

Erik Moonen, *Dwaalspoor dyslexie. Hoe elk kind een vlotte lezer wordt. Met de revolutionaire Alfabetcode.*

INLEIDING

Na een paragraaf waarin E.M. schetst hoe in scholen omgegaan wordt met het leren lezen en hoe men differentiematerialen voorziet voor 'leeszwakke' kinderen en wat er allemaal aan technische hulpmiddelen aan bod komt, gaat hij over naar het boek van **Diane McGuinness: *Why Our Children Can't Read And What We Can Do About It. A Scientific Revolution in Reading (1997)***. Hij beweert dat de centrale stelling van McGuinness daarin revolutionair is, met name: *Het leren schrijven komt niet na het leren lezen, maar ervóór. Leren lezen doe je door te leren schrijven. Het kan zijn dat dit in 1997 een revolutionaire gedachte was, maar reeds in 1919 drukte Rudolf Steiner erop dat het leren lezen moest voortvloeien uit het leren schrijven. Dat is bijna 80 jaar vóór Diane McGuinness. Ook toen was dat een revolutionaire gedachte die jammer genoeg niet verder verspreid raakte dan de steinerscholen en zelfs daar zo goed als volledig vergeten is anno 2012. Dit komt omdat Steiner er niet aan gedacht heeft zijn revolutionaire idee te onderbouwen met enige vorm van didactiek. Bovendien was hij niet consequent in zijn bewering, want wat hij aangeeft over het leren schrijven en leren lezen gaat in feite over het tekenen (zo noemt hij dat zelf) van drukletters (kapitalen) en het herkennen daarvan. Het schrijven van letters in de vorm van een verbonden (lopend) schrift komt bij Steiner pas in het derde leerjaar aan bod, al zijn er nu tal van steinerscholen die het verbonden schrift toch al in het tweede leerjaar aanleren, wat hoe dan ook nog steeds véél te laat is.*

In de inleiding geeft E.M. ook een inkijk in de opbouw van het boek.

1. In het eerste deel komt de code van het schrift ter sprake: Alles wat u moet **weten** ...
2. In het tweede deel komt het leren schrijven en lezen aan bod: Alles wat u moet **doen** ...

DEEL 1: ALLES WAT U MOET WETEN OM ELK KIND EEN VLOTTE LEZER TE HELPEN WORDEN.

ER IS NIETS NATUURLIJKS AAN GELETTERDHEID

E.M.: lezen en schrijven zijn technieken die moeten worden geleerd. Ze zijn niet natuurlijk, maar zijn culturele verworvenheden. *Dit is correct. Lezen en schrijven zijn culturele verworvenheden. Zij moeten dus aangeleerd worden. Deze technieken behoren tot de cultuuroverdracht.*

E.M.: één op vier kinderen in Nederland verlaat de basisschool met onvoldoende leesvaardigheid. In Vlaanderen zou het niet beter zijn. *Als het waar is dat één kind op 4 onvoldoende leesvaardigheid verwerft, is het dan nodig om álle kinderen een methode op te dringen die vooral die 25% beoogt? Voor 75% is het huidige leesonderwijs blijkbaar toch voldoende, onafhankelijk van welke methode er gevolgd wordt.*

E.M.: scholen hebben de neiging om de laaggeletterdheid te verklaren vanuit zaken die niets met het lees- en schrijfonderricht te maken hebben. Terwijl het vaststaat dat de meeste leesproblemen het gevolg zijn van kwalitatief mindere instructies en niet-efficiënte praktijken. Hij verwijst daarbij naar de gebruikelijke leesmethodes en specifiek naar de methode *natuurlijk leren lezen* en de *Whole-language-methode*. Deze methoden geven de voorkeur aan leren lezen vanuit een context van 'echte boeken' en

van teksten die 'uit het kind' komen. De betekenis van de teksten speelt daarbij een grote rol. Volgens onderzoeker John Hattie is het positieve effect van deze aanpak verwaarloosbaar.

Conclusie van E.M.: Er zit iets paradoxaals in het uitgangspunt dat je iets onnatuurlijks als lezen en schrijven op natuurlijke wijze zou kunnen leren.

Het is zo dat lezen en schrijven onnatuurlijk zijn, maar teksten, letters en symbolen zijn zo overvloedig aanwezig in onze cultuur dat kinderen reeds lang voor ze aan leren lezen en schrijven toekomen ermee vertrouwd zijn. Haast alle kinderen kunnen op 5 jaar hun naam schrijven en lezen. Het is bijna een natuurlijk verlangen geworden om te leren lezen en schrijven. Daardoor komen vele kinderen spontaan tot lezen. De term 'natuurlijk leren lezen' zou dan ook beter vervangen worden door 'spontaan leren lezen'.

Leren lezen vanuit leren schrijven gaat in feite tegen de gewone gang van zaken in. Kinderen komen zó veelvuldig in contact met letters via tv, reclame, verkeer, krant, boeken enz. dat het zien en herkennen van letters voorafgaat aan het zelf schrijven ervan.

HET SCHRIFT

Een interessante uitweiding over het ontstaan van het schrift, over de ontwikkeling van het syllabische en het alfabetische schrift, en over het Chinese en het Japanse schrift.

E.M. gaat terug tot op het niveau van de syllabe en van de letter, die op zich geen betekenis hebben, maar alleen klanken vertegenwoordigen.

Dat syllabisch schrijven iets meer natuurlijk is dan alfabetisch schrijven, omdat het syllabische meer aansluit bij de klankstroom van het spreken staft hij met het voorbeeld dat we in een lawaaierige omgeving eerder geneigd zijn om de woorden in syllaben te splitsen om ons verstaanbaar te maken dan in letters. Maar hij vergeet dat we misschien nog veel meer geconfronteerd worden met situaties waarbij we een naam of een woord moeten spellen.

Zijn voorbeeld behoort tot de zuiver auditieve omgeving. Als we moeten spellen, delen we woorden wél op in letters omdat de link met het schrijven dan veel dwingender is. Als we het dus over lezen en schrijven hebben, is een opdeling in afzonderlijke letters wel vanzelfsprekender dan een opdeling in syllaben. Opvallend daarbij is dat we dan onze toevlucht nemen tot de naam van de letters zoals we die in het alfabet zeggen.

HET ALFABET

Het Nederlands gebruikt 26 tekens om 40 tot 48 klanken voor te stellen. Daarom worden er ook tekencombinaties gebruikt. Waarom 40 tot 48 klanken in het Nederlands? Is het dan niet duidelijk hoeveel verschillende klanken er in deze taal voorkomen? Het hangt ervan af hoe je sommige klanken beschouwt. E.M. geeft als voorbeeld de klank 'ks' in seks, met de vraag: is deze 'ks' één klank of zijn het er twee? Zo ook het voorbeeld 'ooi': is dat een tweeklank of zijn het twee klanken?

E.M. wil er zich niet over uitspreken, maar volgens mij, als je deze klanken opdeelt, zijn er wel degelijk telkens twee klanken te horen.

E.M. heeft het ook over code-overlapping, waarmee hij bedoelt dat eenzelfde klank op verschillende manieren door letters kan gesymboliseerd worden. 'ij' kan zowel als 'ei' als doffe 'e' klinken. In 'renderen' (E.M. geeft een ander voorbeeld) staat de letter 'e' telkens voor een andere klank. Maar er

zijn ook spellingsalternatieven. De klank 'p' in poppen wordt op twee verschillende manieren weergegeven. Eén keer met 'p' en een andere keer met 'pp'.

DE LOGICA VAN DE CODE

E.M.: *Het schrift is ontworpen om gesproken taal op te schrijven.* De code verloopt van het schrijven van klanken naar het verklanken van het geschrevene. Daarom beweert E.M. dat het logisch is dat we bij het leren lezen en schrijven moeten vertrekken van het schrijven en zo tot lezen moeten komen. 'Want', zegt E.M.: *Het aansluiten bij aanwezige kennis levert altijd betere leerresultaten op.* Daarop bouwt E.M. zijn stelling voort: *'De krabbels die lettertekens vormen kennen de kinderen niet. Maar hoe de Nederlandse woorden klinken, weten ze over het algemeen wel.'* En hij concludeert: *'Kinderen moeten dus niet eerst lettertekens leren onderscheiden om die te leren verklanken; ze moeten de klanken in de woorden leren onderscheiden om die te leren opschrijven. Methodes die het anders aanpakken, proberen een leerproces op gang te brengen dat uitgerekend begint bij wat de kinderen niet kennen. Dat is een kapitale fout.'*

Hier staat een belangrijk pedagogisch principe: **voortbouwen op al aanwezige kennis**. Dit is in elk geval een correcte opmerking en zou een van de basisprincipes moeten zijn van elk pedagogisch handelen. Eerst onderzoeken wat een kind (maar het kan ook een volwassene zijn) al kent en daarvan vertrekken om tot nieuwe kennis te komen.

Maar dan stelt E.M. dat kinderen de krabbels die wij letters noemen niet kennen. Ik mag ervan uitgaan dat hij hier kinderen van 5 à 6 jaar bedoelt omdat hij onmiddellijk daarna voortgaat over de methode die moet gebruikt worden om hen te leren lezen en schrijven. Ik kan me haast geen kinderen van die leeftijd voorstellen die niet weten wat letters zijn. Zoals al eerder aangehaald kunnen de meeste kinderen op deze leeftijd minstens hun naam schrijven en weten zij welke letters in hun naam staan. Vele kinderen herkennen deze letters ook in teksten die zij her en der ontmoeten. Een schoolrijpe kleuter is geen onbeschreven blad, hij weet doorgaans goed wat letters zijn, kent er meestal een aantal en kan ze lezen of minstens herkennen in teksten. Dit is al een vorm van lezen. Als we dus vertrekken van wat een kind al kent, moeten we niet doen alsof het nog niets kent, maar moeten we nagaan wat het al kent. Het is dus niet zo onlogisch om met leren lezen te beginnen en de methodes die dat doen maken geen kapitale fout, zoals E.M. beweert. Maar helemaal correct zijn ze niet. Het is niet het een vóór het ander, beide – schrijven en lezen - moeten tegelijk aan bod komen.

E.M. vergelijkt twee zaken die niet direct met elkaar te maken hebben. Een kind kent geen krabbels (letters), zegt hij, maar weet wel hoe Nederlandse woorden klinken. Wat is het verschil? Het een gaat over de kunst om symbolen te herkennen, het ander gaat over het spreken van een taal. Een kind van twee is in staat om symbolen te herkennen. Het kan aan het symbool een Volkswagen van een Mercedes onderscheiden. Dat is een vorm van lezen. Maar deze kinderen kunnen amper een Nederlandse zin zeggen, beseffen niet eens dat ze Nederlands spreken en kunnen hoegenaamd deze tekens (symbolen, krabbels) niet tekenen of schrijven. Dit wil toch zeggen dat het lezen ook vóór het schrijven tot stand kan komen. Het is niet omdat in de mensheidsgeschiedenis het schrijven vóór het lezen kwam (volgens E.M.) dat dit voor ieder individu in deze maatschappij nog zo moet zijn. In een maatschappij waar kinderen beneden zes jaar niet in aanraking komen met letters kan ik mij voorstellen dat je eerst begint met letters te schrijven om zo tot lezen te komen; in een maatschappij zoals de tegenwoordige westerse komt lezen – al is het in bescheiden mate - meestal vóór het schrijven tot stand. Of zijn er dan geen kleuters die aan hun vader of moeder vragen: "Wat staat daar?" als ze een tekst zien?

Wat wel waardevol is, én volkomen terecht, is de opmerking dat een kind moet leren de klanken in een woord te analyseren. Dit moet voorafgaan aan het leren lezen en schrijven en moet nog geruime tijd daarmee samengaan. In een eerste leerjaar is dit een van de belangrijkste taken van de leerkracht: auditieve analyse oefenen. Dit zou in feite al in de kleuterklas moeten gebeuren.

De slotzin van dit hoofdstuk luidt: *'Leren lezen doe je door te leren schrijven.'* Een veel te krasse en te eenzijdige uitspraak. Leren lezen en leren schrijven kunnen simultaan aan bod komen en beide beïnvloeden elkaar.

SCHRIJVEN

E.M.: *'Leren lezen doe je door grafische en orthografische conventies te leren volgen, door de goede letters in de goede volgorde op de goede manier op papier te leren brengen.'*

Daarvoor moet je twee zaken beheersen:

1. de klanken uit een klankstroom kunnen analyseren,
2. de vaardigheid bezitten om letters te vormen.

Wat het schrijven betreft volg ik E.M. volledig. Om te leren lezen is de eerste voorwaarde noodzakelijk, de tweede echter niet, maar zij kan het leren lezen wel ondersteunen.

Ik pleit voor een simultane aanpak van leren lezen en schrijven, maar niet zoals E.M. dit bedoelt. Lezen en schrijven kunnen simultaan maar los van elkaar geoefend worden.

DYSLEXIE EN FONEEMBEWUSTZIJN: DAAR ZIT DE KNOOP.

Een boeiend hoofdstuk, waarin E.M. laat inzien hoe dyslexie verankerd zit in de hersenen maar ook gecorrigeerd kan worden.

Hij heeft het daarbij over het foneembewustzijn en hoe dyslectici woorden meer als gehelen zien dan als opgebouwd uit diverse fonemen. Foneembewustzijn is een absolute voorwaarde om tot lezen te komen. Dit wil zeggen: auditieve analyse oefenen.

E.M. besluit: *'Omdat foneembewustzijn bij het leren omgaan met het schrift van levensbelang is, mogen we het niet aan het toeval overlaten of het verworven wordt of niet.'*

Foneembewustzijn krijg je vooral door auditieve analyse. Deze oefen je klassikaal maar ook individueel. Van zodra een leerkracht merkt dat een kind hiermee problemen heeft, is intensievere individuele oefening nodig. Een gedifferentieerde aanpak is hoe dan ook noodzakelijk. Dit kan een klasleerkracht meestal zelf realiseren op voorwaarde dat zij/hij de lestijd zo structureert dat er tijd is om individuele begeleiding te geven. De hele klas samen laten opgaan, zoals E.M. verderop in het boek aangeeft, is alleen mogelijk als je een min of meer homogene klasgroep hebt, waarin de verschillen niet al te groot zijn. In een doorsnee klas zul je altijd geconfronteerd worden met kinderen die om een of andere reden achterop blijven; zij kunnen alleen aan boord gehouden worden via doorgedreven individuele aanpak, bij voorkeur door de klasleerkracht zelf, niet door een taak- of zorgleerkracht. Tijdens de instructie werk je met de hele klas, tijdens de zelfstandige verwerking werk je individueel en gedifferentieerd.

Foneembewustzijn ondersteun je ook door de auditieve analyse te koppelen aan visuele synthese. Dit wil zeggen dat eerst de klank (foneem) uit een woord gehaald wordt; die wordt opgeschreven (letter) en met andere klanken samengevoegd tot een (nieuw) woord. Dit kan op de volgende manier:

1. Het woord 'vaas'. Met welke klank begint dit woord? Met een 'v'. Met welke letter schrijf je dit? Met de 'v'. Schrijf de 'v' op.
2. Het woord 'wip'. Welke klank hoor je midden in het woord? De 'i'. Met welke letter schrijf je deze klank? Met de 'i'. Schrijf de letter 'i' rechts van het letter 'v'.
3. Het woord 'vos'. Welke klank hoor je op het einde van het woord? De 's'. Met welke letter schrijf je de 's'? Met de 's'. Schrijf die op, rechts van de twee letters die je al geschreven hebt.
4. Welk woord heb je nu geschreven? Vis.

Van 1 tot en met 3 waren oefeningen op auditieve analyse (= foneemherkenning). In dit voorbeeld zijn het woorden waarin de letters op dezelfde plaats staan als in het nieuw gevormde woord. Dit hoeft natuurlijk niet steeds zo te zijn.

Bij 4 heb je visuele synthese, waarbij de afzonderlijke klanken weer samengevoegd worden tot een woord.

Zo is de cirkel rond. Eerst analyse van woorden, dan synthese tot een nieuw gevormd woord dat zelf dan bijvoorbeeld weer gebruikt kan worden om een volgende analyseoefening op te starten. Op deze manier zijn schrijven en lezen sterk met elkaar verbonden.

Dit is één van de twee hoofdstukken in dit boek die over dyslexie gaan. Van de 341 bladzijden gaan er goed zeven over dyslexie, drie illustraties inbegrepen. Dat is amper 2% van het boek. De titel van het boek is derhalve misleidend (waarschijnlijk door de uitgeverij gepusht omdat 'dyslexie' nu eenmaal beter in de markt ligt dan 'alfabetcode').

HOE FONEEMBEWUSTZIJN NIET WORDT GEOEFEND

E.M.: *'Foneembewustzijn is in wezen onnatuurlijk en ontwikkelt zich dus nooit helemaal vanzelf.'*

Het zit in de aard van de mens om dingen te analyseren en dus is dit toch wél een natuurlijke zaak. Dit analyseren doen we op elk denkbaar gebied. We hebben steeds de neiging om te onderzoeken hoe iets in elkaar zit. Bloemen en planten ontleden we, technische zaken enz. ook. Dit doen we ook spontaan met taal. We hebben de neiging om de klanken binnen een klankstroom op te delen en we doen dit zeker als we iets niet helemaal goed kunnen verstaan. E.M. geeft daarvan zelf een goed voorbeeld op bladzijde 16 onderaan.

E.M. wijst er terecht op dat de meeste leesmethodes niet consequent zijn in het gebruik van de termen klank en letter. Daardoor maken deze methodes het voor de kinderen verwarrend. Hij schrijft: *'Effectieve instructie op het gebied van foneembewustzijn houdt het verschil tussen letters en klanken overzichtelijk.'* Zo hoort het ook. Een klank zeggen we zoals die klank klinkt. Een 'r' laten we klinken als 'r', niet als 'er' of als 're'. 'Er' en 'Re' zijn letterbenamingen en bestaan uit twee klanken.

E.M. wijst ook terecht op het gevaar om woorden te laten lezen op basis van een wisselende eerste letter. De kinderen gaan dan radend lezen: *'Ze decoderen de eerste letter van elk woord en raden vervolgens de rest op basis van lengte en vorm.'* Toch kunnen zulke oefeningen aan bod komen op voorwaarde dat het deel van het woord dat op de eerste letter volgt steeds gelijk blijft. Je kunt trouwens gelijkaardige oefeningen doen met het wisselen van de laatste letter, of van een letter middenin het woord. Dat wil zeggen: in elk woord van de reeks die aangeboden wordt is er telkens slechts één letter gewijzigd. Voor kinderen die de neiging hebben om radend te lezen, zijn dit geschikte oefeningen.

FONEEMBEWUSTZIJN TRAINEN

E.M.: *'Van belang is in de eerste plaats dat de activiteiten werkelijk om het herkennen en verwerken van klanken (fonemen) draaien, en niet om letters of letternamen.'*

Volkomen terecht. We moeten erover waken dat het om klanken gaat. Daarom beginnen we best met woorden waarin klanken voorkomen die eenvoudig te produceren zijn, dus liefst niet met b, d, k, p, t maar met f, g, h, j, l, m, n, r, s, v, w en z.

De oefening die E.M. als voorbeeld geeft is zeer goed, maar veel te uitgewerkt voor wie de vorige bladzijden van het boek met enige aandacht heeft gelezen.

Het voorbeeld van syntheseoefening (verlijmen van klanken) op blz 30 – 31 (storm) is een oefening die je pas kunt geven als er vele eenvoudigere oefeningen vooraf zijn gegaan. Het is wel een bijzonder goede oefening. Verderop in het boek komen betere voorbeelden aan bod.

'Segmenteren en verlijmen' is bij E.M. wat ik analyseren en synthetiseren noem.

Waarom zou het trainen van het foneembewustzijn beter zijn in groep dan individueel? Beide kunnen perfect samengaan en kunnen in een klassituatie naast elkaar voorkomen.

Een zeer correcte uitspraak die iedere leerkracht ter harte moet nemen in verband met analyse en synthese vind ik op blz. 31: *'... met de hand schrijven blijkt de snelste en effectiefste manier'*. Dat is inderdaad veel efficiënter dan het werken met letterkaartjes, stempeltjes, computer enz. Het is dus absoluut niet nodig om duur leesmateriaal aan te schaffen, met papier en potlood komen we ruimschoots toe.

Foneembewustzijn koppelen aan letters kan en moet vanaf de aanvang van het eerste leerjaar gebeuren, maar het foneembewustzijn kan zeker al in de kleuterschool geoefend worden, zonder dit aan letters te koppelen.

MOTORIEK

Enkele zeer terechte opmerkingen van E.M. in dit hoofdstuk.

1. Schrijftraining begint niet met dikke potloden, maar met gewone dunne potloden. E.M. geeft ook aan waarom. Ik voeg hier aan toe, liefst gewone tekenpotloden (Hb of B2), géén kleurpotloden (wat in steinerscholen meestal wél het geval is).
2. Oefenen met hoofd, schouders, knie, teen en bewegingen in de lucht met armen en handen zijn, neurologisch gezien, niet zinvol om tot schrijven te komen. Dat is inderdaad zo, maar dat wil niet zeggen dat het zinloos is. Als die extra bewegingsoefeningen goed uitgevoerd worden kunnen ze het geheugen ondersteunen en kan het voor kinderen gemakkelijker zijn om bepaalde letterbeelden vast te houden. Daarvoor is het dan weer nodig dat we veel afwisseling brengen in de bewegingen en niet elke letter met dezelfde grote beweging oefenen. De ene letter wordt geoefend met de voeten, de andere met de tenen, weer een andere met het hoofd enz. En al is het dan niet zinvol voor de schrijfmotoriek, dan is het in elk geval wél zinvol voor de algemene motoriek, zeker als kinderen in de klas al te lang stil moeten zitten.

GRAFISCH BEWUSTZIJN

Het verwerven van grafisch bewustzijn houdt drie dingen in:

1. schrijfmateriaal: dun
2. draairichtingen: cirkeltjes (inkleuroefening) en korte evenwijdige lijnen (arceren) om kleine vlakken in te vullen.
3. letterzones: sommige letters steken boven andere uit, sommige gaan verder naar beneden.

De oefeningen die E.M. voorstelt zijn vanzelfsprekend goed, maar zijn eenzijdig en nogal statisch door het feit dat ze steeds gericht zijn op het vullen van kleine vlakken. Op bladzijden 111 tot en met 118 wordt dit verder uitgewerkt met voorbeelden.

E.M. vertrekt hier vanuit het doel: de letters op de juiste manier vormen. Dit is in tegenspraak met wat hij eerder schrijft, namelijk dat we moeten uitgaan van wat het kind al kan of kent. Daarom vertrek ik liever van de fijne motoriek die kleuters al beheersen om van daaruit tot het schrijven te komen. De oefeningen die E.M. verwerpt (schrijfpatronen oefenen) zijn op zich nog niet zo slecht. Maar we moeten ze niet zien als schrijfpatronen, maar als tekeningen waarin bepaalde lijnvoeringen aan bod komen. En dat die een hele regel lang steeds herhaald worden is ook niet zo verwerpelijk. Het grote voordeel ervan is dat er een dynamiek in zit die steeds van links naar rechts gaat en dat de lijnen doorlopen, zonder onderbreking. Dit is alleszins een goede voorbereiding op het verbonden schrijven (dat is de achterliggende doelstelling), maar elke tekening is tegelijk een werkstuk dat waardevol is op zich. Zo hoort het ook. Elke opdracht moet op zichzelf kunnen staan en moet niet gezien worden als voorbereiding op iets anders.

Het voorstel van E.M. is te eenzijdig schrijftechnisch, terwijl het mogelijk is om met veel tekenplezier tot hetzelfde (en zelfs beter) resultaat te komen in een vergelijkbare tijdspanne.

Op blz. 35 schrijft E.M.: *'... Het schrift heeft ook regels voor de plaatsing ervan. In een woord als zon steekt geen enkele letter naar boven of naar onderen uit. Dat maakt de plaatsing van de letters gemakkelijk. Dat is bij kapitalen net zo: onder andere daarom zijn kapitalen zo handig voor kleuters die hun naam willen schrijven.'* Als dit zo is, waarom vertrekt E.M. dan niet – trouw aan zijn uitspraak dat we moeten vertrekken van het gekende – van de kapitalen om tot schrijven te komen? Veel van de oefeningen over segmenteren en verlijmen kunnen dan met kapitalen gebeuren, terwijl los daarvan (maar wel simultaan) het verbonden schrift geoefend wordt.

DE BASISCODE

E.M.: *'De alfabetcode leer je van klank naar teken en niet omgekeerd: leren lezen doe je door te leren schrijven. ... het voordeel is echter enorm en gemakkelijk in te zien: alle woorden die je kunt schrijven, kun je ook lezen. Maar het omgekeerde is niet waar...'*

Dat is niet altijd zo. Er zijn kinderen in de kleuterschool en in het eerste leerjaar die vanuit de nabootsing tot schrijven komen, maar niet kunnen lezen wat ze geschreven hebben. Met de consequente toepassing van de alfabetcode zal dit waarschijnlijk wél zo zijn, maar dan kunnen of mogen kinderen niet spontaan beginnen schrijven.

E.M.: *'De eerste fase is het aanleren van een beperkte code, de basiscode. In de basiscode is er voor elke klank één schrijfwijze. Dat kan een letter zijn of een combinatie van letters, maar het is altijd de meest waarschijnlijke, de manier dus waarop de klank het vaakst geschreven wordt. Zo schrijven we in de basiscode de klank 'ij' consequent als 'ij', omdat er veel meer woorden zijn met ij dan met ei. Spellingsalternatieven – andere, minder frequente schrijfwijzen – leren de kinderen later wel.'*

Onmiddellijk daarna maakt E.M. wel een uitzondering voor de doffe 'e' die op vele manieren kan geschreven worden, maar omdat ze zo veel voorkomt moet ze vanaf het begin als een apart geval erbij genomen worden.

Dat is dus het probleem als we te consequent willen zijn. Je kan gewoonweg niet consequent zijn, je wordt onmiddellijk met uitzonderingen geconfronteerd. Het is dus niet goed om in het begin zo sterk aan een bepaalde regel vast te houden. Later zul je dan moeten toegeven dat er uitzonderingen zijn. Neem nu het voorbeeld van de 'ij'. Er bestaan inderdaad meer woorden met ij dan met ei, maar dat weten de kinderen niet. Heeft het dan zin om de ij consequent als ij te gaan spellen? Zou het niet logischer zijn de 'ij' aanvankelijk als 'ei' te spellen? Omdat daarin nog eenvoudig de klank af te leiden is (als je 'e' en 'i' snel na elkaar uitspreekt, kom je als vanzelf tot de 'ei'-klank. Vanuit een foneembewustzijn is 'ei' logischer dan 'ij'). Bovendien zal een kind in het eerste leerjaar al snel een verhaal tegenkomen waarin een ei aan bod komt net als een ijsje, en thuis zal dat in de praktijk ook wel zo zijn. Wat dan als een enthousiaste eersteklasser dat wil opschrijven?

Ik houd ervan om de kinderen vanaf het begin de twee versies te leren kennen en onmiddellijk duidelijk te maken dat je voor een kippenei (voor het woord ei) een 'ei' nodig hebt en dat je een ijsje (het woord ijsje) met die andere 'ij' maakt.

E.M. geeft een lijst met klanken uit de basiscode. Het verheugt me dat bij de medeklinkers de ch als basisklank is opgenomen, zo ook de ng en de sj. Waarom de nj hier vermeld wordt, ontgaat me. Deze hoort elk normaal kind toch als twee verschillende klanken: de n en de j (kastanje). Maar waarom staat de nk er niet bij? Als de nj erin staat zou de nk er toch ook moeten staan? Ik heb trouwens de ervaring dat het veel beter is om éérst de 'nk' aan te leren en pas later de 'ng'. Als je eerst de 'ng' leert hebben de kinderen de neiging om bij 'nk' een g tussen te voegen.

Bij de klinkers staan de korte en lange klanken als afzonderlijke klanken genoteerd, en dat is volkomen terecht. Wat me echter stoort is dat de lange klanken (aa, ee, oo, uu) uitsluitend met de dubbele klinkernotatie worden geleerd, terwijl in het Nederlands deze lange klanken zéér frequent ook met enkele klinker geschreven worden (daken, benen, lopen, vuren). Ik pleit er dan ook voor om voor de lange klanken de twee versies in de basiscode op te nemen zodat je achteraf niet moet gaan vertellen dat deze lange klanken toch niet altijd met twee klinkers moeten geschreven worden. We moeten geen zaken aanleren die we achteraf moeten herroepen.

Van de volgende uitspraak houd ik wel, en ik gebruik ze ook in de klas: **Letters zijn niets anders dan een afgesproken manier om klanken te tekenen.** Dat is nu eenmaal het relatieve van spelling: het is een afspraak, en afspraken kunnen veranderen, wat we trouwens in het Nederlands maar al te goed ervaren dankzij de vele spellingwijzigingen. Ik vind het ook mooi dat E.M. hier het werkwoord 'tekenen' gebruikt, want in feite is het dat wat we doen als we schrijven. Als we de eerste weken in het eerste leerjaar kapitalen gebruiken is dat ook nog echt tekenen.

Het tempo waarin de alfabetcode moet worden behandeld (drie koppelingen per week) is een vereiste om tot een goed resultaat te komen, volgens E.M. Dit is ook mijn visie. Een hoog tempo geeft meer kans op succes dan een traag tempo, en dat geldt niet alleen voor het leren schrijven en leren lezen. Een leerkracht die het tempo laat zakken om de zwakke kinderen de kans te geven aan te sluiten bij de rest is gedoemd om te mislukken. Hard doorwerken is een noodzaak.

HANDSCHRIFT EN LETTERKENNIS

Omdat het lezen al schrijvend wordt aangebracht is de keuze voor een goed handschrift van groot belang. E.M.: *'Kinderen hebben alle belang bij eenvoudige, consequent vormgegeven schrijffletters en bij een duidelijke instructie over de vormeigenschappen van die letters.'*

1. Rechte en gebogen lijndelen zijn duidelijk van elkaar te onderscheiden.
2. De letterromp heeft altijd dezelfde verhouding in hoogte en breedte.
3. Alle neerhalen zijn evenwijdig.
4. Alle lussen zijn even breed.
5. Alle lussen kruisen op dezelfde hoogte.

E.M. geeft dan didactische aanwijzingen met voorbeelden. Enkele zaken vallen daarin op:

1. De aanwijzingen zijn correct.
2. De keuze van het lettertype vind ik niet erg geslaagd. De letter t zoals hij die graag wil geschreven zien, wijkt sterk af van wat courant is. Ook de letter s vind ik zeer zwak qua vormgeving.
3. De hoofdletters zijn misschien wel duidelijk maar passen helemaal niet bij het verbonden schrift. Het zijn drukletters met een kleine aanpassing. Ze worden trouwens in deze methode nooit aan de andere letters vastgemaakt, ze maken dus geen deel uit van het verbonden schrift. De hoogte van de hoofdletters (dezelfde hoogte als de stokken van d en t) vind ik de mooiste – het is ook de hoogte zoals in gedrukte teksten, maar ik heb geen bezwaar tegen hoofdletters die op dezelfde hoogte komen als de lussen. Gedrukte teksten hebben bovendien geen lussen, alleen stokken. Het zou dan ook nogal eigenaardig zijn als de kapitalen hoger zouden komen dan de stokken. Bij het verbonden schrift hebben we wel het onderscheid tussen stokken en lussen.
4. Het schrift helt zéér licht over naar rechts. Om tot een vlot handschrift te komen mag het wat meer overhellen.
5. Het gebruik van grondlijn, romplijn en lussenlijnen is zeer goed, ook de onderlinge afstand ervan is perfect.
6. De aanwijzing dat de lussen niet tot tegen de luslijnen mogen komen is ook zeer goed. Ook de lengte van de stokken is correct.
7. In het voorbeeld op bladzijde 39 komt de letter 'e' op twee verschillende manieren aan bod. Twee keer is deze letter bovenaan verbonden met de vorige letter, twee keer onderaan. Is dit consequent aan wat de basiscode beoogt?
8. Het is aan dit lettertype te zien dat het afgeleid is van de drukletters. Het oogt daardoor niet echt soepel en vloeiend, maar eerder statisch.

E.M.: *'Letterkennis is het enige dat we kinderen die leren schrijven aan houvast kunnen bieden. Er is geen alternatief.'* Akkoord, maar het moet niet per se op deze door-en-door fantasieloze, louter technische manier.

E.M.: *'Letterkennis leidt tot een beter handschrift, ook bij zwakkere leerlingen.'* Ook dit is zo, maar de weg ernaartoe kan ook spontaner en meer – en beter - vanuit de beweging.

E.M.: *'Goed vormgegeven letters ondersteunen de ontwikkeling van foneembewustzijn, de conditio sine qua non om een vlotte lezer en speller te worden.'* Inderdaad, maar het moeten niet per se de letters van het verbonden schrift zijn, ook kapitalen kunnen gebruikt worden, al pleit ik er voor dat niet al te lang te doen en zo snel mogelijk over te schakelen op een verbonden schrift met mooie, goedgevormde letters.

LETTERS

E.M.: *'Letters leren schrijven lukt het best wanneer ze in een zinvolle progressie worden aangeleerd: eenvoudiger lettervormen aan het begin, complexere later'*. Dit is een waarheid als een koe. Een wijze didactische maatregel die in zowat elke methode gehanteerd wordt.

De voorbeelden van E.M. geven dan ook een beeld van de te verwachten opbouw. Verrassend is wel dat de letter e al zo snel aan bod komt, maar de manier waarop ze in deze methode geschreven wordt, laat dit toe.

De voorbeelden van woorden met de basisverbindingen op blz. 37 geven aan dat niet steeds de meest eenvoudige letters en letterverbindingen eerst aan bod komen. De opbouw die E.M. op blz. 42 aanraadt, wordt op blz. 44 weer losgelaten. Daar vinden we dat bij de basiskoppelingen het woord dik vooraan staat, gevolgd door bus, sok, rok, bek: woorden die niet zo gemakkelijk te schrijven zijn en ook niet gemakkelijk te ontleden in fonemen. Twee redenen gelden hiervoor:

1. b en k zijn niet zo gemakkelijk om te schrijven en ook moeilijk om verbindingen met andere letters te maken. Bij 'bek' moet de e bovenaan vastgemaakt worden aan de b, terwijl de schrijffletter e zo niet geoefend wordt.
2. De letters b, k en d zijn niet de eenvoudigste letters om uit een klankstroom te analyseren omdat ze moeilijk hoorbaar gemaakt kunnen worden zonder er een 'e' aan toe te voegen. Dat gaat veel gemakkelijker met letters als s, r, m, n enz. Waarom deze letters dan niet méér gebruiken in de basiskoppelingen? Zo kan het woord dik toch vervangen worden door min (gemakkelijk te analyseren en gemakkelijk te schrijven). Bus kan lus worden, sok kan som worden, rok kan rol worden, bes kan les of mes worden. En waarom alleen de enkelvoudsvorm daarvan laten schrijven en lezen? In het meervoud bieden deze woorden zelfs nog wat extra's voor het lezen en het schrijven: minnen, lussen, sommen, rollen, lessen (messen).

De volgende uitspraak van E.M. staat me zeer aan, maar er volgt een 'maar': *'Een schrijffletter is maar een van de vele gedaanten die elke letter kan aannemen. Het kan geen kwaad kinderen daar al vroeg aan te laten wennen. Zodra ze een letter voldoende trefzeker kunnen schrijven, is het goed dat ze gedrukte varianten van de schrijffletter te zien krijgen.'* Vreest E.M. dat de kinderen die gedrukte varianten misschien niet spontaan te zien zullen krijgen? Ze zijn er zelfs al mee vertrouwd vóór ze de schrijffletters beginnen te oefenen. Zowel de kapitalen (waarvan de meeste kinderen er een aantal kunnen herkennen

en kunnen schrijven) als de onderkastletters hebben de kinderen talloze keren onder ogen gekregen vóór ze in het eerste leerjaar komen, denk maar aan kranten, boeken, tv-onderschriften, in het straatbeeld (reclame, wegwijzers, opschriften), pc.

Een zwak punt in het oefenen van het schrift is het schrijven van hoofdletters. E.M. raadt aan om de kinderen al snel één hoofdletter te leren, zodat ze minstens hun voornaam kunnen schrijven. Waarom zouden ze die moeten leren? Ze kennen toch (meestal) al de kapitaal waarmee hun naam begint en gezien de hoofdletters van het verbonden schrift bij E.M. amper afwijken van de kapitalen kunnen de kinderen voorlopig gerust die kapitalen blijven gebruiken.

Het goede aan het advies van E.M. is dat de hoofdletter van in het begin gebruikt wordt om eigennamen correct te schrijven. Dat is een groot pluspunt ten opzichte van de meeste schrijf- en leesmethodes waarin men aanvankelijk angstvallig de kapitalen en hoofdletters weglaat: namen zonder hoofdletter, zinnen die niet met een hoofdletter beginnen. Een methode die deze fouten al op de eerste bladzijden maakt is een slechte methode.

NIET-KLANKZUIVERE WOORDEN

Het standpunt van E.M. in verband met klankzuivere en niet-klankzuivere woorden kan ik volledig bijtreden. Ik ben hem zeer dankbaar dat dit eens duidelijk uitgelegd wordt en dat we maar best kunnen zwijgen over al dan niet klankzuivere woorden.

UITSPRAAKVARIANTEN

Ook in de standaardtaal kun je – zelfs bij eenvoudige woorden – uitspraakvarianten horen. Te wijten aan streek en land. Ook de letter ‘e’ komt al met minstens drie uitspraakvarianten. Voor een methode zoals de alfabetcode is dat geen geschenk.

De laatste zin van dit hoofdstuk (een besluit): *‘Je schrijft niet zoals jij spreekt, we schrijven zoals er gesproken wordt.’* kan me niet bekoren. Dit is voor een kind van zes jaar té abstract en te nietszeggend. **Zoals er gesproken wordt?** Mij lijkt het beter om hier niet te veel nadruk op te leggen. Als we woorden willen opschrijven doen we dat volgens bepaalde conventies, moeilijker moeten we het niet maken. Voor de alfabetcode stelt zich natuurlijk wel een probleem omdat men zo sterk de nadruk legt op de basisklanken en men aanvankelijk zo weinig mogelijk uitzonderingen wil ontmoeten. Voor de ‘e’ wordt dan wel een uitzondering gemaakt omdat het anders onmogelijk wordt om teksten te lezen en te schrijven. Ik krijg hier sterk het gevoel dat de methode als ‘heilig’ wordt beschouwd en zo getrouw mogelijk moet opgevolgd worden. Kortom de dictatuur van de methode. Maar zoals bij elke dictatuur houdt ze niet lang stand; de anarchistische letter ‘e’ strooit veel te snel roet in het eten.

PLAATJES

Plaatjes zijn in feite geen hulpmiddel bij het leren lezen. Wat E.M. schrijft is véél beter: *‘De meest effectieve manier om alle kinderen klank-tekenkoppelingen te helpen onthouden bestaat erin ze die koppelingen te laten schrijven.’* Daarover ben ik het volledig met hem eens.

MEDEKLINKERCLUSTERS

Aanvankelijk komen er geen medeklinkerclusters aan bod, geleidelijk aan wel.

MEERLETTERGREPIGE WOORDEN

Het gaat hier onder andere om de meervoudsvormen van woorden eindigend op ‘-en’. Die eind-n hoor je in het Nederlands niet na een doffe ‘e’. Maar bij aanvang van het leren lezen en schrijven mag je die wel laten horen.

Bij het lezen sta ik erop dat die eind-n niet gehoord wordt. Bij het schrijven (dictee) laat ik ze aanvankelijk wél horen, maar als kinderen in het eerste leerjaar veel meervoudsvormen van woorden schrijven, weten ze al snel dat die eind-n wel geschreven wordt zonder ze expliciet te moeten horen. Woorden zoals ‘aarde’ zouden ze dan fout kunnen schrijven, maar dat is met een kleine opmerking eenvoudig recht te zetten.

In dit hoofdstuk volgt nog een boeiend onderdeel: de verdubbeling van de medeklinker in meerlettergrepige woorden. Dit is iets waar ontzettend mee gesukkeld wordt in diverse methodes. Nochtans is de zaak zeer eenvoudig zoals E.M. aangeeft: *‘Altijd dubbel na een beklemtoonde a, e, i, o en u en bijna altijd enkel na een onbeklemtoonde a, e, i, o, u.’* Dit is alleszins een betere houvast dan ‘deurtje open, een klinker mag gaan lopen’ of het invoeren van de ‘klinkerdief’ – methodes die dit gebruiken vertrekken van een foutief schriftbeeld en van een gebrekkige klank-tekenkoppeling. Maar beide visies steunen op een goed begrip van lettergrepen. Omdat dit begrip er in een eerste en zelfs tweede klas nog niet is, kunnen we best op een andere manier te werk gaan, niet vanuit het auditieve (zoals bij E.M.), maar louter vanuit het visuele, dus vanuit de gedrukte of geschreven tekst. Volgt er 1 medeklinker op een a, e, o, u (i mogen we hier even overslaan), dan lezen we die klinker meestal lang. Volgen er twee medeklinkers, dan is er geen probleem: steeds kort. Het hoeven dan ook niet altijd twee dezelfde medeklinkers te zijn, twee verschillende is ook oké. Hier moeten we dus uitgaan van het lezen (luidop lezen bij voorkeur) om tot het correcte schrijven te komen. We moeten de kinderen wel goed leren onderscheid maken tussen klinker en medeklinker. Waarom hier uitgaan van het lezen? Omdat die verdubbeling van medeklinkers alleen zinvol is om een geschreven (gedrukte) tekst gemakkelijk lees- en verstaanbaar te maken. In louter gesproken taal horen we geen dubbele medeklinkers, daar horen we alleen een klank. En is de medeklinker altijd verdubbeld na een beklemtoonde a, e, i, o of u? Mij schiet direct een woord te binnen dat die regel niet volgt: pakij (dat is natuurlijk een samenstelling, maar het bewijst toch dat de regel niet altijd opgaat). Bovendien is er een klein, maar belangrijk hiaat in de regel van E.M.: *Altijd dubbel na een beklemtoonde a, e, i, o en u* gaat alleen op voor tweelettergrepige woorden. In woorden met meer dan twee lettergrepen kan de verdubbeling ook optreden na niet-beklemtoonde a, e, i, o en u. Meestal zullen deze woorden samenstellingen zijn, maar dat doet er niet toe, want de kinderen weten dat aanvankelijk ook niet. Bijvoorbeeld: allebei, appetijt, oppositie, appelsien. Soms treedt er ook een verdubbeling van de medeklinker op na een niet-beklemtoonde a, e, i, o, u. Bijvoorbeeld: alleen, pakket, akkoord, correct. Vandaar dan ook: ***bijna*** altijd enkel na een onbeklemtoonde a, e, i, o, u.

Vanaf het hoofdstuk DE GEAVANCEERDE CODE (blz. 59) gaat het boek over op een uiteenzetting van de methode en worden de meeste zaken die eerder aan bod kwamen uitgebreid herhaald.

Naar mijn mening is de geavanceerde code véél te uitgebreid. Er komen weinig gebruikte koppelingen in voor die kinderen pas op latere leeftijd zullen tegenkomen. Bijvoorbeeld koppelingen en spellingsvarianten in vreemde woorden.

LEZEN EN SPELLEN

E.M. dringt er op aan om woorden als bomen en bommen eerst te leren schrijven (alles wat je schrijft, kun je ook lezen!) zonder naar de context te kijken. Dus zuiver technisch. Pas daarna mogen deze woorden in een context geschreven worden. Dit lijkt me niet houdbaar en niet zinvol. Het is eens te meer een afremmen van het spontane schrijven en lezen. Een kind mag gerust geconfronteerd worden met zaken die het nog niet voldoende kent. Daaraan kan het wakker worden en bepaalde zaken gaan inzien. Fouten maken (ook bij het schrijven) is geen drama, en fouten moeten niet hardnekkig vermeden worden, ze zijn juist zinvol om tot een correcte spelling te komen, op voorwaarde dat we de fouten niet uitlokken door spitsvondige dictees en op voorwaarde dat we steeds bereid zijn om de fouten te corrigeren op zo'n manier dat het kind er iets uit leert.

HOORWOORDEN, REGELWOORDEN EN WEETWOORDEN

E.M.: *'Categorieën als hoorwoorden, regelwoorden, volgwoorden, onthoudwoorden of weetwoorden helpen kinderen niet om beter te spellen. Ze doen hooguit alsof.'* Inderdaad. Al dat gedoe met hoor- en regel- en weetwoorden kunnen we best achterwege laten. Het is alleen ballast.

WOORDBEELDEN

Na een eenzijdig pleiten voor teken-klankkoppelingen en het verwerpen van alle mogelijke andere vormen van lezen/schrijven besluit E.M.: *'Een woordbeeldstrategie voor correct spellen zal – als ze al bestaat – altijd tekortschieten.'* Dat we ook naar de inhoud lezen en daarom niet voor elk woord elk teken moeten koppelen aan een klank komt hier niet aan bod. Er circuleren op het internet teksten waarbij de letters binnen de woorden omgegooid zijn en toch kunnen we die teksten vlot lezen. Met een consequente teken-klankkoppeling zouden we dat amper of niet kunnen.

Met een zuivere woordbeeldstrategie zullen we inderdaad nooit tot correct spellen komen, al zal een woordbeeldstrategie toch regelmatig behulpzaam zijn daarbij. Bij een woord als bureau bijvoorbeeld zal het woordbeeld wél een rol spelen bij het schrijven.

E.M. beweert ook dat het *'Nederlands een taal is die alleen maar alfabetisch te schrijven valt'* (dus niet syllabisch en niet logografisch). Het alfabetisch schrift bestond al vele eeuwen vóór het Nederlands ontstond. Er is nooit geprobeerd om het Nederlands op een andere manier te schrijven (tenzij met stenografie, een schriftsysteem waarbij ook logogrammen werden gebruikt) en er bestaat ook geen behoefte om het anders te doen. De bewering van E.M. doet dan ook niet ter zake.

REGELS

Een terechte opmerking van E.M.: *'... blijkt namelijk dat kinderen regels meestal wel uit hun hoofd kennen, maar ze zelden begrijpen en nooit toepassen. ... Dat die regels vaak in versvorm worden aangeboden, maakt ze misschien wel gemakkelijker memoriseerbaar, maar niet noodzakelijk ook gemakkelijker toepasbaar.'* Dat klopt. Kinderen kunnen regels perfect opzeggen, maar passen ze zelden

of nooit toe. Daarom moeten we hen ook zo weinig mogelijk met regels lastigvallen. Het enige wat écht werkt is de herhaling, constante geduldige herhaling. Dat die herhaling niet gaat vervelen is de kunst van het onderwijzen. Als het over regels gaat komen we meestal in de grammatica terecht. Daarmee moeten we sowieso geduld hebben tot het kind voldoende wakkerheid heeft om de regels te begrijpen.

FAMILIEGELIJKENISSEN

Woorden kunnen qua spelling opgedeeld worden in groepen. Appel, dapper, grappig lijken op elkaar. Zo ook woorden als papier, tapijt, kapot. Dit geeft aanleiding tot het opstellen van codeerpatronen.

CODEERPATRONEN

Hier komt een van de meest opvallende kenmerken van de alfabetcode aan bod. De akke-, ekke-, ikke-, okke-, ukkepatronen. Dit is een geschikt hulpmiddel om deze woorden correct te spellen. Het kan ter ondersteuning dienen voor kinderen die problemen hebben met het verdubbelen van de medeklinker. Als we echter vanaf het eerste leerjaar de meeste woorden in het meervoud laten schrijven, dan komen er minder problemen voor met deze woorden en is het als vanzelfsprekend dat zulke woorden met een dubbele medeklinker worden geschreven.

Daarmee sluit ik aan bij wat E.M. verderop zegt: *‘Om woorden als karren altijd goed te spellen, moet je het zo vaak gedaan hebben dat je het zelfs goed doet als je niet oplet.’* Een bladzijde verder lees ik: *‘Het geheim achter het ontwikkelen van een goede gewoonte is het zo vaak mogelijk goed doen.’* En dat beaam ik volkomen. Daarom is herhaling ook zo belangrijk. Niet testen en toetsen – zoals nu veel te vaak gebeurt – maar op de goede manier herhalen leidt tot goede resultaten.

Met E.M.’s opmerking over de verenkelling van de klinker kan ik niet helemaal akkoord gaan: *‘Als we zouden beginnen bij de verenkelling van de klinker, lagen de zaken anders. Wie leert dat de klank ‘aa’ behalve als ‘aa’ ook als ‘a’ kan worden geschreven, leert niet alleen een spellingsvariant maar meteen ook een geval van code-overlapping. Met het teken ‘a’ schrijven we in de basiscode namelijk al een andere klank: ‘a’.* Dit geldt natuurlijk alleen als we de alfabetcode consequent toepassen. Kinderen hebben er doorgaans geen enkel probleem mee dat ‘a’ als ‘a’ en als ‘aa’ kan klinken. En als we dan in het eerste leerjaar (maar ook nog in het tweede) voldoende woorden met ‘a’ die klinkt als ‘aa’ aan bod laten komen, stelt er zich geen groot probleem. Het is steeds gemakkelijker om van de meervoudsvormen van woorden te vertrekken dan van enkelvoudsvormen, waardoor een hoop problemen zich minder stellen. Als kinderen gewoon zijn woorden als ‘zaken’, ‘buren’, ‘vegen’, ‘lopen’ te schrijven (en te lezen) dan is het voor hen ook niet zo moeilijk om daarna ‘zaak’, ‘buur’, ‘veeg’ en ‘loop’ te schrijven. Omdat zij onmiddellijk beseffen dat ‘zak’ geen ‘zaak’ is. Het gaat dan ook niet meer om verenkelling van de klinker zoals E.M. en vele anderen dat noemen, maar om een verdubbeling. Wie over verenkelling van de klinker spreekt, vertrekt altijd van een foutief schriftbeeld. Hij stelt zich namelijk het woord voor met twee klinkers en dat is echt niet nodig.

CODEERPATRONEN OEFENEN

Volkomen terecht wijst E.M. erop dat *‘De enige efficiënte manier om moeiteloos codeerpatronen in het geheugen op te slaan is schrijven, met de hand. En voorts: hardop lezen.’* Ook de volgende uitspraak is

het onthouden waard: *'Kinderen die met de hand hebben geschreven, scoren altijd beter dan kinderen die op een andere manier hebben geoefend.'*

WAAR EEN CODEERPATRONENBOEK GOED VOOR IS

Kinderen komen vanzelfsprekend teksten tegen waarin zij spellingsvarianten zien die ze nog niet geleerd hebben. Die kunnen ze dan opzoeken in een codeerpatronenboek. Dit kan zinvol zijn, zeker als kinderen geen leerkracht in de buurt hebben die hen kan helpen. Ik geef er de voorkeur aan dat kinderen ofwel aan elkaar vragen (in de eerste plaats) ofwel aan de leerkracht (in de tweede plaats) ofwel het woord opzoeken in een woordenboek zoals het groene boekje (in de derde plaats). Door het leren vragen stellen ontstaat er een sociale interactie en krijg je altijd meer dan alleen maar een antwoord.

HOOFDLETTERS

Dit is een didactische uiteenzetting over het leren schrijven en gebruiken van hoofdletters. Wat het correcte gebruik van hoofdletters aangaat kan ik helemaal akkoord gaan. De schrijfwijze ervan en het feit dat de hoofdletters nooit met de andere letters verbonden worden vind ik niet zo gunstig.

LEESTEKENS

Een goede uiteenzetting met goede voorbeelden en een besluit dat om een kanttekening vraagt: *'Kinderen moeten de gewoonte ontwikkelen stiltes te schrijven waar ze te horen zijn en stiltes te lezen waar ze staan.'* Leestekens zijn uitgevonden om het begrijpend lezen te vergemakkelijken en verschijnen trouwens pas zeer laat in de ontwikkeling van het schrift. Ze moeten dus in de eerste plaats gelezen worden. Pas als dat goed zit kunnen ze ook gebruikt worden bij het schrijven. Hier geldt de regel: eerst lezen, dan schrijven. Het zijn tenslotte ook 'lees'tekens.

VLOT LEZEN

E.M.: Een tekst herlezen is de beste manier om vlot te leren lezen. Dat is ook mijn ervaring, waarbij ik – naast het lezen van geschikte teksten in leesboeken – vooral teksten laat lezen die de kinderen zelf geschreven hebben en die door mij aangepast zijn. Zij oefenen die teksten zowel stil als luidop en krijgen dan de opdracht deze teksten klaar en duidelijk voor te lezen met een goede intonatie. Hoe meer van zulke oefeningen, hoe beter de kinderen lezen.

HOE VLOT IS VLOT?

E.M. gaat weer zeer technisch te werk: zo veel woorden of lettergrepen per minuut. Ik leg de klemtoon meer op het kunstzinnige. In het zesde leerjaar moet een kind zo vlot kunnen lezen dat het een onvoorbereide tekst vloeiend en met de nodige intonatie kan voorlezen en wel op zo'n manier dat de klasgenoten – die intussen met ander werk bezig zijn - spontaan en geïnteresseerd beginnen te luisteren. Als dat lukt is het sowieso snel genoeg en ook niet te snel, maar is het vooral goed.

BEGRIJPEND LEZEN- BEGRIJPELIJK SCHRIJVEN

Kinderen breiden via het lezen hun woordenschat slechts met mondjesmaat uit.

Helpt het om via vragen te controleren of een kind een gelezen tekst al dan niet heeft begrepen? Ja, op voorwaarde dat de vragen goed geformuleerd zijn en dat er een goede schrijfo opdracht is gegeven.

Bovendien moet de feedback niet via punten gebeuren, maar inhoudelijk.

E.M. besluit: *'Begrijpend lezen leren ze door begrijpelijk te leren schrijven.'* Hij blijft dus consequent in zijn principe: eerst schrijven, dan lezen. Terwijl dit hier ook weer in twee richtingen kan werken. Wat E.M. niet vermeldt is dat je om tot begrijpelijk schrijven te komen ook kan voorlezen of vertellen – nog liever vertellen dan voorlezen, al is dat laatste ook nodig. Eerst een verhaal vertellen, dan dat laten opschrijven in eigen bewoordingen is een uitstekende oefening om begrijpelijk te leren schrijven. Dus van het auditieve naar het geschrevene gaan, iets waar de alfabetcode sterk de nadruk op legt, maar hier niet ter sprake brengt.

Volkomen terecht schrijft E.M. dat de feedback inhoudelijk moet gebeuren, niet via punten.

LEESPLEZIER

Er zijn twee voorwaarden om tot leesplezier te komen:

1. Het lezen moet vlot genoeg gaan
2. Er moet prettig leesvoer zijn.

In dit hoofdstuk heeft E.M. het wél over het voorlezen: *'Voor voorlezen zijn kinderen niet zo gauw te oud als we gemakshalve graag denken. .. Neem dus een goed boek, eentje waar u zelf echt enthousiast over bent, onderschat de kinderen niet en ga aan de slag. Er zijn genoeg klassieke en klassiek wordende verhalen die geschikt zijn.'* Zo is het.

E.M. heeft het ook over het schrijven van boekverslagen die het gevaar inhouden het leesplezier tegen te gaan, tenzij ze listig ingezet worden. Daarin heeft hij gelijk. Maar door boekverslagen in het schooltijdschrift te laten verschijnen, heb ik ervaren dat vele kinderen maar al te graag een verslag schrijven. En er meestal ook nog spontaan een mooie tekening bij maken.

En wat E.M. ook aanhaalt: praten. Praten over boeken helpt meer dan vragen beantwoorden of boekverslagen schrijven. Dit praten over boeken kan zowel klassikaal als individueel gebeuren. Individueel kan op gelijk welk moment van de schooldag, klassikaal liet ik het meestal gebeuren naar aanleiding van een boekverslag in de schoolkrant.

DE PROEF OP DE SOM

Weer een zeer technisch opgevat hoofdstuk waarin wordt gemeld hoe via onderzoeken is vastgesteld dat met de methode van Phono-Graphics (de Engelse versie van de alfabetcode) kinderen opvallend vlotter lezen.

Interessant is de volgende opmerking van E.M.: *'Het voorgaande zegt iets over de remediërende mogelijkheden van de methode. Er is echter geen reden om aan te nemen dat de methode alleen goed is om gebroken potten te lijmen en niet gewoon in de klas kan worden ingezet.'*

Het hoofdstuk besluit met: *'Er is geen uitval vanwege dyslexie of dysorthografie.'* Maar dat betekent wel dat de zwakkere kinderen voortdurend extra instructie en oefening krijgen. Terecht overigens.

LEESONDERZOEK – WAT WE ECHT WETEN OVER LEREN LEZEN

E.M.: *'Leren lezen en schrijven worden vaak gezien als een onderdeel van het moedertaalonderricht. Ten onrechte. Lezen en schrijven, het hanteren van de alfabetcode zijn namelijk technieken. Het aanleren van die techniek is iets anders dan het ontwikkelen van taalvaardigheid.'* Hier blijkt duidelijk hoe E.M. het leren schrijven en lezen volkomen opvat als een techniek, los van taalonderricht. Nochtans kunnen

beide, schrijf/leestechiek en taalonderwijs, niet anders dan samengaan. In feite zijn ze onlosmakelijk met elkaar verbonden. E.M. gaat verder: *'Het ontwikkelen en oefenen van schriftelijke taalvaardigheid komt aan de orde zodra de kinderen met het schrift overweg kunnen. Een correcte instructie van de alfabetcode houdt de fase waarin dat nog niet kan zo kort mogelijk. Zodra die fase voorbij is, dragen schrijfofdrachten zelfs bij tot het verder ontwikkelen van de leesvaardigheid.'* Maar hoe lang duurt die fase? Is dat 12 à 16 weken zoals eerder gemeld of meer?

In dit hoofdstuk passeert alles wat eerder aan bod gekomen is nog eens de revue. Dus ook dit: *'Met de hand schrijven traint de accuraatheid van de spelling'; 'snelheid is zelfs een voorwaarde voor succes' en 'niveaugroepen, zelfstandig werk en zelfs individuele instructie dragen niet bij tot effectiever leren'. Dit laatste strookt niet met wat E.M. eerder heeft geschreven Van zelfstandig werk en individuele instructie weet ik pertinent wel dat ze bijdragen tot effectiever leren. Van niveaugroepen ben ik een groot tegenstander, want dat is een werkwijze die weinig bijdraagt aan het leren en zelfs in negatieve zin kan werken. En tot slot van dit hoofdstuk staat dit: 'Een excellente onderwijzer echter houdt alle kinderen aan boord: hij differentieert alleen als dat nodig is om kinderen weer aan boord te krijgen, en hij zorgt ervoor dat alle kinderen bereiken wat ze niet eens zelf hadden verwacht.'* Hoe kan dit gebeuren als individuele instructie niet goed is volgens E.M.?

De volgende uitspraak is zeker en vast niet correct: *'Het regelmatig fout schrijven van woorden heeft dramatische gevolgen voor het leren spellen. Dat roept tot voorzichtigheid bij het geven van vrije schrijfofdrachten.'* Mijn ervaring met vrije schrijfofdrachten – die ik trouwens zeer veel geef – is dat de kinderen van langsom minder fouten schrijven.

Deel 2

ALLES WAT U MOET DOEN OM ELK KIND EEN VLOTTE LEZER TE HELPEN WORDEN.

Van bladzijde 101 tot 347 wordt de alfabetcode tot in detail uitgewerkt.

Deze methode heeft – uit wat ik kan opmaken uit dit boek - haar kwaliteiten. Omdat ik echter met deze methode als dusdanig geen ervaring heb, is het niet aan mij om over dit deel van het boek een oordeel te vormen.

Enkele zaken vielen me op.

In het hoofdstuk ACTIVERENDE DIRECTE INSTRUCTIE staat een lesschema in zeven stappen.

1. de terugblik
2. de oriëntatie
3. de uitleg
4. de begeleide inoefening
5. de zelfstandige verwerking
6. de evaluatie (klassikaal)
7. de terug- en vooruitblik.

In grote lijnen is dit ook het schema dat ik jarenlang in mijn lessen gehanteerd heb. Toch zijn er verschillen. Mijn schema ziet er als volgt uit:

1. de uitleg
2. de terugblik (oriëntatie inbegrepen)
3. de begeleide inoefening
4. de zelfstandige verwerking
5. de evaluatie
6. de terug- en vooruitblik

Het lijkt logisch om de les te beginnen met een terugblik. Dat kan zo zijn voor middelbare scholieren en volwassenen, maar voor jonge kinderen is dat anders. Als in mijn klassen de kinderen binnenkomen kijken ze al uit naar wat er als nieuwe leerstof aan bod zal komen. Het bord met de nieuwe leerstof staat dus ook al klaar (maar wat gisteren aan bod is gekomen staat er ook nog op). Vele kinderen beginnen zelfs onmiddellijk aan de opgaven die daarbij klaarstaan. Het is dan ook logisch dat ik met de nieuwe leerstof zal beginnen, wil ik de kinderen niet ontmoedigen. Maar onmiddellijk daarna (en dikwijls terwijl ik de nieuwe leerstof nog uitleg) komt ook de leerstof van gisteren (en de vorige dagen) weer aan bod. Herhaling moet ingebed zijn in de nieuwe leerstof als het enigszins kan. Na de herhaling van de leerstof van gisteren herhaal ik ook zeer kort de nieuwe leerstof en maken we samen enkele oefeningen. Daarna gaan de kinderen zelfstandig aan het werk en begeleid ik die kinderen apart die het nodig hebben. Steeds apart, nooit in niveaugroepen. Ook de evaluatie gebeurt zo veel mogelijk individueel maar er is ook steeds een kort moment waarop we met de hele klas even terugblikken op wat we geleerd en geoefend hebben. Elke les besluit met een korte vooruitblik op wat morgen zal komen. Ik raad de kinderen (en de ouders) ook aan om dagelijks even op internet (op de site van de klas) te kijken wat we gedaan hebben en wat er de volgende dag (dagen) aan bod zal komen. Hoe beter de kinderen voorbereid zijn op wat komt, hoe vlotter het lesgeven gaat.

Op bladzijde 111 staat een zeer interessante oefening onder de titel: *woorden bewerken*. Zulke oefeningen moeten in een eerste klas dagelijks aan bod komen.

Op bladzijde 112 gaat E.M. de traditionele toer op: *'Telkens wanneer kinderen met schrijfmateriaal aan de slag gaan, is het eerste wat ze moeten doen goed gaan zitten.'* Wat blijkt in de praktijk? Geen enkel kind houdt dat goed zitten langer dan twee minuten vol. Ik geef er dan ook de voorkeur aan wel op de houding te letten, maar de kinderen toch de nodige vrijheid te geven om gevarieerde houdingen aan te nemen. Trouwens, hoe meer ze van houding wisselen, hoe beter het is voor hun gezondheid en voor het resultaat.

Op dezelfde bladzijde staat ook een zeer goed advies: werk met kleine schriften, *'zodat de rechterbovenhoek niet te ver van de linkeronderhoek komt'*. Op bladzijde 120 raadt E.M. trouwens het volgende formaat aan: *'Goede schriften zijn maximaal 24 centimeter hoog en 17 centimeter breed'*. Een zeer goed advies naar mijn mening, maar alleen voor het oefenen van het verbonden schrift. Ik gebruik voor het oefenen van het schrift liefst A5-formaat (meestal een dubbelgevouwen A4-blad): 10,5 cm hoog, 14 cm breed. Voor ander werk gebruik ik meestal het A4-formaat. Als kinderen hun houding tijdens het schrijven mogen variëren levert dat formaat geen noemenswaardige problemen op.

Op bladzijde 124 onderaan en verder op bladzijde 125 staan twee adviezen die iedere leerkracht uit het hoofd moet leren: *'Hangen plezier en zin van wat er wordt geleerd niet veel nauwer samen met het competentiegevoel dat zich tijdens het leerproces ontwikkelt dan met randactiviteiten die aan het leerproces nauwelijks iets bijdragen, in vele gevallen de helderheid van de instructie ondermijnen en in alle gevallen een flink deel van de leertijd opslorpen?'* (E.M. heeft het over handpoppen, reuzenplaten en al dat soort fraais om het leerproces nodeloos op te leuken).

En vervolgens: *'Van handpoppen, ankerverhalen en soortgelijke lesstofglijmiddelen is nooit aangetoond dat ze bijvoorbeeld gedragsproblemen in de klas voorkomen, van effectief onderwijs wel.'* **Vooraf dit laatste advies moet iedere leerkracht ter harte nemen.**

Op bladzijde 220 staat: *'... wie vaak genoeg paarden geschreven heeft, zal later de grondvorm paard aannemelijker vinden dan wie dat nog nooit heeft gedaan.'* **Daarom laat ik vanaf het eerste leerjaar zo veel mogelijk woorden in het meervoud schrijven.**

Op bladzijde 221 nog een zeer waardevol advies: *'Daarna **geven de kinderen hun schrijfwerk door aan andere kinderen.** Die lezen hardop en'* **Dit moet regelmatig, zo mogelijk dagelijks, gebeuren en niet alleen bij het leren lezen en schrijven.**

Op bladzijde 226 schrijft E.M.: *'De kinderen gebruiken altijd fijn schrijfmateriaal en ook in de les geschiedenis krijgen ze werkbladen met een goede liniatuur. Zolang ze behalve een grondlijn ook een rompen- en een luslijn nodig hebben om letters met een goede hoogte-breedteverhouding te schrijven, moeten kinderen die hulplijnen krijgen. En dat is langer dan veelal wordt aangenomen: in groep 6 – in het vierde leerjaar – hebben de meeste kinderen genoeg aan een grond- en romplijn, een jaar later kunnen ze het ook met een redelijke kans op succes zonder romplijn proberen.'* **Zolang houdt geen kind dit vol en het is trouwens niet zinvol. Naast het oefenen van het schrift op de speciale bladen kan een kind vanaf het tweede leerjaar ook op gewoon gelijnd papier schrijven. Dat wil niet zeggen dat er dan niet meer geoefend wordt op de speciale bladen met romplijn, luslijn enzovoort, maar voor de gewone lesopdrachten wordt gewoon gelijnd blad gebruikt. Ik geef de voorkeur aan geruit papier, in de handel 'commerciaal' genoemd: smalle rechthoekige ruiten van 4 mm breed en 8 mm hoog. Ook het fijne schrijfmateriaal kan na een grondige oefening van het gebonden schrift zelfs al in het eerste leerjaar vervangen worden door een vulpen. Het fijne materiaal gebruiken we verder voor de illustraties.**

Op bladzijde 238 staat een bijzonder goed advies wat betreft de keuze van leesboeken: *'...laat het gaan om een verhaal dat u ten eerste echt goed vindt, en niet alleen maar goed voor de kinderen; een boek dat wat moeilijkheid betreft op het niveau van de kinderen zit, of beter nog, er een beetje boven, en dat ten slotte goed is vormgegeven ... en met een goede schreefletter.'* In feite zijn dit 4 waardevolle adviezen ineen:

1. U (ouder, leerkracht) moet het boek zelf goed vinden.
2. Qua moeilijkheid op het niveau van het kind, maar liefst iets erboven (dit laatste is zeer belangrijk).
3. Goed vormgegeven.
4. Met schreefletter.

CONCLUSIE

Een zeer waardevol boek, niet omwille van de alfabetcode, maar omdat er tal van bijzonder goede adviezen in staan over taal, spelling, en het werk in het algemeen in een lagereschoolklas. Een boek dat leerkrachten in de eerste graad van het lager onderwijs zeker moeten lezen. Vele adviezen kunnen trouwens ook bij gebruik van andere lees- en schrijfmethodes ter harte genomen worden.

Het boek – en de methode – legt een veel te sterke nadruk op het technische aspect van lezen en schrijven. Ook al zijn lezen en schrijven technieken, je kunt ze nooit loskoppelen van de inhoud; het zijn trouwens technieken die ontstaan zijn om inhoud over te brengen.