**			0.000**
<b>2 aso</b>	0.115			0.022*	0.233			0.111
<b>1 tso</b>	0.000**			0.991	0.003**			0.000**
<b>2 tso</b>	0.000**			0.003**	0.000**			0.000**

\* De resultaten zijn significant tot op het 0.05 niveau

\*\* De resultaten zijn significant tot op het 0.01 niveau

De resultaten van de totale proefgroep waren voor alle spellingscategorieën significant tot op het 0.01 niveau. Opvallend was dat bij subgroep 2 aso enkel een significant resultaat behaald werd op de grammaticale regelspelling. Bij de subgroep 1 tso was de grammaticale regelspelling de enige spellingscategorie waar geen significant resultaat behaald werd.

Om een antwoord op de derde onderzoeksvraag te formuleren, vergeleken we de foutenpercentages, die behaald werden door leerlingen met dyslexie en zonder dyslexie, voor de meest frequent fout geschreven Franse klanktekenkoppelingen.

**Tabel 6. De foutenpercentages van de geselecteerde Franse klanktekenkoppelingen behaald door de leerlingen met dyslexie en zonder dyslexie.**

	Basisspelling			Niet-grammaticale regelspelling			Inprentspelling		
	ière	é	euille	c	eau	Tt	ez	rr	à
<b>Dyslexie</b>	81,54	57,69	60,00	86,15	67,69	32,31	86,15	64,62	66,15
<b>Geen dyslexie</b>	50,17	29,97	21,78	52,61	45,30	18,29	63,67	41,29	31,88

Tabel 6 geeft de resultaten weer van de behaalde foutenpercentages op de geselecteerde Franse klanktekenkoppelingen. Uit tabel 6 blijkt dat leerlingen zonder dyslexie een kans van 21,78%, 31,88% en 52,61% hebben om respectievelijk de klanktekenkoppeling 'euille', 'à' en 'c' fout te schrijven. Voor dezelfde klanktekenkoppelingen ('euille', 'à' en 'c') hebben de leerlingen met dyslexie een kans van respectievelijk 60,00%, 66,15% en 86,15% om deze klanktekenkoppeling fout te schrijven.



Tenslotte probeerden we in onze laatste onderzoeksvraag voor te stellen welke schrijfwijzen leerlingen met dyslexie in het eerste jaar secundair onderwijs hanteerden. We concentreerden ons hiervoor enkel op de Franse klanktekenkoppelingen die in tabel 6 reeds aan bod kwamen. In tabel 7 vergelijken we eveneens de percentages, die gekoppeld werden aan de frequentie van de meest frequente schrijfwijzen, van leerlingen met dyslexie in het eerste en tweede jaar secundair onderwijs.

**Tabel 7. De meest frequente schrijfwijzen en de bijhorende percentages van de geselecteerde Franse klanktekenkoppelingen van leerlingen met dyslexie uit de eerste graad secundair onderwijs.**

Klanktekenkoppeling	Meest frequente schrijfwijze	Percentage	
		1ste jaar secundair	2de jaar secundair
<b>Basisspelling</b>			
ière	iere	29,27	25,00
é	e	44,44	54,16
euille	*	*	*
<b>Regelspelling</b>			
c	s	87,80	4,17
eau	o	46,34	50,00
tt	t	24,39	37,50
<b>Inprentspelling</b>			
ez	e	24,39	4,17
	é	7,32	37,50
rr	r	65,85	79,17
à	a	58,54	54,16

\* euille: deze gegevens werden niet opgenomen wegens een te grote variatie aan schrijfwijzen.

Uit tabel 7 blijkt dat de Franse klanktekenkoppelingen 'é', 'eau', 'tt' en 'rr' meestal vervangen worden door 'e', 'o', 't' en 'r'. De percentages, die gekoppeld zijn aan de foutieve schrijfwijzen van leerlingen met dyslexie in het eerste jaar zijn 44,44 %, 46,34%, 24,39% en 65,85%. In het tweede jaar bedragen deze percentages 54,16 %, 50,00%, 37,50% en 79,17%.

Tenslotte merkten we op dat de leerlingen met dyslexie uit het eerste graad secundair onderwijs een te grote variatie aan foutieve schrijfwijzen voor de Franse klanktekenkoppeling 'euille' hanteerden. Deze klanktekenkoppeling werd 39 keer fout geschreven, hierbij werden 30 verschillende schrijfwijzen gebruikt. We namen deze klanktekenkoppeling daarom niet op in tabel 7.

## Bespreking en implicaties

In deze studie worden de resultaten die behaald worden op het Frans signaleringsdictee door de leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs nagegaan. We focussen hierbij op de leerlingen met dyslexie. Hieronder volgen een aantal conclusies die we kunnen nemen op basis van onze onderzoeksvragen.

Ten eerste vergelijken we de ruwe scores die behaald worden op het Frans signaleringsdictee. We vergelijken de ruwe scores van leerlingen met dyslexie en zonder dyslexie. Voor de totale proefgroep geldt dat een leerling zonder dyslexie gemiddeld een ruwe score behaalt van 29,39 op 38. De ruwe score van een leerling met dyslexie bedraagt slechts 18,23 op 38. Een leerling met dyslexie schrijft in dit dictee dus gemiddeld 11,16 woorden meer fout. Dit resultaat is eveneens op te merken bij de verschillende subgroepen (1 aso, 2 aso, 1 tso, 2 tso). In elke subgroep behaalt een leerling met dyslexie gemiddeld een lagere ruwe score dan een leerling zonder dyslexie. We kunnen zoals van Berkel (2006b) besluiten dat de variabele 'dyslexie' inderdaad een invloed heeft op het aantal fouten dat een leerling gemiddeld zal schrijven op een Frans dictee. Van Berkel (1990) stelt immers dat leerlingen met dyslexie geen andere fouten maken dan leerlingen zonder dyslexie, ze maken gewoon meer fouten. Voor de subgroep 2 aso kunnen we dit besluit echter niet veralgemenen omdat het resultaat van deze subgroep, in tegenstelling tot de resultaten van de andere subgroepen, niet significant is. Een mogelijk verklaring hiervoor ligt in de steekproefverdeling. Er is slechts één leerling met dyslexie uit 2 aso opgenomen.

Vervolgens gaan we na of de variabele 'dyslexie' een invloed heeft op het aantal fouten per spellingscategorie dat gemaakt wordt. We vergelijken het aantal fouten per spellingscategorie (basis-, regel- en inprentspelling) dat gemaakt wordt door leerlingen met dyslexie en zonder dyslexie. Uit de resultaten van de totale proefgroep blijkt dat leerlingen met dyslexie op de categorieën basis-, niet-grammaticale regel- en inprentspelling meer fouten maken dan leerlingen zonder dyslexie. Dit resultaat is ook vast te stellen bij de verschillende subgroepen. Uit onze resultaten blijkt dat de variabele 'dyslexie' het meest invloed heeft op de inprentspelling. Tussen leerlingen met dyslexie en zonder dyslexie is het verschil in het aantal fouten binnen deze categorie het grootst. Leerlingen met dyslexie schrijven gemiddeld 20,30 % meer fouten binnen de categorie inprentspelling. De categorie grammaticale regelspelling nemen we niet op in dit besluit omdat dit Frans signaleringsdictee de kennis van de Franse klanktekenkoppelingen wil nagaan en niet de grammaticale kennis. Doordat we de zinnen in dit dictee letterlijk uit veel gebruikte leermethoden Frans halen, staan er twee woorden (poires, légumes) in het dictee die deze grammaticale regelkennis toetsen. Naar volgend onderzoek toe, raden we aan geen woorden in het meervoud (of elke andere grammaticale vorm) op te nemen.

Voor de opgenomen spellingscategorieën in dit besluit, zorgt de variabele 'dyslexie' voor een significant verschil in het aantal fouten per spellingscategorie dat gemaakt wordt op het Frans

signaleringsdictee. Een uitzondering is subgroep 2 aso, de gegevens van deze subgroep zijn niet significant. De verklaring hiervoor is reeds aangegeven bij het besluit van de eerste onderzoeksvraag. Onze resultaten komen overeen met de bevindingen van van Berkel (1990). Van Berkel (1990) stelt dat bij het aanleren van een nieuwe taal zowel de leerlingen met dyslexie als zonder dyslexie dezelfde soort fouten maken. Na verloop van tijd verdwijnen deze 'beginnersfouten' bij leerlingen zonder dyslexie. Bij leerlingen met dyslexie blijven de fouten hardnekkiger aanwezig. Stichting Dyslexie Nederland (2008) haalt in zijn definitie omtrent dyslexie ook de hardnekkigheid van de leerstoornis aan.

In de derde onderzoeksvraag wordt nagegaan of de variabele 'dyslexie' een invloed heeft op de drie Franse klanktekenkoppelingen per spellingscategorie die het meest frequent fout geschreven worden. De klanktekenkoppelingen waarbij de meeste fouten zijn gemaakt door de leerlingen uit de totale proefgroep zijn 'ière', 'é', 'euille' (basisspelling), 'c', 'eau', 'tt' (niet-grammaticale regelspelling) en 'ez', 'rr', 'à' (inprentspelling). Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen met dyslexie, in vergelijking met de leerlingen zonder dyslexie, dezelfde Franse klanktekenkoppelingen fout schrijven. De variabele 'dyslexie' heeft een duidelijke invloed op het aantal fouten dat gemaakt wordt tegen de geselecteerde Franse klanktekenkoppelingen, aangezien het foutenpercentage van de leerlingen met dyslexie gemiddeld 27,51% hoger ligt. Dit resultaat staft, net zoals in onze vorige besluiten, ook hier weer de bevinding van van Berkel (1990).

Ten slotte gaan we na hoe leerlingen met dyslexie de meest frequent fout geschreven klanktekenkoppelingen exact schrijven. We selecteren enkel die schrijfwijzen die het meest frequent fout geschreven worden. We maken een vergelijking tussen het eerste en het tweede jaar secundair onderwijs wat betreft die schrijfwijzen. Uit de resultaten blijkt onder andere dat de tekens <ière>, <é> en <à> tot de meest frequent fout geschreven klanktekenkoppelingen behoren. Deze klanktekenkoppelingen worden door de leerlingen met dyslexie voornamelijk geschreven zonder de bijhorende uitspraaktekens. Van Berkel (1990) stelt dat de aanwezigheid van nieuwe tekens in een vreemde taal een struikelblok kan vormen bij het aanleren van de spelling van die vreemde taal. In het Nederlands komen uitspraaktekens zelden aan bod, we gebruiken ze hoofdzakelijk bij het schrijven van leenwoorden uit de Franse taal (Taaltelefoon, 2013). Dit kan verklaren waarom leerlingen met dyslexie deze fouten maken.

Ook de klanktekenkoppeling 'euille' schrijven leerlingen frequent fout. We geven geen exact foutenpercentage weer omdat er een te grote variatie is in schrijfwijzen. 39 van de 65 leerlingen met dyslexie schrijven <euille> fout. Er komen maar liefst 30 verschillende schrijfwijzen aan bod (bv. <euie>, <eui>, <euille>, <uille>, <eul>,...). De overige klanktekenkoppelingen die leerlingen met dyslexie het vaakst fout schrijven zijn: 'c', 'eau', 'tt', 'ez' en 'rr'. We merken op dat leerlingen met dyslexie uit het eerste jaar secundair onderwijs deze klanktekenkoppelingen schrijven zoals ze het

horen. Deze aanpak resulteert echter niet automatisch in de correcte schrijfwijze omdat deze klanken meerdere tekens hebben. Een voorbeeld hiervan is de klank [o], deze klank heeft als mogelijke schrijfwijzen: <o> (bv. chose), <eau> (bv. couteau), <au> (bv. chaud) en <ô> (bv. hôpital) (Horions, 2013). Zulke fouten treden op omdat in het huidige vreemdetalenonderwijs in Vlaanderen de betekenis van woorden primeert boven de systematische koppeling tussen de klank en de spelling (van Berkel 2006b). We stellen eveneens vast dat leerlingen met dyslexie uit het tweede jaar secundair onderwijs de denkwijze 'ik schrijf wat ik hoor' over het algemeen ook toepassen. Hiermee wordt de 'hardnekkigheid' die Stichting Dyslexie (2008) vermeldt, bevestigd.

Verder vermelden we nog enkele opmerkingen naar verder onderzoek toe. Ten eerste raden we aan om de woorden die leerlingen met dyslexie frequent correct schrijven (bv. bien en qui) niet op te nemen. Tevens bieden woorden die leerlingen met dyslexie en zonder dyslexie frequent fout schrijven geen meerwaarde (bv. nez en couteau). We willen immers een Frans signaleringsdictee opstellen en hiervoor dienen we woorden op te nemen die een verschil tonen in de resultaten tussen zwakke en gemiddelde tot sterke spellers.

Naast het elimineren van bepaalde woorden stellen we ook voor dat de verschillende spellingscategorieën in een volgend dictee gelijkmatig verdeeld worden. In dit dictee worden de klanktekenkoppelingen uit de categorie regelspelling minder vaak getoetst dan de basisspelling en de inprentspelling. Met een gelijkmatige verdeling zouden de resultaten eenvoudiger te vergelijken zijn.

Om deze studie af te sluiten vestigen we de aandacht op het gebrek aan spellingstesten die de kennis van de klanktekenkoppelingen in een vreemde taal nagaan (Horions, 2012). Een dergelijk onderzoeksinstrument is naar handelingsgerichte diagnostiek toe zeer bruikbaar instrument. Het Frans signaleringsdictee toetst de kennis van de Franse klanktekenkoppelingen. De noden van de cliënt worden hierdoor duidelijk zichtbaar en vormen een goede basis naar therapie toe.

Het Frans signaleringsdictee is alvast een eerste stap naar het opstellen van een dictee dat zwakke spellers in het secundair onderwijs van de anderen kan onderscheiden. Naar volgend jaar toe suggereren we dan ook een verdere optimalisatie van het dictee. Enerzijds door het dictee aan te passen en anderzijds door het dictee eventueel af te nemen in de tweede graad secundair onderwijs.

## Referenties

- Decoo, W. (2008). *Mijn kind leert een andere taal: Hoe kunnen wij helpen? Een gids voor ouders*. Tielt: Lannoo.
- Decoo, W. (2009). *Éventail-Junior. Bien Sûr 6!*. Wommelgem: Van In.
- Decoo, W., Biskup, J., Huyghe, K., Laloy, P., & Neyrinck, B. (2012). *Éventail-Junior. En Action 6*. Wommelgem: Van In.
- Denisot, H., Macquart-Martin, C., Martens, L., Voets, E., & Van Reeth, G. (Red.). (2011). *Super Max 6*. Averbode: Altiora Averbode.
- De Vocht, A. (2012). *Basishandboek SPSS 20: IBM SPSS Statistics*. Utrecht: Bijleveld Press.
- Henneman, K., Bekebrede, J., Cox, A., & de Krosse, H. (2013). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs: Handreiking voor directie, middenmanagement en docenten*. KPC Groep.
- Heyns, L. (2014). *Frans signaleringsdictiee voor leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs: deel 5: Betrouwbaarheid van het onderzoeksinstrument*. Niet-gepubliceerde bachelorproef, Thomas More, Opleiding Logopedie en Audiologie, Antwerpen, o.l.v. L. Van den Eynden.
- Hoeks-Mentjens, R., van Berkel, A., & Wiers, E. (2008). Dyslexie en andere obstakels op weg naar het examen vreemde talen. *Levende Talen Magazine*, 95, 17-19.
- Horions, K. (2012). *Gekleurde letters: Oefenprogramma voor lees- en spellingsproblemen Frans*. Leuven: Acco.
- Kleijnen, R., Steenbeek-Planting, E., & Verhoeven, L. (2008). *Toetsen en Interventies bij Dyslexie in het Voortgezet Onderwijs: Nederlands en de Moderne Vreemde Talen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Ramakers, H. (2014). *Frans signaleringsdictiee voor leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs: deel 4: Invloed van Frans als moedertaal op het aantal en de soort fouten*. Niet-gepubliceerde bachelorproef, Thomas More, Opleiding Logopedie en Audiologie, Antwerpen, o.l.v. L. Van den Eynden.
- Schijf, T., & Bor, E. (2004). *Muiswerk Frans* [Computer software]. Uithoorn: Muiswerk Educatief
- Selva, T., Jones, G., & Goodfellow, R. *VocabProfil (Fr)* [Computer software]. Canada: UQAM
- Steevens, J.P., Tant, E., & Van Loo, W. (2003). *Bonjour Les Enfants 2*. Brugge: Die Keurre.
- Stichting Dyslexie Nederland. (2008). *Diagnose en behandeling van dyslexie*. (4de ed.) [Brochure]. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.
- Taaltelefoon.be: Uitspraaktekens (2013). Geraadpleegd op 08 augustus 2014 via <http://taaltelefoon.vlaanderen.be/nlapps/docs/default.asp?id=3365>
- Tant, E., Deguffroy, A., & Marlier, B. (2011). *Beaufort 6*. Brugge: Die Keurre.
- Tops, W., & Boons, G. (2013). *Dyslexie en moderne vreemde talen: Gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders*. Antwerpen: Garant.

- Van Berkel, A. (1990). *Orthodidactische gids voor het vreemde talenonderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Van Berkel, A. (2006a). *Orthodidactiek van het Engels*. Bussum: Coutinho.
- Van Berkel, A. (2006b). Dyslexie en leren spellen in het Frans. *Levende talen tijdschrift*, 7, 12-19
- Van Berkel, A., & Jansen, C. (2000). Remedioom Frans [Computer software]. Roermond: OWG.
- Van Berkel, A., Wiers, E., & Hoeks-Mentjens, R. (2006). Misverstanden over dyslexie en Engels leren. *Levende talen magazine*, 93, 15-17.
- Van den Broeck, W., & Ruijssenaars, A.J.J.M. (1995). Predictie en preventie van ernstige leesproblemen. In A.J.J.M. Ruijssenaars & R. Kleijnen (Red.), *Dyslexie: lees- en spellingsproblemen: diagnostiek en interventie* (pp. 61-76). Leuven: Acco.
- Van Druenen, M., Gijsel, M., Scheltinga, F., & Verhoeven, L. (2012). *Leesproblemen en dyslexie in het basisonderwijs: Handreiking voor aankomende leerkrachten*.
- VVKBaO, OVSG, & GO!. (2009). *Gemeenschappelijke actieve woordenlijst Frans basisonderwijs*. Geraadpleegd 2013-2014 via [http://cbelimbουργuid.be/frans/wpcontent/uploads/2010/12/Woordenlijst\\_Frans-1.pdf](http://cbelimbουργuid.be/frans/wpcontent/uploads/2010/12/Woordenlijst_Frans-1.pdf)
- Wieberdink, H., & Kuster, H. (2011). Behandeling van dyslexie. Over de morfologische structuur van woorden en de connectie tussen de fonologie en orthografie. In Geudens, A., Baeyens, D., Schraeyen, K., Maetens, K., De Brauwer, J., & Loncke, M. (Red.). *Jongvolwassenen met dyslexie: diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk* (pp. 169-183). Leuven: Acco.
- Wouters, E. (2014). *Frans signaleringsdictee voor leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs: deel 2: Invloed van geslacht, studierichting en lesmethode Frans uit de basisschool op de resultaten*. Niet-gepubliceerde bachelorproef, Thomas More, Opleiding Logopedie en Audiologie, Antwerpen, o.l.v. L. Van den Eynden.
- Wuyts, J. (2014). *Frans signaleringsdictee voor leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs: deel 3: Invloed van de woordfrequentie en woordlengte*. Niet-gepubliceerde bachelorproef, Thomas More, Opleiding Logopedie en Audiologie, Antwerpen, o.l.v. L. Van den Eynden.
- Ziegler, C.J., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.

## **Dankwoord**

Graag willen we een aantal mensen danken die geholpen hebben bij het tot stand komen van deze bachelorproef. Ten eerste danken we onze promotor, L. Van den Eynden, om ons te begeleiden bij de realisatie van deze bachelorproef. We zijn onze medestudenten Jolien Wuyts, Lore Heyns, Evelien Wouters en Hannelore Ramakers dankbaar voor de samenwerking. Ook danken we de deelnemende scholen voor hun medewerking aan ons onderzoek.

## Appendix 1 - Frequentie en lengte van de geselecteerde woorden

		Woordlengte	
		Korte woorden	Lange woorden
Frequentie van voorkomen	Laagfrequent	soif nez poire beurre feuille phrase jupe sauce bière	légume fourchette jambon couteau armoire cahier mademoiselle pantalon bouteille
	Hoogfrequent	dans qui bien fois quand nuit loin vin peur	aussi toujours jamais déjà beaucoup maintenant pourquoi comment maison garçon anniversaire

## Appendix 2 - Getoetste klanktekenkoppeling(en) per geselecteerd woord

Woord	Basisspelling	Regelspelling		Inprentspelling
		Grammaticaal	Niet grammaticaal	
soif	oi			
nez				ez
poires	oi	s (meervoud)		e
beurre	eu			rr, e
feuille	euille			
phrase			s ( z >> s tussen 2 klinkers)	ph
bière	ière			
jupe	j			e
sauce			c ( s >> c voor e,i)	au,e
légumes	é, g	s (meervoud)		e
fourchette	ou, ch		tt ( t >> tt tussen 2 klinkers)	e
jambon	j, a, on		m (neusklank + b)	
couteau	c, ou		eau (/o/ op het einde van een woord)	
armoire	oi			e
cahier	c, ier			h
mademoiselle	oi			e, ll, e
pantalon	an, on			
bouteille	ou, eille			
dans	an			s
qui			qu ( c >> qu voor klinkers die niet in auto komen)	
bien	ien			
fois	oi			s
quand	an			qu (uitzondering op de regel), d
nuit	ui			t
loin	oin			
vin	in			
peur	eu			
aussi			ss ( s >> ss tussen 2 klinkers)	au
toujours	ou, j			s
jamais	j			ai, s
déjà	é, j			a
beaucoup	c, ou			eau (uitzondering op de regel), p
maintenant	an			ain, e, t
pourquoi	ou, oi			qu (uitzondering op de regel)
comment	c, en			mm, t
garçon	g, on		ç ( s >> ç voor klinkers van AUtO)	
anniversaire				nn, ai, e
maison	on		s ( z >> s tussen 2 klinkers)	ai



### Appendix 3 - Frans signaleringsdictee

Voornaam: .....  
Eerste letter(s) achternaam: .....  
School: .....  
Klas: .....  
Studierichting: 1 TSO 1 ASO 2 TSO 2 ASO (*omcirkel*)  
Geboortedatum: ..... / ..... / .....  
Geslacht: Jongen/meisje (*omcirkel*)  
Dyslexie: ja/nee (*omcirkel*)  
Thuis taal: .....

Indien Frans: kan je ook schrijven in het Frans? .....

Welk handboek van Frans gebruikte je in de lagere school? (*omcirkel*):  
Eventail Junior 2000/Eventail Bien Sûr/  
Eventail En Action/ Beaufort/ Francofan/  
Bonjour Les Enfants/ Les dossiers F/ Supermax/  
Quartier Etoile / ik weet het niet/  
andere: .....

---

1. J'ai **soif**.
2. Max a un petit **nez**.
3. Ici on vend des pommes et des **poires**.
4. Tu me passe le **beurre** s'il te plaît?
5. Prenez une **feuille**!
6. Ecoutez la **phrase**!
7. Je vais prendre de la **bière**.
8. J'aime porter ma **jupe** rose.
9. J'aime la **sauce** aux champignons.
10. Tu préfères les fruits ou les **légumes**?
11. Mange avec ta **fourchette**!
12. Je vais acheter du **jambon**.
13. Met le **couteau** sur le table.
14. Dans ma classe, il y a une **armoire** brune.
15. Il y a un **cahier** dans mon cartable.
16. Pardon **mademoiselle**, je cherche la gare.
17. Elle porte un **pantalon**.
18. Je prends une **bouteille** de l'eau.
19. Il est **dans** le garage.
20. **Qui** est à l'appareil?
21. Ca va ? Oui, ça va **bien**.
22. C'est la première **fois**.
23. Vous partez **quand**?
24. La **nuit**, je dors.
25. La boulangerie est **loin** de l'école.
26. Je voudrais un verre de **vin**.
27. Elle a **peur** de ce chien.
28. Je cherche **aussi** une gomme.
29. Il porte **toujours** un joli T-shirt.
30. Tu ne réponds **jamais**.
31. Il a **déjà** seize ans.
32. Merci **beaucoup**!
33. Je dois partir **maintenant**.
34. **Pourquoi** tu cries?
35. **Comment** tu t'appelles?

36. C'est un **garçon** ou une fille?
37. Bon **anniversaire!**
38. Tu habites une **maison** ou un appartement?

**Veel succes en bedankt!**

