

De Alfabetcode

blauwdruk voor een andere dyslexie-aanpak

Auteur: Erik Moonen

In een gewone klas van het reguliere basisonderwijs zitten gemiddeld één of twee kinderen die lezen en spellen lastig blijven vinden en verder één kind dat nooit vlot met letters lijkt te zullen worden. Gewoonlijk noemen we die kinderen dyslectisch. Met deze definitie richten we de zoektocht naar verklaringen en oplossingen in een klap op de kinderen. Inmiddels is dat spoor uitvoerig onderzocht, maar het aantal moeizaam lezende kinderen is helaas niet teruggelopen. Dat kan twee dingen betekenen. Eén: er is meer onderzoek nodig. Twee: misschien hebben we iets over het hoofd gezien en is er vooral ander onderzoek nodig. In Vlaanderen heeft de tweede optie een methodiek opgeleverd die op bescheiden schaal, maar met hoopgevend resultaat in de praktijk is gebracht: de Alfabetcode.

Als kinderen niet goed leren lezen, vragen we ons spontaan af wat er met ze scheelt. Het zou aan hun ogen kunnen liggen, hun genen, hun brein, misschien zelfs aan hun omgeving, maar niet aan de school of aan de kwaliteit van het onderwijs dat ze hebben gekregen. Die reflex zit diep en is wijdverbreid. In het PISA-onderzoek uit 2006 legde de Berlijnse onderwijspsychologe Renate Valtin (2009) de deelnemende schooldirecties onder meer de volgende stelling voor: “Uitvallende leerlingen worden op onze school als een probleem van de school beschouwd en niet zozeer als een probleem van die leerlingen.” Slechts 2,2 procent van de ondervraagden was het met die stelling eens. Er zijn nochtans goede redenen om dat anders te zien. Begin jaren negentig vergeleek de Hamburgse onderwijsspecialist Peter May (1995) de spelling van kinderen die in de DDR school hadden gelopen met die van West-Duitse kinderen. May nam de vijf procent zwakste spellers uit de West-Duitse klassen en ging na hoeveel procent van de Oost-Duitse kinderen even zwak presteerde. In de eerste klas – bij zesjarige kinderen – schreef slechts 1,5 procent van de Oost-Duitse kinderen evenveel fouten als de 5 procent zwakste spellers uit het westen. In de negende klas – bij vijftienjarigen – was het verschil veel groter: 0,3 procent in de DDR tegen 5 in het westen. Dat wil zeggen: op de scholen in het westen zaten 17 keer meer extreem zwakke spellers dan in Oost-Duitsland. Ook een vergelijking van het aantal bijzonder goede spellers valt in het voordeel van de DDR uit: het niveau van de 25 procent beste spellers werd bij zesjarigen door 34,6 van de DDR-kinderen gehaald, bij de vijftienjarigen door 44,3 procent.

Wat volgens May een cruciale rol speelt in deze verschillen is het feit dat DDR-leerkrachten minstens indirect verantwoorde-

“Als kinderen niet goed leren lezen, vragen we ons spontaan af wat er met ze scheelt. Het zou aan hun ogen kunnen liggen, hun genen, hun brein, misschien zelfs aan hun omgeving, maar niet aan de school of aan de kwaliteit van het onderwijs dat ze hebben gekregen.”

lijk gehouden werden voor de vooruitgang of het achterblijven van hun leerlingen, terwijl in het westen de “onzalige traditie ontstond om problemen met spellen als een probleem van het kind en zijn ouders te zien, en de school een alibi te bezorgen door het probleem als dyslexie uit te leggen.” Dat was een gedurfde hypothese. Sinds Mays onderzoek is er echter veel bekend geworden over erfelijkheid en de werking van het brein, twee elementen die in het moderne dyslexie-onderzoek stevast hoofdrollen krijgen toebedeeld. Daaruit zou kunnen blijken dat May de impact overschatte van de verschillende manieren waarop leerkrachten in de twee landen tegen problemen met spellen aankeken. Dyslexie lijkt inderdaad vaak in de familie te zitten. Dat kan grofweg met twee dingen te maken hebben: de omgeving die kinderen uit dezelfde familie delen en de genen die ze van dezelfde ouders hebben geërfd. Hoewel genetici onmiskenbaar vooruitgang boeken in het ontrafelen van de genetische mechanismen achter dyslexie, moet de rol van erfelijkheid niet worden overschat. Als dyslexie een kwestie was van erfelijkheid alleen, zouden eenige

tweelingen ofwel beide dyslectisch ofwel beide niet dyslectisch moeten zijn. Welnu, dat is niet het geval (Schulte-Körne 2001). Genen maken kinderen dus niet dyslectisch, genen maken kinderen hooguit vatbaarder voor dyslexie (Hulme & Snowling 2009). Anders gezegd: genen en erfelijkheid zijn een risicofactor, meer niet. Net zoals armoede het risico op een moeilijke schoolcarrière vergroot, maar niemand voorbestemt tot problemen op school.

Daarnaast lijkt dyslexie traceerbaar in de hersenen. Dat wil zeggen: er zijn correlaties tussen zwakke leesprestaties aan de ene kant en wat er te zien is in het brein aan de andere kant. Als ze lezen, activeren dyslectici andere hersendelen dan vlotte lezers. En bij dyslectici blijken bepaalde onderdelen van het visuele systeem minder goed ontwikkeld. Correlaties zijn echter geen oorzaken. De vraag is dus: lezen dyslectici slecht omdat ze andere hersendelen activeren of activeren ze andere hersendelen omdat ze slecht hebben leren lezen? Lezen ze moeilijker vanwege een defect in het visuele systeem, of is dat defect er omdat ze niet goed lezen? In

diverse, los van elkaar uitgevoerde studies hebben de neurowetenschappers Shaywitz (2005), Simos (2002) en Eden (2013) aangetoond dat dyslectische kinderen niet alleen accurater en vlotter gaan lezen na een interventie waarin training in foneembewustzijn een centrale rol speelt, maar ook dat er zich in hun brein een soort van herbedrading voordoet. Na de interventie vertonen nieuwe scans activatiepatronen die volkomen vergelijkbaar zijn met de patronen bij vlotte lezers.

Dat wil zeggen: noch breinonderzoek noch genetica heeft een instrument opgeleverd waarmee kan worden uitgemaakt welk kind dyslectisch is en welk niet. Daarom zijn specialisten dyslexie steeds meer in op een continuüm gaan situeren dat er grof gesteld zo uitziet. Leesvaardigheid is ongelijk verdeeld over de bevolking, net als geld en intelligentie. De mensen met de x procent hoogste scores op IQ-tests noemen we hoog-intelligent, de mensen met de x procent laagste inkomens noemen we arm, en de mensen met x procent laagste scores voor leesvaardigheid noemen we dyslectisch. Aantrekkelijk aan deze rede-nertrant is dat hij een aantal problemen lijkt op te lossen. Zoals de kwestie hoeveel dyslectici er eigenlijk zijn. Als je de vijf procent zwakste lezers dyslectisch noemt, heb je vijf procent dyslectici. Per definitie. Maar wie daarin meegaat, moet wel zo sportief zijn de consequenties te erkennen. In een leesvaardigheidscontinuüm zijn dyslectici namelijk niet fundamenteel anders dan andere zwakke lezers, ze zijn hooguit nóg zwakker. Wat ze nodig hebben is dus wat alle kinderen nodig hebben: kwalitatief goed onderwijs.

Leesproblemen en dyslexie moeten dus in de klas worden overwonnen, niet in de spreekkamers van therapeuten. Niet zelden worden mensen nerveus bij deze gedachte, maar wel beschouwd is het prima

“Genen en erfelijkheid zijn een risicofactor, meer niet. Net zoals armoede het risico op een moeilijke schoolcarrière vergroot, maar niemand voorbestemt tot problemen op school.”

nieuws. Genen en hersencircuits zijn immers veel lastiger op een veilige manier te beïnvloeden dan wat er in de klas gebeurt. De vraag is alleen: wat valt er eigenlijk te verbeteren aan de manier waarop we kinderen met letters leren omgaan?

Over hoe we kinderen moeten leren lezen lijkt er onder methodemakers massieve eensgezindheid te bestaan. Het begin is altijd weer hetzelfde: kinderen leren lettertekens van elkaar onderscheiden en verklanken. En zodra het verklanken goed gaat, kunnen ze het letterteken ook leren schrijven. Omdat schrijven moeilijker is dan lezen, ligt die leerweg voor de hand. Maar dat wil niet zeggen dat hij ideaal is.

In haar boek *Why Our Children Can't Read And What We Can Do About It. A Scientific Revolution In Reading* bepleit de Amerikaanse cognitief psychologe Diane McGuinness (1997) een andere aanpak. Haar argumentatie gaat als volgt: kinderen die gaan leren lezen en schrijven moeten in wezen een code leren die een brug slaat tussen gesproken taal aan de ene kant en geschreven taal aan de andere, tussen klanken en tekens dus. Maar waar beginnen we die brug te bouwen? Als het om zulke problemen gaat, hebben leerpsychologen een voor iedereen aanmerkelijke tip: sluit aan bij aanwezige ken-

nis. Welnu, kinderen weten hoe woorden klinken, de letters kennen ze niet. Een werkwijze die aansluit bij aanwezige kennis begint dus bij wat kinderen over klanken weten en breidt die kennis uit. Kinderen moeten niet eerst letters leren onderscheiden en die verklanken, ze moeten de klanken in de woorden leren herkennen en voor elke klank het juiste teken leren opschrijven. Die aanpak is niet alleen leerpsychologisch verstandiger, hij levert ook een enorme tijdswinst op. Als je kinderen eerst leert lezen, moet je ze nadien leren schrijven, want je leert niet schrijven door te leren lezen. Maar als je ze leert schrijven, leer je ze in één klap lezen. Alles wat je kunt schrijven, kun je immers ook lezen. Wie leert coderen, krijgt het decoderen er gratis bij. Leren lezen doe je door te leren schrijven, dat is het basisprincipe van de Alfabetcode (Moonen 2012). Geen enkele in Nederland gebruikelijke methode pakt aanvankelijk lezen zo aan. Alle Nederlandse dyslectici hebben dus leesonderwijs gekregen dat de aansluiting met de kennis die ze al hadden, mogelijk heeft gemist. Die gemiste aansluiting maakt een minstens even goede kans om de kern van hun problemen te zijn als een aangeboren defect waarvan ook decennialang onderzoekswerk het bestaan niet heeft kunnen aantonen.

“Als je kinderen eerst leert lezen, moet je ze nadien leren schrijven, maar als je ze leert schrijven, leer je ze in één klap lezen. Leren lezen doe je door te leren schrijven, dat is het basisprincipe van de Alfabetcode.”

Leren lezen door te leren schrijven lukt echter alleen met een goede voorbereiding. Die houdt twee dingen in. Kinderen moeten de afzonderlijke klanken in woorden leren herkennen en isoleren én ze moeten schrijfmateriaal leren hantieren. Wat technischer gezegd: ze moeten foneembewustzijn ontwikkelen en grafisch bewustzijn.

Een deficit in het foneembewustzijn is de enige goed onderbouwde hypothese voor de oorzaak van dyslexie (Shaywitz 2003, Hulme & Snowling 2009). Kinderen die niet in staat zijn de afzonderlijke klanken in woorden te onderscheiden en te verwerken, kunnen niet goed lezen om de simpele reden dat ze een woord als een massief geheel beschouwen dat wordt opgeschreven met een rij tekens die ze ook als een geheel – als een woordbeeld – moeten onthouden. Hoe populair het idee ook is dat vlotte lezers vlot zijn omdat ze woordbeelden herkennen, ons geheugen heeft het veel te moeilijk met het onthouden van willekeurige symboolreeksen om ons langs deze weg vlotte lezers te helpen worden (McGuinness 1997). Mocht u daar als vlotte lezer aan twijfelen: telefoonnum-

mers zijn net als geschreven woorden willekeurig in elkaar gezette symbolenreeksen, hoeveel kunt u er daarvan onthouden?

Het probleem met foneembewustzijn is dat het zich niet vanzelf ontwikkelt. Het kan echter wel bij elk kind worden aangeleerd, op voorwaarde dat dat expliciet en correct gebeurt (McGuinness 2004). Dat betekent onder meer dat kinderen moeten leren nadenken over de sound bits die er in een alfabetisch schrift toe doen: afzonderlijke klanken dus en niet gehelen die hetzelfde moeten zijn om woorden tot rijmwoorden te maken (Elliott & Grigorenko 2014). Verder moeten kinderen niet in de war worden gebracht met foute vragen als: ‘Hoeveel letters hoor je in *bak*?’ In *bak* zijn drie klanken te horen, net als in *boek*, ook al schrijf je dat met vier letters. Ook grafisch bewustzijn moet worden aangeleerd. Houding, pengreep en techniek zijn de onderdelen van een goede grafische gewoonte en die krijgen kinderen niet omdat ze een schrijfmotoriek ontwikkelen, maar omdat een leerkracht hen uitlegt wat goed is en waarom, omdat een leerkracht consequent voordoet hoe het moet en consequent bijstuurt als het

nodig is (Hamerling & Scholten 2012). Maar de kinderen moeten ook een eerlijke kans krijgen. Vaak krijgen kleuters dik schrijfmateriaal want dat zou beter in kleine kinderhandjes liggen die nog niet tot fijn werk in staat zijn. Het probleem daarbij is: met dat dikke schrijfmateriaal kan niemand fijn werken, zelfs de juf niet. Als we willen dat kinderen goed genoeg worden in kleine bewegingen met duim, wijs- en middelvinger, dan moeten we ze fijn schrijfmateriaal geven. Altijd.

Na het voorbereidende werk kunnen we echt aan de slag. In de eerste fase leren we de kinderen een beperkte basiscode aan: 42 koppelingen tussen klank en teken. Dat teken kan een letter of lettercombinatie zijn, maar het is wel voor elke klank de statistisch meest waarschijnlijke spelling (Moonen 2012). Dat wil zeggen: voor de klank /ij/ leren de kinderen voorlopig alleen *ij*, voor /ou/ alleen *ou*, omdat de manier waarop we deze klanken schrijven in woorden als *geit*, *saus*, *mouw* en *pauw* gewoon minder frequent is. Op de toonloze /e/ na is de basiscode ondubbelzinnig: elke klank wordt op maar één manier geschreven en elk teken staat voor één klank. Een onschuldig lijkend zinnetje als *oom ligt in bed* schrijven de kinderen dus voorlopig niet: /ch/ wordt er immers als *g* geschreven en /t/ als *d*. Anderzijds zijn woorden als *duisternis*, *goochelaar*, *ouderwets* en *sinterklaas* basiscodewoorden. Die basiskoppelingen leren de kinderen schrijvend, met de hand. Foneembewustzijn slijpt zich het best in wanneer het wordt gekoppeld aan letters die goed worden geschreven. Stempels, letterkaartjes en computerprogramma's zijn veel minder effectief dan schrijven (McGuinness 2005). Daarnaast behoedt bewuste kennis over wat goede lettervormgeving van slechte onderscheidt voor een hoop onheil. Met de gebruikelijke methodes

“Zowat 65 procent van wat we schrijven, wijkt af van de basiscode. Hoe leren we kinderen uit de beschikbare spellingsalternatieven de goede schrijfwijze te pikken?”

leren de kinderen eerst letters verklanken en die letters krijgen ze in een ‘eenvoudig’ lettertype te zien: Arial of een andere letter zonder schreefjes. Die ‘eenvoudige’ letters reduceren de verschillen tussen de letters tot een minimum. Een letter *b* is een stokje en een buikje en een *d* is een buikje en een stokje, een *b* in spiegelbeeld dus. Over spiegelbeelden hebben kinderen uit ervaring geleerd dat ze niets aan identiteiten veranderen: mama’s spiegelbeeld laat nog steeds mama zien. Zo bezien is het helemaal niet verwonderlijk dat nogal wat kinderen *b*’s en *d*’s verwisselen. Maar voor kinderen die precies leren hoe je een letter *b* schrijft en wat er anders is aan de manier waarop je een letter *d* schrijft, is er geen enkele reden om *b* en *d* vaker door elkaar te husselen dan *b* en bijvoorbeeld *f*. Daarom leren *Alfabetcode*-kinderen schrijven met een heldere grafo-cognitieve methode een aanpak die bewuste kennis aanbrengt over de constructie van goede letters. Daarin verschilt een grafo-cognitieve methode radicaal van een aanpak die gebaseerd is op het idee dat kinderen die leren schrijven in wezen een schrijfmotoriek moeten ontwikkelen.

De eerste letters die kinderen op deze manier leren lezen, zijn de letters die ze leren schrijven. Natuurlijk moeten ze ook gedrukte letters leren lezen. Dat gaat zo. Aan het begin van elke les blikken de kinderen

terug op de klank-tekenkoppelingen die ze al hebben geleerd: zowel schrijvend als lezend. Dat laatste gaat met een pak flitskaartjes met handschriftletters erop. Voor de letters en lettercombinaties die echt goed gaan – flitsend, reflexmatig –, komen er eerst schreefletters in het pak, en zodra die ook goed gaan, schreefloze. Op die manier leren de *Alfabetcode*-kinderen eerst de makkelijk te onderscheiden lettertypes en later de moeilijke. Met de gebruikelijke methodes krijgen de kinderen eerst de moeilijkste in de maag gesplitst. Als we Nederlandse klanken altijd op dezelfde manier zouden schrijven, hadden we op dit punt het moeilijkste achter de rug. Maar dat is niet zo: zowat 65 procent van wat we schrijven, wijkt af van de basiscode. Hoe leren we kinderen uit de beschikbare spellingsalternatieven de goede schrijfwijze te pikken?

Vrijwel alle methodes leren de kinderen woorden in categorieën in te delen: er zijn hoorwoorden, regelwoorden en onthoudwoorden. Soms heten de categorieën een beetje anders, soms is er nog vierde categorie: de volgwoorden. Het principe is echter steeds hetzelfde: als een kind weet in welke categorie een woord thuishoort, weet het welke strategie het moet toepassen om het woord goed te spellen. Dus: om uit te vissen dat *bloot* een *t* heeft en *brood* een *d*, moeten kinderen leren dat *bloot* een

hoorwoord is en *brood* een regelwoord. Maar hoe kom je daarachter? Helemaal zeker weet je dat pas, als je weet hoe je de woorden spelt. Maar dan is het probleem opgelost en dienen de categorieën nergens meer voor. Samengevat: de strategie die kinderen leren hanteren is niet meer dan een vicieuze cirkel. De vraag is nu: is er een alternatief?

Kinderen die met de *Alfabetcode* leren schrijven en lezen leren alle afwijkingen van de basiscode van klank naar teken, door codeerpatronen in te oefenen. Codeerpatronen zijn gelijkaardige lettercombinaties in vergelijkbare omgevingen. Wat dat betekent valt het makkelijkst te illustreren met een voorbeeld: de medeklinkerverdubbeling. Daarover leren de kinderen bij alle methodes een regel. Soms gaat die over gesloten lettergrepen, soms over korte klinkers en soms staat die op rijm: “ik hoor de klinker kort, ik zorg dat de medeklinker dubbel wordt.” Volgens die regel schrijf je *appel* en *dapper* met twee *p*’s omdat de klinker ervoor kort is. Die verdubbelingsregel lijkt best in orde, maar elke dag lezen en schrijven kinderen gewone woorden als *papier*, *tapijt* en *kapot*, woorden waarin de eerste klinker niet langer is dan de eerste in *appel*, maar waarin de *p* niet verdubbeld wordt; woorden dus waaruit de kinderen kunnen afleiden dat wat de leerkracht gezegd heeft over medeklinkerverdubbeling soms geldt maar vaak ook niet. Stelt u zich dat eens voor als er vermenigvuldigen worden geleerd: twee keer twee is vier, soms is het vijf maar niemand kan uitleggen wanneer. De *Alfabetcode* probeert die klip te omzeilen door de medeklinkerverdubbeling klank per klank aan te pakken, de frequentste eerst, de minder frequente later. Als je een klankcombinatie hoort uit het rijtje /akke, ekke, ikke, okke, ukke/, dan schrijf je de klank /k/ als *kk*. Dat wordt schrijvend ingeoeft, met de hand. Tot

het een gewoonte wordt, waar kinderen zich altijd aan houden. Hetzelfde doen we, stuk voor stuk, met de andere medeklinkerverdubbelingen: /appe, eppe, ippe, oppe, uppe/ is er daar een van. Daaruit leren kinderen dit: in *appel* hoor je /appe/, in *papier* niet, daarom heeft *appel* twee p's en *papier* niet. Bovendien: nog vóór alle medeklinkers zijn behandeld, hebben de kinderen genoeg aan de aankondiging dat ze vandaag iets over pakweg l leren om te weten dat het rijtje /alle, elle, ille, olle, ulle/ aan de orde is. Op dat moment zijn medeklinkerverdubbelingen een voorspelbare aangelegenheid geworden. Voor kinderen die de regel van de dubbelzetter leerden waren die medeklinkers een willekeurige kwestie.

Rijttjes als /akke; ekke, .../ en /appe, eppe, .../ noemen we codeerpatronen: vergelijkbare lettercombinaties die in vergelijkbare omgevingen worden geschreven. Alles wat kinderen op de basisschool aan spelling moeten leren zit in de *Alfabetcode* in 57 van die codeerpatronen die in 152 kleine leerstappen worden aangeboden. Voor alle duidelijkheid: /akke, ekke, ikke, okke, ukke/ is een leerstap, /atte, ette, itte, otte, utte/ is er nog een. Intussen moeten kinderen steeds vlotter leren lezen. Vlot lezen is immers, samen met woordenschat, de belangrijkste voorspeller voor begrijpend lezen (Shaywitz 2005). Stil lezen helpt daarbij nauwelijks (McGuinness 2004). Vlot lezen komt dus niet vanzelf, het moet worden getraind. En het beste recept voor succes is hardop lezen en herlezen tot een afgesproken snelheid is bereikt, waarna de doelsnelheid een beetje wordt verhoogd (McGuinness 2004, Hattie 2009). Het einddoel is vier à vijf lettergrepen per seconde, de gemiddelde spreeknelheid van een Nederlandstalige. Wat doet vermoeden dat de training in vlotheid vrijwel altijd veel te vroeg ophoudt.

“Twee keer twee is vier, soms is het vijf maar niemand kan uitleggen wanneer. De Alfabetcode probeert die klip te omzeilen door de medeklinkerverdubbeling klank per klank aan te pakken.”

Maar wat van dit alles is speculatie, en wat is aangetoond? Waar zitten die *Alfabetcode*-kinderen dan, en vooral: doen ze het beter dan andere kinderen? Laten we maar eerlijk zijn: dat is niet op een voldoende grote schaal onderzocht om het met zekerheid te kunnen zeggen. Het langstlopende *Alfabetcode*-experiment is de *TintelTuin*, een jonge freinetschool in het Vlaams-Brabantse Zoutleeuw die sinds de oprichting in 2009 kinderen met de *Alfabetcode* leert schrijven en lezen. Balans: alle kinderen die er in het zesde leerjaar (groep acht) zitten, zijn vlotte lezers en goede spellers. In september 2013 is een vijftal andere Vlaamse scholen met de *Alfabetcode* aan de slag te gaan. Op al die scholen is het wennen, vooral omdat de *Alfabetcode* eerder een methodiek dan een kant en klare methode is, maar de ervaringen liggen allemaal in dezelfde lijn: kinderen vinden het heerlijk om perfecte letters te kunnen schrijven, ze spellen beter dan vroeger, ze lezen vlotter, accurater en ook veel liever. Ook de kinderen die voordien ernstige problemen hadden.

Toegegeven, dit is geen onderzoek, dit is ervaring. Toch moet de kritiek dat de deugdelijkheid van de *Alfabetcode* niet uitgebreid is onderzocht worden gerelativeerd. De *Alfabetcode* is namelijk gebaseerd op McGuinness' (1997) blauwdruk voor Engels

leesonderwijs. McGuinness is allergisch voor 'gegoeroe': alles wat ze zegt over hoe een alfabetische schriftcode het best wordt aangeleerd is wetenschappelijk getoetst en in principe opnieuw toetsbaar. De *Alfabetcode* mag dan wel niet als geheel op zijn effectiviteit zijn onderzocht, de onderdelen en de didactische keuzes zijn dat wel. Dat kan over de gebruikelijke methodes niet worden gezegd: of is er ooit aangetoond dat leren lezen moet beginnen met het verklanken van tekens? Dat kinderen betere letters schrijven als ze die eerst in de lucht oefenen? Dat spelling beter op een pc dan met de hand wordt getraind? Of dat kinderen sneller correct schrijven als ze spellingregels op rijm krijgen?

En bovendien: fout is fout. De meeste kinderen leren op school dat de klinkerdief bij lange klanken een letter wegneemt, maar niet bij twee-teken-klanken, en dat ze daarom gewoon gieter moeten schrijven. Maar in *liter*, *file*, *kilo*, *bizon*, *China* en nog zowat honderd voor kinderen heel gewone woorden is wat ze over de klinkerdief geleerd hebben fout. De meeste kinderen leren op school dat ze de klank /ou/ met *ou* kunnen schrijven zoals in *hout*, of met *au* zoals in *pauw*. Dat is verwarrende, om niet te zeggen foute instructie: in *pauw* schrijf je de tweeklank met *au*, in *pauw* met *auw*: welke extra klank zou je anders nog met de

“Het is zonder meer aannemelijk dat kwaliteitsvol leesonderwijs effectiever is dan een aanpak met constructiefouten en bijgevolg méér vlotte lezers oplevert.”

w schrijven? De meeste kinderen hebben dus instructie gekregen die ontegensprekelijk fouten bevat.

Wie dat inziet, kan twee dingen doen. De ogen sluiten, ontkennen dat we fouten hebben gemaakt en fors investeren in onderzoek naar wat er mis is in de genen en de hersenen van de kinderen die zelfs na een intensief begeleidingspakket met dezelfde foute instructie niet vlot met letters leren omgaan. Of: een methode bedenken die de ambitie heeft nooit – nooit!- verwarring te stichten. De *Alfabetcode* is zo'n methode en is daarom de beste strategie die we hebben om te vermijden dat kinderen door misleidende instructie in de war raken, een aantal foute gewoontes ontwikkelen om zich te behelpen, daarmee vastlopen en een dyslexieverklaring krijgen. Niemand weet of we met correcter leesonderwijs al die verklaringen overbodig kunnen maken. Maar het is zonder meer aannemelijk dat kwaliteitsvol leesonderwijs effectiever is dan een aanpak met constructiefouten en bijgevolg méér vlotte lezers oplevert. Als dat niet zo was, hoefden we geen leraren meer op te leiden.

Erik Moonen is doctor in de Taal- en Letterkunde, taaldocent aan de Universiteit Hasselt en auteur van “Dwaalspoor dyslexie. Hoe elk kind een vlotte lezer wordt”. Mail: erik.moonen@uhasselt.be of via de website www.alfabetcode.be

Literatuur

- Eden, G., Napoliello, E. & Olulade, O., (2013) Abnormal Visual Motion Processing Is Not a Cause of Dyslexia, *Neuron* 79(1), 180-190.
- Elliott, J., & Grigorenko, E., (2014) *The Dyslexia Debate*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hamerling, B. & Scholten, A., (2012) *Schriftkennis, Handschriftontwikkeling in het onderwijs*, eduplaza.
- Hattie, J., (2009) *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London and New York, Routledge.
- Hulme, Ch. en Snowling, M. J., (2009) *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*, Chichester West Sussex, Wiley-Blackwell.
- May, P., (1995) *Rechtschreiblernen in West und Ost*, in: Niemeyer, *Kommunikation und Lese- und Rechtschreibschwäche*, Bochum, 1995, verkregen op 09.05.2013 http://www.peter-may.de/Dokumente/May_doc/May95a.pdf
- McGuinness, D., (1997) *Why Our Children Can't Read And What We Can Do About It. A Scientific Revolution in Reading*, New York, Touchstone.
- McGuinness, D., (2004) *Early Reading Instruction, What Science Really Tells Us about How to Teach Reading*, Cambridge, Massachusetts and London, England, MIT Press.
- Moonen, E., (2012) *Dwaalspoor dyslexie. Hoe elk kind een vlotte lezer wordt*, Antwerpen, Standaard Uitgeverij.
- Schulte-Körne, G., (2001) *Annotation: Genetics of Reading and Spelling Disorder in Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42, 985-997.
- Shaywitz, S., (2005) *Overcoming Dyslexia*, New York, Vintage Books.
- Simos, P.G. et al., (2002) *Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training in Neurology* (58), 1203 -1213.
- Valtin, R., (2009) *Legasthenie ist heilbar – Neue Hilfen durch Kompetenzmodelle, presentatie voor de Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben*, gehouden op 27.03.2009, verkregen op 09.05.2014 van <http://www.dgls.de/download/Tagungen/R.-Valtin-und-I.-Löffler---Legasthenie-ist-heilbar/>.