

Dwaalspoor dyslexie

ERIK MOONEN

Dwaalspoor dyslexie

Hoe elk kind een vlotte lezer wordt

Standaard Uitgeverij

© 2012 Standaard Uitgeverij / WPG Uitgevers België nv, Mechelsesteenweg 203,
B-2018 Antwerpen en Erik Moonen

www.standaarduitgeverij.be
info@standaarduitgeverij.be

Vertegenwoordiging in Nederland
WPG Uitgevers België
Herengracht 370/372
NL-1016 CH Amsterdam

Omslagontwerp: Make-up
Illustraties: Schriftontwikkeling en Uitgeverij Nieuwezijds
Vormgeving binnenwerk: Aksent
Schriftletter en Glas-in-lood-font ontwikkeld door de Stichting Schriftontwikkeling

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op welke wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Ondanks alle zorg die aan de samenstelling van de uitgave werd besteed, kan de redactie of de auteur noch de uitgever aansprakelijkheid aanvaarden voor eventuele schade die zou kunnen voortvloeien uit enige fout die in deze publicatie zou kunnen voorkomen.

ISBN 978 90 02 25219 8
D/2012/0034/413
NUR 623

Inhoudstafel

VOORWOORD 9

INLEIDING 11

DEEL 1

ALLES WAT U MOET WETEN OM ELK KIND EEN VLOTTE LEZER
TE HELPEN WORDEN 13

Er is niets natuurlijk aan geletterdheid 13

Het schrift 16

Het alfabet 19

De logica van de code 20

Schrijven 21

Dyslexie en foneembewustzijn: daar zit de knoop 22

Hoe foneembewustzijn niet wordt geoefend 25

Foneembewustzijn trainen 29

Motoriek 32

Grafisch bewustzijn 34

De basiscode 36

Handschrift en letterkennis 38

Letters 41

De basiskoppelingen 44

Niet-klankzuivere woorden 46

Uitspraakvarianten 50

Plaatjes 52

Medeklinkerclusters 54

Meerlettergrepige woorden 55

De geavanceerde code 59

Lezen en spellen 61

Hoorwoorden, regelwoorden en weetwoorden 62

Woordbeelden 64

Regels	66
Familiegelijkenissen	68
Codeerpatronen	70
Codeerpatronen leren	72
Codeerpatronen oefenen	76
Waar een codeerpatronenboek goed voor is	78
Hoofdletters	79
Leestekens	82
Vlot lezen	84
Hoe vlot is vlot?	85
Begrijpend lezen – begrijpelijk schrijven	87
Leesplezier	90
De proef op de som	92
Leesonderzoek – wat we echt weten over leren lezen	94

DEEL 2

ALLES WAT U MOET DOEN OM ELK KIND EEN VLOTTE LEZER TE HELPEN WORDEN 101

Leren schrijven: een codeerprogramma installeren	101
Onderwijzen en leren	102
Activerende directe instructie	106
Vorbereidend werk: foneembewustzijn	107
Vorbereidend werk: grafisch bewustzijn	111
Basiskoppelingen leren – welke eerst?	118
Leren schrijven	120
Tijd en tempo	122
De basiskoppelingen leren – werkwijze	125
Namen schrijven	206
Medeklinkerclusters	210
Meerlettergrepige woorden	215
Ten laatste vanaf nu: parallelle paden	225
Pad 1: Handschrift, kapitalen en letternamen	227
Pad 2: Lezen, lezen en vooral nog eens lezen	234
Pad 3: Codeerpatronen leren	242
Leeshulpjes: trema, streepje, apostrof en punt	297
Meer hoofdletters	299

Meer leestekens	300
Woorden afbreken	302
Leerlijnen, onderwijsdoelen en de Alfabetcode	304
Spelling en taalbeschouwing	317
Voor kinderen die het niet hebben gered	320

SLOTBESCHOUWING – WAT U MET DE ALFABETCODE KUNT 321

APPENDIX 1 – BASISKOPPELINGEN, CODEERPATRONEN EN APARTE GEVALLEN 323

APPENDIX 2 – KOPIEERBLADEN 333

APPENDIX 3 – ACCELERATIESCHEMA VLOT LEZEN 345

NOTEN 348

GERAADPLEEGDE LITERATUUR 349

VOORWOORD

Ik heb nog nooit iemand ontmoet die vindt dat leren lezen en schrijven voor kinderen eigenlijk helemaal niet hoeft. Mensen die er ooit wel zo over hebben gedacht, deden dat altijd om allerlei belangen veilig te stellen, behalve die van de kinderen. Vreemd genoeg kom ik wel steeds vaker mensen tegen die menen te weten dat goed leren lezen en schrijven voor een bepaalde groep kinderen niet kan, dat die kinderen het niet kunnen helpen en dat we hun dus niets dan frustraties bezorgen door te blijven verwachten dat ze het wel leren. Wat daar waar aan is, is gauw samengevat: de kinderen kunnen het niet helpen. Dat is alles. De rest is gelukkig niet waar.

Toegegeven, dat is een wat tegendraadse gedachte. Tegendraadse ideeën over lezen en schrijven zult u in dit boek wel vaker tegenkomen. Moeilijk te begrijpen zijn ze niet, alleen zijn de ideeën waaraan u al langer gewend bent, niet altijd gemakkelijk opzij te zetten.

Boeken maken is een eenzame bezigheid. Tegendraadse boeken maken een erg eenzame. Toch waren er ook altijd mensen (mijn vrouw, mijn kinderen in de eerste plaats) die me bleven voorhouden dat dit boek belangrijk was. Maar dat er toch nog wat ontbrak. Of dat het beter kon. Mensen die met hun kennis de gaten in mijn argumentatie hielpen dichten. Ik ben hun allemaal evenveel dank verschuldigd: de duivelsadvocaten, de strijdmakkers en de lastpakken.

Bijzonder dankbaar ben ik Bart Ipers, de eerste onderwijzer die met *Alfabetcode*-ideeën in zijn klas aan de slag ging. Dat deed hij al met kennis, fantasie en overgave toen dit boek nog niet veel meer was dan wat woordenlijsten en een inleiding. En toch zorgde hij ervoor dat elk kind in zijn klas goed leerde schrijven en lezen. Kansarme en bevoorrechte kinderen, hoogbegaafde en diepbegaafde, allemaal werden ze er beter van.

Sinds de uitvinding van het schrift is de mensheid begonnen met het uitbouwen van een collectief extern geheugen. De voorraad ideeën en fantasieën die daarin is opgeslagen, is onmetelijk. Maar: wie slechts moeizaam met geschreven taal uit de voeten kan, komt er niet in. Als u echt vindt dat de rijkdom van deze schatkamer voor iedereen toegankelijk moet zijn, en als u die schatkamer eventueel zelf voor een kind toegankelijk wilt maken door het te leren hoe het schrift werkt, dan is dit boek opgedragen aan u.

INLEIDING

U kent het scenario wel. Scène één: een groep zesjarige kinderen begint met lezen en schrijven. Er wordt een hele batterij leermiddelen ingezet: wandplaten, woordstroken, structureerstroken, een letterdoos, woordkaartjes, een fraai computerprogramma. Allemaal mooi vormgegeven en goedbedoeld, maar toch raken sommige kinderen achterop. Vervolgens, scène twee. Voor de ‘wat leeszwakke’ kinderen zijn er differentiatiematerialen: oefenblaadjes op maat, leesboekjes op niveau zodat de kinderen zich op hun eigen tempo kunnen ontwikkelen. Niettemin blijven ze achterop lopen. In scène drie valt het verlossende woord: ‘Uw kind heeft dyslexie. Dat betekent niet dat hij dom is: Leonardo da Vinci en Einstein hadden ook dyslexie. Het wil ook niet zeggen dat hij geen kansen heeft in het leven, kijk maar naar Steven Spielberg en Bill Gates. Of Joss Stone. Of Keira Knightley. Uw kind heeft alleen de juiste begeleiding nodig. Maar elke school die de naam waard is, werkt daaraan. En ook buiten de school zijn er tal van mogelijkheden. Bovendien zijn er tegenwoordig allerlei technische middelen die dyslectici helpen met hun probleem om te gaan: voorleessoftware, spellingcheckers, echt hele goeie dingen.’

Maar zitten deze kinderen daarmee op het goede spoor?

In 1997 verscheen in de Verenigde Staten *Why Our Children Can't Read And What We Can Do About It. A Scientific Revolution in Reading* van Diane McGuinness. Dat boek biedt precies wat de titel aankondigt: een antwoord op de vraag waarom zoveel kinderen moeilijkheden (blijven) hebben met lezen en een manier om die toestand te verhelpen. McGuinness' centrale stelling is in copernicaanse stijl revolutionair en komt kort gezegd hierop neer: het leren schrijven komt niet na het leren lezen, maar ervóór. *Leren lezen doe je door te leren schrijven.*

Het boek van McGuinness laat zien hoe iedereen Engels kan leren lezen en schrijven. In dit boek laat ik zien hoe iedereen Nederlands kan leren lezen en schrijven.

In het eerste deel verneemt u dat het schrift in wezen een code is, hoe die werkt, hoe de menselijke geest ermee omgaat en hoe die bijgevolg moet worden aangeleerd. U zult zien welke steken de gebruikelijke methodes voor lezen en spellen zoal laten vallen, en hoe catastrofaal die soms onschuldig lijkende foutjes kunnen uitpakken voor kinderen die het allemaal moeten le-

ren. Voorts zult u zien dat al deze foutjes en fouten gemakkelijk te vermijden zijn. Het komt er vooral op aan de zaken op orde te houden.

Het tweede deel beschrijft hoe lezen en schrijven op een ordelijke, dyslexie-veilige manier kunnen worden aangeleerd. Die manier van werken noemen we voor het gemak naar datgene wat er te leren valt: de *Alfabetcode*. Het begint allemaal met wat voorbereidend werk: het vermogen om de klanken in Nederlandse woorden te herkennen en wat handigheid in het hanteren van schrijfmateriaal. Leren schrijven en lezen, het leren hanteren van de Nederlandse code, gaat vervolgens in twee stappen. Eerst een beperkte, ondubbelzinnige code die schrijvend wordt aangeleerd: van klank naar teken dus, en niet omgekeerd. Daarna de afwijkingen van die ondubbelzinnige code in een ordelijk opgebouwde reeks van codeerpatronen: klank- en letteromgevingen die een bepaalde spellingsvariant waarschijnlijker maken dan alle andere. Dergelijke codeerpatronen zijn een behoorlijk goede weerspiegeling van de mentale machinerie die een vlotte speller inzet wanneer hij schrijft of leest. Als blijkt dat vlotte schriftgebruikers met codeerpatronen werken, ook al hebben ze zelf eerst regels of lijsten met aparte gevallen geleerd, kan beginnende schriftgebruikers veel tijd en frustratie worden bespaard door ze meteen de goede strategie bij te brengen. Alles wat kinderen op dit vlak aan het eind van de basisschool moeten kunnen, kunt u hun met dit boek leren.

Waar het dus eigenlijk om gaat is dit: in weerwil van wat deskundigen ('specialisten in de *deskunde*', zoals Bomans al zei), meevoelende romantici en therapeuten met meer zin voor zaken dan voor wetenschap ook beweren, iedereen kan vlot leren lezen en spellen. Ja, sommige kinderen lopen een verhoogd risico op het hardnekkige probleem dat dyslexie wordt genoemd, maar die constatering helpt hen zelden echt vooruit. Met een goede methode en goed onderwijs echter worden ze vlotte lezers, allemaal.

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

ER IS NIETS NATUURLIJKS AAN GELETTERDHEID

Overal ter wereld beginnen baby's van zeven à acht maanden te brabbelen. Tegen de tijd dat ze drie zijn, is dat gebrabbel uitgegroeid tot heus gebabbel: ze hebben een flinke woordenschat opgebouwd en doen het op het vlak van grammaticale regels veel vaker goed dan fout. Dat proces lijkt helemaal vanzelf te gaan. Kinderen hoeven er geen bewuste inspanning voor te doen en hun ouders hoeven hen daar niet toe aan te moedigen. Ze hoeven hen zelfs niet eens te corrigeren wanneer ze fouten maken. Weinig ouders kunnen het laten 'Liep!' te zeggen wanneer hun kleine vertelt dat hij de tuin in loopte, maar de meeste ouders krijgen evengoed in de gaten dat al dat corrigeren een hopeloze onderneming is. Bij de volgende gelegenheid zegt hun kind toch weer loopte. Tot het daar op een goede dag ongemerkt mee ophoudt.

Met schrijven is het helemaal anders. Overal ter wereld worden mensen oud zonder dat ze het ooit hebben gekund. Overal ter wereld hebben de grote ontdekkingsreizigers groepen mensen aangetroffen die wel met elkaar praat-ten, maar niet konden schrijven. Ook in Europa was schrijven nog niet zo heel lang geleden het voorrecht van hooguit een kleine elite die er tijd en geld in had geïnvesteerd. Vanzelf is leren schrijven nooit gegaan.

Het verschil tussen praten aan de ene kant en lezen en schrijven aan de andere lijkt hierop neer te komen: taal maakt deel uit van ons biologische erfgoed, terwijl het schrift een culturele verworvenheid is. Anders gezegd: praten is een natuurlijke bezigheid, zoals eten, lopen en slapen, maar er is niets natuurlijk aan lezen en schrijven. Lezen en schrijven zijn technieken die moeten worden geleerd, zoals weven, bakken, brouwen en autorijden.

Het aanleren van die techniek wil echter niet altijd lukken. Volgens het rapport *Laaggeletterd in de Lage Landen* van de Nederlandse Taalunie (2004) verlaat zowel in Nederland als in Vlaanderen, alle onderwijsvernieuwingen en achterstandsprogramma's ten spijt, nog steeds zeven procent van de leerlingen de

school op een (te) laag niveau van geletterdheid. Volgens specialisten wijst dat erop dat vijf tot tien procent van de bevolking een dyslexieprobleem heeft: een ontwikkelingsstoornis waardoor ze nooit vlot met geschreven communicatie zullen kunnen omgaan. Men gaat ervan uit dat er in een gewone klas van het reguliere basisonderwijs gemiddeld één kind zit dat ernstig dyslectisch is en ook nog één of twee met een lichtere vorm van dyslexie.¹ Maar leesvaardigheid ontwikkelt zich niet, leesvaardigheid moet worden aangeleerd. En dus is het maar de vraag of deze kinderen werkelijk een *ontwikkelingsstoornis* hebben. Bovendien lijkt het cijfer te optimistisch. Volgens de Nederlandse Onderwijsinspectie verlaat in Nederland een op de vier kinderen de basisschool met onvoldoende leesvaardigheid.² Over de toestand in Vlaanderen is niets officieel bekend. Algemeen wordt aangenomen dat hij iets beter is, maar er zijn nauwelijks redenen te bedenken waarom hij veel beter zou zijn. Daarom is iedereen het erover eens dat het aantal uitvallers in het leesonderwijs omlaag moet. De vraag is alleen hoe.

Zowel in Vlaanderen als in Nederland doen beleidsmakers wat ze denken te moeten doen. Zo heeft Nederland een *Masterplan Dyslexie*. In het kader daarvan zijn voor leerkrachten, remedial teachers, logopedisten en andere betrokkenen de *Protocolen leesproblemen en dyslexie* ontwikkeld. Bovendien is er een vergoedingsregeling dyslexie uitgewerkt. Ook in Vlaanderen weidt de overheid op structurele maatregelen: er worden budgetten vrijgemaakt voor zorgleerkrachten, leerkrachten voor gelijke onderwijskansen, voor ICT-ondersteund leren; er worden eindeloze discussies gevoerd over de grootte van de klassen en over de vrije schoolkeuze. En om te vermijden dat kinderen met een taalachterstand in het eerste leerjaar komen, is ook ten minste één jaar kleuteronderwijs voor alle kinderen verplicht geworden. Hoewel het aantal kinderen dat aan het lees- en schrijfonderwijs in het eerste leerjaar begon zonder ooit op een kleuterschool te hebben gezeten ver beneden het aantal kinderen lag dat in dat lees- en schrijfonderwijs achterop komt te liggen. Dat zijn beslist allemaal goedbedoelde overheidsinitiatieven, maar wat ze te maken hebben met de factoren die het uiteindelijke leersucces zullen bepalen, is allerminst duidelijk.

Het is opmerkelijk dat de verklaringen voor laaggeletterdheid bij jongeren die onderwijs hebben genoten, vooral buiten het lees- en schrijfonderwijs worden gezocht: psychologische factoren, motivatie, leerstoornissen, een hersengebiedje dat zwak aangelegd of moeilijk bereikbaar is, sociale achtergronden en erfelijkheid, te vroeg beginnen met lezen, te laat beginnen met lezen, ze lijken allemaal een rol te spelen. Maar dat zijn bijrollen: inmiddels is namelijk

vast komen te staan dat veruit de meeste leesproblemen het gevolg zijn van kwaliteitsproblemen op het gebied van de instructie en het vasthouden aan ineffektieve praktijken.³ En toch blijft de methode die bij het leesonderwijs is gevolgd meestal buiten schot. Als het om methodes gaat, wordt meestal zonder meer aangenomen wat de methodemakers zeggen: dat met deze methode de leeropbrengst ver boven het landelijk gemiddelde ligt, en dat het aantal uitvallers het kleinst is.

Dat is deels te verklaren door het simpele feit dat de meest gebruikte methodes voor aanvankelijk lezen in wezen niet zo erg veel van elkaar verschillen. Het enige alternatief voor deze sterk op elkaar lijkende methodes lijkt het *natuurlijk leren lezen*, dat op een aantal methodescholen wordt aangeboden. Of *natuurlijk leren lezen* minder laaggeletterdheid oplevert, is moeilijk cijfermatig aan te tonen. Methodescholen trekken een wat atypisch publiek aan, zodat de vergelijking met de resultaten die een gewone school zou kunnen voorleggen, gedoemd is om te gaan hinken. Een vergelijking die ook hinkt, is de volgende: op Britse scholen leren de kinderen zelfontdekkend lezen en schrijven. De *whole language*-methodes en technieken van de *National Literacy Strategy* lijken erg op wat hier *natuurlijk leren lezen* heet. Centraal in zo'n benadering staat het idee dat leesvaardigheid moet worden verworven in een context van 'echte boeken' of van woorden en zinnen die 'uit de klas' of 'van het kind' komen. Woorden leren zou namelijk gemakkelijker en vlotter gaan in zo een relevante context, omdat de woorden hun betekenis krijgen door de woorden in de buurt en de structuur van het geheel. 'Makkelijker en vlotter,' zegt de *whole language* methodemaker, maar de werkelijkheid is anders, klaagt een commentaarstuk in *The Observer*:⁴ aan het eind van de lagere school kan een kwart van de Britse kinderen het nog steeds niet. Volgens de cijfers die Diane McGuinness voorlegt, is de toestand nog veel dramatischer.⁵ En ook John Hattie, die alle meta-studies over onder meer de effectiviteit van *whole language*-programma's met elkaar vergeleek,⁶ komt tot de conclusie dat de positieve effecten van een dergelijke aanpak op het leesonderwijs verwaarloosbaar zijn. Lezen, zo besluit hij, is kennelijk een vaardigheid die heel doelbewust onderwezen moet worden. Dat hoeft eigenlijk niemand te verwonderen: er zit inderdaad iets paradoxaals in het uitgangspunt dat je iets onnatuurlijks als lezen en schrijven op natuurlijke wijze zou kunnen leren. Overigens: zou u uw auto willen uitlenen aan iemand die natuurlijk wil leren rijden?

Dat de Britse scholen op het vlak van geletterdheid aanzienlijk slechter scoren dan de scholen in Nederland en Vlaanderen, zou aan de *National Literacy Strategy*, aan de methode, kunnen liggen. Maar eerlijkheidshalve moeten we

toegeven dat de tegenvallende resultaten op de Britse scholen ook te maken kunnen hebben met het feit dat de Engelse spelling veel moeilijker is dan de Nederlandse. Hoewel: het feit? Weten we eigenlijk wel dat de Engelse spelling veel moeilijker is dan de Nederlandse? Weten we eigenlijk wel hoe moeilijk de Nederlandse spelling in werkelijkheid is? En waarom die moeilijk is?

Als we uit zijn op efficiënt lees- en schrijfonderwijs, moeten we die vragen in elk geval beantwoorden. Als we niet weten wat het lezen en schrijven van Nederlands moeilijk maakt, weten we niet welke technieken we moeten aanleren. En zolang we daar geen zicht op hebben, weten we al helemaal niet hoe ze zouden moeten worden aangeleerd.

HET SCHRIFT

Over de ontwikkeling van het schrift wordt meestal een verhaal verteld dat ongeveer zo gaat. De eerste schrifttekens waren pictogrammen: tekens die een idee weergaven. Omdat pictogrammen geschikt zijn voor concrete dingen maar niet voor abstracte, ontstonden er al gauw logogrammen: tekens voor telkens een heel woord. Dat is echter vanwege het enorme aantal tekens dat moet worden geleerd bijzonder onpraktisch. Het aantal tekens moest dus worden gereduceerd. Dat kon door ze aan lettergrepen te koppelen. Er zijn inderdaad minder lettergrepen dan woorden en alle nieuwe woorden bestaan uit bestaande lettergrepen. In dat opzicht was de uitvinding van het syllabische schrift een hele vooruitgang. Toch kon het aantal tekens nog verder worden teruggebracht. Dat gebeurde door de koppeling van tekens aan geïsoleerde klanken. Deze stap legde het fundament voor het alfabetische schrift, met afstand het meest economische.

Dat lijkt een aannemelijk verhaal, maar het klopt niet. Neem nu de stap van het syllabische naar het alfabetische schrift. Hebben we die werkelijk gezet om minder tekens te moeten leren?

Zowel in een syllabisch als in een alfabetisch schrift hangen de tekens samen met de klank van de boodschap, niet met de betekenis. Om syllabisch te schrijven moet je de klankstroom in lettergrepen splitsen, om alfabetisch te schrijven in geïsoleerde klanken. Dat laatste is echter een redelijk onnatuurlijke bezigheid. Als u in een lawaaiërië omgeving wordt gevraagd waarover dit boek gaat, dan zult u uw antwoord waarschijnlijk in een aantal klankbrokken opknippen die u elk met wat extra nadruk kunt uitspreken: ‘O-ver le-ren le-zen!’ U zou niet op het idee komen de boodschap in geïsoleerde klanken op

te splitsen: ‘O-v-e-r l-e-r-e-n l-e-z-e-n!’ Toch is dat precies wat we doen wanneer we schrijven.

Een syllabisch schrift mag dan wel bij een veel natuurlijker opsplitsing van de klankstroom aansluiten, het is alleen geschikt voor het schrijven van talen met een simpele lettergreepstructuur. Japans heeft er zo een. Een Japanse lettergreep bestaat in principe uit een klinker of een medeklinker gevolgd door een klinker: *To-yo-ta, Mu-ra-ka-mi, Ya-ma-mo-to, o-ri-ga-mi* etc. Met 50 tekens zou je ze allemaal kunnen schrijven. Nederlandse lettergrepen zijn in vergelijking hiermee een verschrikking. Een klinker volstaat voor een lettergreep, maar vóór die klinker kunnen één, twee of drie medeklinkers komen – zoals in *straf* – en erachter kunnen we zelfs vier medeklinkers aan – bijvoorbeeld: *het sterkst*. Welke medeklinkers dat kunnen zijn en welke niet, is onbewuste kennis die u, als u moedertaalspreker bent, in uw kindertijd hebt verworven. Dat Nederlandse lettergrepen bijvoorbeeld wel op *rkst* kunnen eindigen maar er niet mee beginnen, dat hetzelfde geldt voor *ng*, dat een lettergreep nooit *pk* aan het begin en ook niet aan het eind heeft, dat weet u allemaal gewoon. Al zult u misschien eerder zeggen dat u dat zo aanvoelt, omdat u bij die kennis nooit hebt stilgestaan. Als we ons een idee willen vormen van het aantal mogelijke lettergrepen in het Nederlands, moeten we wel met zulke beperkingen rekening houden. Welnu, het aantal klankcombinaties dat een in het Nederlands mogelijke lettergreep oplevert, ligt waarschijnlijk rond de 95.000. Voor elk van die combinaties een teken onthouden zou een onmogelijke opgave zijn. Wat dus voor de ene taal een voor de hand liggend schriftsysteem is, is dat voor een andere allerminst. Nederlands en de meeste aan Nederlands verwante talen schrijven we alfabetisch. Dat doen we niet omdat we de syllabisch schrijvende culturen een stapje vooruit zijn, maar omdat we *niet anders kunnen*: er zijn simpelweg te veel mogelijke lettergrepen om voor elke mogelijkheid een teken te bedenken en te onthouden.

Maar klopt dat wel? Als een syllabisch systeem voor het Japans *voor de hand ligt*, hoe komt het dan dat Japans – samen met het Chinees – de reputatie heeft zowat het moeilijkste schrift ter wereld te hebben? Het loont de moeite even te blijven stilstaan bij de manier waarop Japans en Chinees worden geschreven.

Japans zou je met 50 tekens kunnen schrijven. Maar de zaak wordt bemoeilijkt door het Japanse respect voor traditie. Voor een aantal Japanse woorden en voor Chinese leenwoorden gebruikt het Japans een aan het Chinees ontleend schrift: *kanji*. Voor namen en woorden waar geen *kanji* voor is, wordt *katakana* gebruikt, een syllabisch schrift. Als de schrijver het *kanji*-teken van een woord niet kent, of als hij verwacht dat de lezer het *kanji*-teken misschien niet

zal herkennen, kan hij gebruikmaken van weer een ander syllabisch schrift: het *hiragana*.⁷ Het onderwijsministerie schrijft voor dat een opgeleid persoon – iemand die na de school verder kan studeren – behalve *katakana* en *hiragana* 1860 *kanji*-tekens moet beheersen. Japanse kinderen doen dus een hele schoolloopbaan over het leren van een kleine 2000 tekens: 1860 *kanji* + 50 *katakana* + 50 *hiragana*.⁸ Velen halen die doelstelling niet.

Daaruit blijkt dat het menselijke langetermijngeheugen waarschijnlijk beperkt is in het opslaan van willekeurige koppelingen tussen een teken en een klankreeks. De bovengrens ligt bij wat Japanse scholieren presteren: bij ongeveer 2000 tekens.⁹

En Chinees dan? Heeft het Chinees dan geen 30.000 karakters die allemaal voor een woord staan? Nee, die tienduizenden karakters zijn een volkswijsheid, vergelijkbaar met het aantal woorden dat Inuit voor *sneeuw* zouden hebben: dat wordt namelijk ook groter naarmate het verhaal vaker verteld wordt.

Chinese kinderen leren 1260 tekens die voor een syllabe staan, niet voor een woord. Hoewel daarbij moet worden gezegd dat de helft van de Chinese woorden maar één lettergreep heeft. (Dat er meer tekens nodig zijn om die syllaben te kunnen schrijven dan in het Japans, komt omdat de structuur van Chinese lettergrepen anders is. Chinese lettergrepen kunnen een medeklinker aan het eind hebben: meestal *-n* of *-ng*. Kleine verschillen doen het aantal mogelijkheden spectaculair stijgen.) Behalve die 1260 karakters leren Chinese kinderen ook 214 tekens die betekenisklassen aangeven. Op die manier worden homoniemen – gelijk klinkende maar naar betekenis verschillende woorden – uit elkaar gehouden. Het volgende tekstje geeft een idee hoe dat werkt. Voor de gelegenheid krijgen de Nederlandse homoniemen maar één schrijfwijze. Aan de andere kant worden de homoniemen wel voorzien van een betekenisindicatie.

Het pat (lopen) erheen was (zijn) stijl (omhoog), maar in de wij (landbouw) zagen (zien) wij (mens) haar (mens). Zij (mens) reet (beweging) op een wit paart (dier). Kijk, zij (spreken) ik, een schimmel (dier) met een mijt (mens) erop. Maar zij (mens) zij (spreken): Mijn (mens) schimmel (dier) heeft geen mijter (kleding) op.

Wie Chinees leert schrijven, leert dus 214 symbolen die betekenisklassen symboliseren en 1260 tekens die voor lettergrepen staan. Dat het aantal mogelijke combinaties hoog oploopt, neemt niet weg dat er alles bij elkaar 1474 combineerbare tekens zijn,¹⁰ aanzienlijk minder dus dan de 2000 tekens die zowat als de absolute limiet van het menselijke geheugen voor willekeurige koppe-

lingen tussen tekens en klankreeksen gelden.

Ook dat is niet onbelangrijk. Vaak wordt aangenomen dat vlotte lezers hun snelheid te danken hebben aan hun vermogen om woordbeelden te herkennen. Een verwijzing naar het Chinese schrift moet daarbij vaak aannemelijk maken dat het inderdaad zo zou kunnen zijn. Uit het voorgaande blijkt echter dat de verwijzing onterecht en de stelling zelf hoogst discutabel is.

HET ALFABET

In een alfabetisch schrift staan de tekens voor geïsoleerde klanken. Maar kunnen lezen is wat anders dan het alfabet kennen. Als u tot nu toe mee hebt gelezen, kunt u Nederlands lezen. Dan zult u het volgende ook wel ongeveer kunnen lezen, precies en trefzeker lukt het alleen als u dat hebt geleerd:

Guten Abend.
Gute Nacht.
Sprechen Sie Deutsch?
Nehmen Sie mir mein schlechtes Deutsch nicht übel.

Duits en Nederlands worden alfabetisch geschreven, Iers Gaelic ook. Maar als u de Ierse equivalenten van de Duitse zinnestukjes van zo-even wilt gaan lezen, zult u gauw genoeg merken dat kennis van het alfabet alleen niet volstaat om te kunnen lezen.

Thráthnóna maith agat.
Oíche mhaith.
An labhraíonn tú Gaeilge?
Maith dom mo chuid Gaeilge bhriste.

Als u het goed gedaan hebt, klonk het ongeveer zo (tekst tussen schuine strepen geeft in dit boek de uitspraak weer, een schuin gedrukte *e* staat voor de doffe klinker in de voornaamwoorden *je, we, ze*):

/trenoene maa eget/
/ieche waa/
/e lawrin toe gwejlge/
/maa dem me koe-iet gwejlge wrisjte/

In het andere geval kunt u zich een beetje analfabeet voelen hoewel u het alfabet best wel kent. Hoe kan dat dan? Een alfabet is een set symbolen voor klanken. Welke symbolen en welke combinaties volgens welke logica aan welke klanken zijn toegewezen, verschilt van taal tot taal. Het alfabet is een *code* die voor elke taal anders in elkaar zit en bijgevolg voor elke taal moet worden geleerd. Het Ierse voorbeeld laat zien hoe groot de codeverschillen wel kunnen zijn: in elk geval groot genoeg om een taal zelfs voor gebruikers van dezelfde schrifttekens zo goed als onleesbaar te maken.

De Nederlandse code heeft een alfabet van 26 tekens, waarvan er vier uitsluitend voor klanken worden gebruikt die ook op een andere manier kunnen worden geschreven (c, q, x en y). Hoeveel klanken het Nederlands precies heeft, hangt er een beetje van af hoe er wordt geteld. Is /ks/ in *seks* één klank of zijn het er twee? En is /ooi/ één tweeklank of zijn dat twee klanken? Zonder deze discussies te willen beslechten, kunnen we stellen dat tellingen altijd tussen 40 en 48 uitkomen. Er zijn dus veel meer klanken dan tekens. Dat is op zich geen probleem. Je hoeft alleen maar sommige klanken weer te geven door een tekencombinatie: /ng/ in *zingen* bijvoorbeeld.

Helaas onderhouden tekens en klanken in de Nederlandse alfabetcode geen één-op-éénrelatie. Aan de ene kant is er nogal wat *code-overlapping*: sommige tekens symboliseren nu eens die en dan weer een andere klank: ij komt twee keer voor in *wijselijk* en staat telkens voor een andere klank, er zit drie keer een *e* in *berenvel* en telkens staat die voor een andere klank.

Aan de andere kant is er het fenomeen van de *spellingsalternatieven*: de meeste klanken worden nu eens *zus* en dan weer zo geschreven: /p/ in *poppen*, /ij/ in *vleien* en *vrijen*, /s/ in de *elektronische editie* van *De Standaard*.

De klanken van het Nederlands worden op 218 verschillende manieren geschreven, waarvan er een kleine 140 vrij courant voorkomen. Als de code moeilijk is, komt dat door code-overlap en vooral door de spellingsalternatieven.

DE LOGICA VAN DE CODE

Met welke methode ze ook werken, vrijwel alle kinderen leren lezen vóór ze leren spellen. Leren spellen, leren correct schrijven, de goede letters op de goede manier leren vormen, dat alles komt na het leren lezen. Dat lijkt vanzelfsprekend want schrijven is veel moeilijker dan lezen. Daarom is het begin van het leesonderwijs zo goed als altijd het *verklanken* van lettertekens. Verschillen tussen de diverse methodes voor aanvankelijk lezen houden verband met het al of

niet inzetten van zogenaamde structureerwoorden, met aantal en keuze van die structureerwoorden, met de volgorde waarin letters en lettercombinaties worden aangeleerd, met de realistischere of fantasierijkere aard van de leestekstjes et cetera.

Toch heeft de fundamentele eensgezindheid onder de ontwerpers van methoden voor aanvankelijk lezen ook iets ondoordachts. Het schrift is ontworpen om *gesproken taal op te schrijven*. Anders gezegd: om spraakklanken zodanig in symbolen te coderen dat ze daarna door iedereen die de code kent opnieuw in spraakklanken kunnen worden omgezet, gedecodeerd, gelezen. Het schrift is dus in wezen een code en de logica van die code gaat van *klank naar teken en weer terug*.

Beginnen met het verklanken van lettertekens, zoals het gewoonlijk gebeurt, is de code van *teken naar klank* leren. Dat wil zeggen: de logica ervan omkeren en als het ware *achterstevoren* te werk gaan. Dat lijkt geen goed idee en dat is het ook niet. Wie iets nieuws leert, begint graag op bekend terrein. En iedereen die al geprobeerd heeft iemand iets aan te leren, weet het: aansluiten bij aanwezige kennis levert altijd betere leerresultaten op. De vraag is dus: als we kinderen een code willen leren die met een alfabet bemiddelt tussen klanken aan de ene kant en tekens aan de andere, waar zit dan de aanwezige kennis, bij de klanken of bij de tekens? De krabbels die lettertekens vormen kennen de kinderen niet. Maar hoe Nederlandse woorden klinken, weten ze over het algemeen wel. 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.

De goede manier om de alfabetcode te leren gaat bijgevolg van klank naar teken en niet omgekeerd. De centrale vraag is niet hoe bepaalde tekens worden verklankt, maar wel hoe bepaalde klanken worden opgeschreven: eerst schrijven dus en dan lezen. *Leren lezen doe je door te leren schrijven*.

SCHRIJVEN

Door te leren schrijven: dat kan allerlei dingen betekenen. Van Dale heeft voor *schrijven* als overgankelijk werkwoord wel een stuk of tien betekenissen, maar we hoeven niet te gaan muggenziften. Met drie daarvan hebben we de meest courante wel gehad. Als we zeggen dat iets *goed geschreven* is, is wat we bedoelen meestal wel tussen de volgende mogelijkheden te vinden:

1. de letters zijn goed vormgegeven, ze zijn volgens grafische conventies neergezet;
2. de tekst is correct gespeld, er staan geen spelfouten in;
3. woordkeus, zinsbouw, stijl en helderheid zijn in orde, de tekst leest lekker.

Als we zeggen *Leren lezen doe je door te leren schrijven* hebben we het hier over de eerste twee betekenissen. Leren lezen doe je dus 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.

Dat veronderstelt twee dingen. Ten eerste de vaardigheid om klanken uit een klankstroom te isoleren en ten tweede de vaardigheid om letters te vormen. Laten we die allebei eens van dichterbij bekijken.

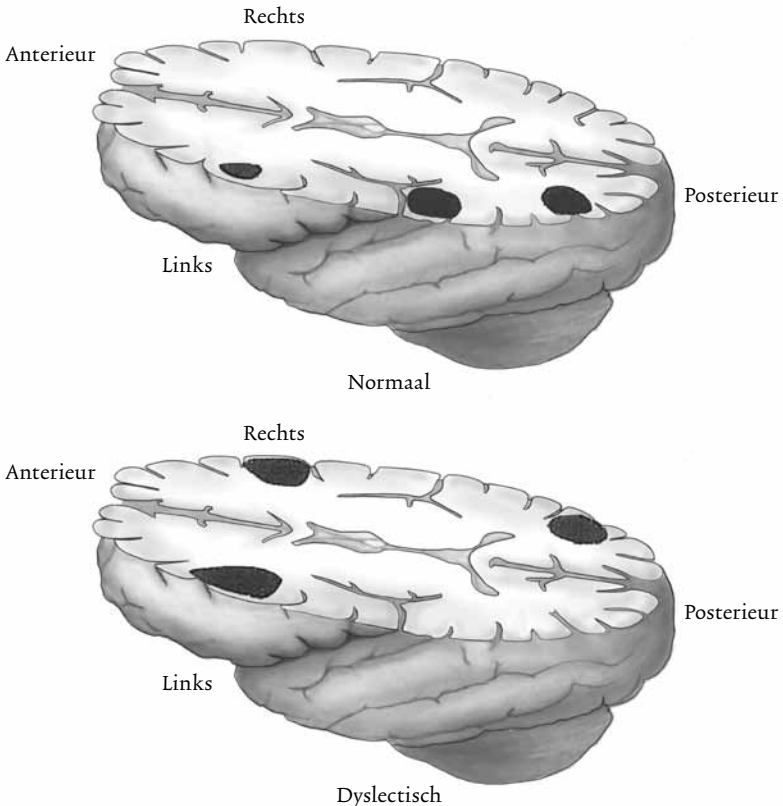
DYsLEXIE EN FONEEMBewUSTZIJN: DAAR ZIT DE KNOOP

Klanken opschrijven kan alleen lukken als je in staat bent die klanken uit een klankstroom te isoleren. Dat is, zoals eerder al aangestipt, een wat onnatuurlijke vaardigheid. Het is ook het punt waar het voor dyslectici altijd weer misloopt.¹¹ Typisch voor dyslectici is namelijk dat vocabulaire, syntaxis, redeneervermogen en algemene intelligentie intact zijn, maar dat er een zwakke plek zit in één specifiek onderdeel van het taalsysteem: dyslectici zien niet dat gesproken woorden uit kleinere eenheden van spraakklanken bestaan. Hoewel die klanken in echt gesproken taal in elkaar overvloeien, blijven ze voor de meeste mensen als telkens weer dezelfde klanken herkenbaar. Voor dyslectici is dat veel minder het geval. Dyslectici lijken woorden veeleer als massieve gehelen te beschouwen dan als dingen die uit kleinere onderdelen in elkaar gezet zijn.

Die kleinere onderdelen, die de basiselementen van het taalsysteem vormen, noemen we *fonemen*. Een foneem is de kleinste klankeenheid die een betekenisverschil markeert. Het woord /pit/ bijvoorbeeld bestaat uit drie fonemen. De klinker in /pit/ wordt in de diverse streken van het Nederlandse taalgebied heel verschillend uitgesproken, maar zolang we die uitspraakvarianten als het foneem /i/ herkennen, leveren ze geen betekenisverschil op. Dat ontstaat pas wanneer we /i/ vervangen door iets wat we bijvoorbeeld als /e/ herkennen: /pet/ is iets anders dan /pit/, en /pat/ is weer iets anders. Wie het moeilijk heeft met correcte foneemverwerking en woorden bijvoorbeeld als massieve gehelen van elkaar onderscheidt, komt bij het leren lezen in de pro-

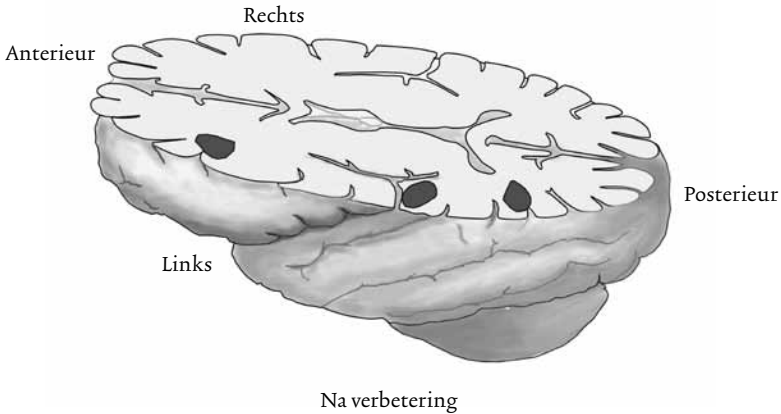
blemen. Om te leren lezen moet je foneembewustzijn verwerven.¹² Het alfabetische principe waarop het schrift gebaseerd is, koppelt namelijk fonemen aan tekens. Een zwak foneembewustzijn belemmert bijgevolg het decoderen van woorden en voorkomt dat de lezer die woorden identificeert. Ontoereikend geïdentificeerde woorden blokkeren dan weer de toegang tot hogere taal- en denkprocessen en dus ook tot de betekenis van de tekst.

Dat de problemen van dyslectici verband houden met een zeker manco in foneembewustzijn, is herhaaldelijk aangetoond. Bovendien lijken er ook neurale aanwijzingen te zijn voor dyslexie. Hersenscans die gemaakt worden tijdens het uitvoeren van een leesopdracht laten het volgende beeld zien. Normale, vlotte lezers activeren zenuwsystemen die grotendeels in de linkerachterzijde van de hersenen liggen. Bij dyslectische lezers daarentegen worden systemen aan de voorzijde actief, zowel links als rechts.



Dyslectische lezers gebruiken compenserende systemen om te lezen¹³

Deze verschillende hersenactivatiepatronen lijken de stelling te ondersteunen dat dyslexie verankerd is in de hersenen en dus een gegeven is. Dat lijkt echter alleen maar zo. De neurale activiteit in de hersenen kan namelijk door effectieve interventie worden verlegd. In diverse, los van elkaar uitgevoerde studies hebben de neurowetenschappers Sally Shaywitz¹⁴ en P.G. Simos¹⁵ aangetoond dat dyslectische kinderen niet alleen accurater en vlotter gaan lezen na een interventie waarin training in foneembewustzijn een centrale rol speelt, maar dat er zich bovendien in hun brein een soort van herbedrading voordoet. Direct na afloop van het leesinterventieprogramma werd het voorzichtige ontluiken zichtbaar van primaire systemen aan de linkerzijde: precies die systemen die ook door vlotte lezers worden gebruikt. Een jaar na de interventie vertoonden de scans activatiepatronen die volkomen vergelijkbaar zijn met de patronen bij kinderen die altijd al vlotte lezers waren geweest.



Effectieve interventies leiden tot hersenreparatie¹⁶

Het lijkt geen twijfel wat we hieruit moeten besluiten: hersenscans laten zien dat dyslectici een leesopdracht anders aanpakken dan vlotte lezers. Maar ze laten ook zien dat dyslectische lezers het op dezelfde manier kunnen leren aanpakken als vlotte lezers en dat ze daardoor vlottere lezers worden. Wat ze daarvoor moeten doen, is foneembewustzijn verwerven. Dyslectische lezers hebben dus geen aangeboren onvermogen om vlot met het schrift te leren omgaan, dyslectische lezers hebben te weinig – of verkeerde – begeleiding gekregen bij het verwerven van foneembewustzijn. En 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.

HOE FONEEMBEWUSTZIJN NIET WORDT GEOEFEND

Net omdat foneembewustzijn zo cruciaal is, kunnen we ons op dit gebied eigenlijk geen fouten permitteren. Daarom is het goed even stil te staan bij de fouten die we zouden kunnen maken: te weinig of te weinig expliciete instructie; expliciete, maar vanwege ongelukkige terminologie warrige of misleidende instructie; expliciete instructie over iets wat op foneembewustzijn lijkt, maar het niet echt is. Fouten die zo overduidelijk fout zijn, dat ze nauwelijks realistisch lijken. En toch worden ze bij de vleet gemaakt. Dat komt omdat leerkrachten de methode niet altijd consequent volgen,¹⁷ maar ook omdat de methodemakers foneembewustzijn niet altijd even consequent aanpakken. Om dit punt te illustreren en om u te laten zien welke valkuilen u om welke redenen moet vermijden, een kort, concreet en – toegegeven, daardoor wat polemisch – overzicht.

Sommige kinderen hebben maar weinig nodig om foneembewustzijn te verwerven: aan wat kinderrijmpjes en spelletjes met nonsenswoorden hebben ze genoeg om gauw in de gaten te krijgen hoe het zit met klanken en letters. Dat betekent echter niet dat deze kinderen normaal zijn en dat de andere wat mankeert. Foneembewustzijn is in wezen onnatuurlijk en ontwikkelt zich dus nooit helemaal vanzelf. Dus: als we er zeker van willen zijn dat alle kinderen foneembewustzijn verwerven, moeten we de kinderen die meer nodig hebben dan rijmpjes en taalspelletjes, meer geven. Leesonderzoek wijst inderdaad uit dat effectieve instructie op het gebied van foneembewustzijn absoluut noodzakelijk is en dat instructie alleen maar effectief kan zijn als ze expliciet is.¹⁸ Aan correcte, expliciete instructie wil het echter wel eens ontbreken. Neem bijvoorbeeld wat *Veilig leren lezen*, marktleider in Nederland en Vlaanderen en bij het publiek beter bekend als *maan, roos, vis*, op webstek en papier over zijn beproefde didactiek schrijft.

Beginnende lezers moeten letterlijk ervaren dat woorden uit afzonderlijke letters bestaan. Ze moeten dit ervaren door het te zien, te horen, uit te spreken en op te schrijven. Deze aspecten komen allemaal aan bod bij het alzijdig structureren van woorden.

Als deze summier beschrijving de onderwijspraktijk weergeeft, krijgen kinderen die met *maan, roos, vis* leren lezen, wel een reeks activiteiten aangeboden waarin ze moeten ervaren hoe het met klanken en letters zit, maar geen expliciete instructie. De makers schijnen inderdaad niet te vinden dat de kinderen

moet worden uitgelegd wat letters en klanken met elkaar te maken hebben. Dat is in dit geval misschien maar beter zo, want wat de kinderen via alzijdig structureren zouden moeten ervaren, is helaas verkeerd: woorden bestaan namelijk niet uit letters, ze bestaan uit klanken.

Dat ze niet expliciet zou zijn, kan de Vlaamse taalmethode *Kameleon* niet worden verweten. *Kameleon* sluit aan bij *mol* en *beer*, een methode voor aanvankelijk lezen. In het *Alfabeestje*, het spellingboekje voor de leerlingen vanaf het derde leerjaar (groep 5) staat vooraan onomwonden:

De letters van het alfabet zijn de bouwstenen van klanken.

c+i=ci

a+u=au

e+c+u+w=ecuw

n+g=ng

Dat is volkomen duidelijk, maar hopeloos verkeerd. Fonetisch zou er nog iets voor te zeggen zijn dat de klanken /e/ en /i/ samen de tweeklank /ij/ opleveren, maar de letters e en i doen dat beslist niet. Hoe zou het trouwens komen dat andere letters zoals i en j dezelfde klank bouwen? En hoe zit het met klanken als /t/, /o/ en /m/ die met één letter worden geschreven en waaraan dus niets te bouwen valt? Zijn klank en letter in dat geval hetzelfde? En wat wanneer we die klanken soms toch met twee letters schrijven, zoals /t/ in het midden van letter: is de klank /t/ daar dan plots anders opgebouwd, namelijk uit twee letters t?

Letters en klanken op een ordelijke manier uit elkaar houden lijkt voor wel meer methodemakers een moeilijke kwestie te zijn. In *Als spelling een kwelling* is leggen de auteurs uit dat een woord uit klankgroepen of lettergrepen bestaat. Met het verschil tussen de twee zit het zo:

Een klankgroep is een groep letters die je bij elkaar hoort zoals in ‘kattenbak’ of ‘ka’ ‘ten’ ‘bak’.

Een lettergreep is een verdeling van het woord vanuit het schriftbeeld, dus ‘kat’ ‘ten’ ‘bak’.¹⁹

Het probleem is: letters klinken niet. Een ‘groep letters die je bij elkaar hoort’, slaat dus nergens op. Met wat fantasie en goede wil zal een vlotte speller zich wel kunnen voorstellen wat de auteurs waarschijnlijk bedoelen. Maar of de kinderen die het allemaal uit hun boek moeten leren dat ook kunnen, of ze bovendien snappen wat ze met deze beweringen over letters, lettergrepen en klankgroepen moeten beginnen, is een veel twijfelachtiger kwestie. Sommige

kinderen zullen er vooral uit onthouden dat ze met een handicap door het leven moeten: in tegenstelling tot andere kinderen horen zij namelijk *geen* letters.

Met klanken en letters heeft ook de methode *Leeshuis* het moeilijk. Wat er in het *Methodeboek* over foneembewustzijn en het alfabetisch principe staat, is een zo goed als foutloos parcours. Maar geldt dat ook voor de praktijk? In zijn recensie van de methode beschrijft Joop Stoeldraijer hoe *Leeshuis* de letter *w* introduceert.

De instructie voor de leerkracht luidt, ingekort, als volgt: ‘Tekenen op het bord een wip. Hak en plak het woord wip enkele keren. Uit hoeveel letters bestaat het woord? Drie. Zet drie stippen op het bord. Welke letter kennen ze al? De middelste, de *i*.’²⁰

Als je het woord *wip* enkele keren hakt en plakt, kom je er wel achter hoeveel klanken er in dat woord zitten, maar niet hoeveel letters. In een woord als *boek* hoor je ook drie klanken, maar ze worden met vier letters geschreven. Daarom leren de kinderen in *Leeshuis* – net als in de meeste andere methodes – dat /*oe*/ een *tweetekenklinker* is. Maar in de *Leeshuis*-klankstempelkast zit wel een stempel met de letter /*oe*/. De kinderen leren dus dat /*oe*/ een letter is die je met twee tekens schrijft. Of die tekens ook letters zijn, maakt *Leeshuis* helaas niet duidelijk.

Effectieve instructie op het gebied van foneembewustzijn houdt het verschil tussen letters en klanken overzichtelijk. Wijsheden over klinkende letters, letters die klanken vormen, letters die je hoort, tweetekenklinkers, klankgroepen en lettergrepen gooien daarbij vooral roet in het eten. Overigens zijn ze helemaal niet nodig om uit te leggen dat letters de afgesproken tekens zijn waarmee klanken worden opgetekend.

Ten slotte moet training in foneembewustzijn om fonemen gaan, en niet om iets anders. Bij de in Vlaanderen erg populaire methode *Leessprong* is dat precies het probleem. De makers erkennen weliswaar het belang van foneembewustzijn –

Het is algemeen bekend dat zwakkere lezers moeite hebben met het vlot fonologisch decoderen. Bij *Leessprong* – ik lees met hup ligt het zwaar – tepunt net op het fonologisch ontsleutelen van woorden.²¹

– maar toch zetten ze kinderen van bij het begin op het verkeerde been. De methode begint bij tien *basisleutelwoorden* van het type *klinker-medeklinker*:

ik, an, el, oom, uk, aap, uil, eet, op en ijs. Die worden geanalyseerd en met de aangeleerde letters worden nieuwe tweeklankwoorden gevormd. Vervolgens leren de kinderen drieklankwoorden lezen door simpelweg een medeklinker voor een tweeklankcluster te zetten. Een oefenblad ziet er volgens dezelfde brochure zo uit:

k-om	=	kom
t-om	=	tom
b-om	=	bom
s-om	=	som

Op deze manier, zeggen de makers, worden de kinderen intensief getraind in het *lettergroeplezen*, waardoor het letter-na-letter-lezen geen kans krijgt. Nu is er niets tegen lettergroeplezen wanneer dat groepje letters samen één klank voorstelt. In het andere geval – dus bij elk van de tien *basisleutelwoorden* – ondermijnt deze aanpak het foneembewustzijn omdat hij de kinderen naar andere eenheden dan klanken (fonemen) leert kijken. Onderzoek heeft herhaaldelijk aangetoond dat kinderen zo tot leesstrategieën worden verleid die, hoewel ze vaak een vlotte start lijken te nemen, op den duur bijzonder negatief kunnen uitpakken. Heel veel zwakke lezers doen het zo: ze decoderen de eerste letter van elk woord en raden vervolgens de rest op basis van lengte en vorm.²² Dat is precies waar ondoordacht *lettergroeplezen* toe uitnodigt.

Foneembewustzijn draait om klanken, niet om lettergroepen, ook niet om de letternamen die bijvoorbeeld in ABC-boeken kunnen worden geleerd. Die hebben een lange traditie, doen alsof ze kinderen inwijden in de wereld van letters en klanken, maar hebben in een aanpak die de logica van de alfabetcode respecteert niets te zoeken. Weinig volwassenen staan erbij stil hoe verwarrend dergelijke boeken kunnen zijn, wanneer ze al te serieus worden genomen: /aa/ is nu eens een *aap*, dan weer een *appel*, terwijl *appel* niet met /aa/ maar met /a/ begint; /bee/ is een *beer*, maar soms ook een *boer*, terwijl *boer* met /b/of – voor kinderen die nog geen klanken hebben leren isoleren – met /boe/ begint, maar zeker niet met /bee/; en /see/ – zo klinkt *c* in een alfabetboek – is een *down*, terwijl die op het gehoor helemaal niets met elkaar te maken hebben. ABC-boeken kunnen prachtige platen hebben en bijzonder leuke, speelse teksten. Dat die versjes voor kinderen soms niet te begrijpen zijn, is op zich niet erg: *Iene miene mutte* is dat ook niet. Erg wordt het wel, wanneer we voor kinderen onbegrijpelijke dingen gaan inzetten om hun duidelijk te maken hoe iets werkt. Dat kan namelijk niet goed aflopen. Kinderen mogen best

leren dat /see/ een clown is: een oude traditie van kinderversjes is niet zomaar uit te roeien en strikt genomen kan die clown ook zo heten. Niemand mag echter van kinderen verlangen dat ze uit de stelling dat /see/ een clown is iets leren over letters en klanken.

FONEEMBEWUSTZIJN TRAINEN

Maar hoe kan foneembewustzijn dan wél worden getraind? 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. Om consequent ordelijk te werken, om letters en klanken altijd goed uit elkaar te houden, zult u zichzelf een beetje in het oog moeten houden. Dat komt omdat u de gewoonte om streng te zijn op dit punt misschien niet hebt ontwikkeld en omdat u *niettemin* vlot met lezen en schrijven uit de voeten kunt. Als u wilt dat de kinderen door en niet *ondanks* uw onderwijs zover komen, moet u letters en klanken dus niet door elkaar husselen. Foneembewustzijn draait om klanken, niet om letters en zelfs niet om letterachtige dingen. Zolang u dat voor ogen houdt, zijn er best wel speelse en nuttige activiteiten te bedenken.

Klankherkenning introduceren kunt u bijvoorbeeld als volgt. Een kind krijgt drie plaatjes te zien. Laten we zeggen, drie dieren: een kat, een rat en een kip (het kunnen ook drie voorwerpen zijn, drie kleuren, drie sprookjesfiguren, drie klasgenoten, noem maar op). Welke diernaam begint met /r/? Welke namen beginnen met /k/? Of iets moeilijker: Welke diernamen eindigen met /t/? En nog moeilijker: welke twee namen voor de dieren op de plaatjes beginnen (of eindigen) met dezelfde klank?

Deze oefening werkt prima zolang u voor een paar valkuilen op uw hoede bent.

Eén: voor u een kind naar een diernaam laat zoeken die met /r/ begint, moet u het met elkaar eens worden over wat er op de plaatjes te zien is. Een kind dat de rat voor een muis houdt, zal tussen uw plaatjes geen enkel dier vinden waarvan de naam met /r/ begint, ook al kan het prima met een spelletje als dit uit de voeten.

Twee: de klanken waar u naar vraagt, moet u altijd op een correcte manier laten horen. U vraagt bijvoorbeeld: Welke diernaam begint met /r/? De beginklank in /rat/ is /r/ en niets anders. U vraagt dus niet welke diernaam met een /er/ begint, want dat is net als *ka* of *psilon* geen klank, maar de naam van een letter. En ook niet welke diernaam met een /re/ begint, want daar zit een

doffe /e/ te veel aan. Bij sommige klanken wil het achterwege laten van die /e/ wel eens problemen opleveren. Bij /p/, /t/ en /k/ is het even opletten, maar het valt nog mee: als u bijvoorbeeld *Stop met dat gezeik* roept, hebt u ze alle drie aan het eind van een woord en kost het u geen enkele moeite ze uit te spreken zonder een /e/ of wat dan ook erachter. Bij /b/ en /d/ ligt dat anders. Die hebben we in het Nederlands nooit aan het eind van een woord. Eer u met de kinderen aan de slag gaat, kunt u er zo nodig maar beter een beetje op oefenen. Het zal u beslist helpen in gedachten te houden dat /b/ en /d/ aan het wordeind in het Engels wél kunnen: *bop* en *Bob* zijn hoorbaar verschillende woorden, *bat* en *bad* zijn dat ook. Aangezien de kinderen later ook allemaal Engels zullen leren, bewijst u hun een dienst door hun nu even op /b/ en /d/ zonder doffe /e/ erachter attent te maken. Zij hebben het er in de regel niet zo moeilijk mee – op jonge leeftijd nemen mensen de fonetische grillen van vreemde talen veel gemakkelijker over –, ze zullen het later gemakkelijker hebben om stemhebbende medeklinkers aan het wordeind uit te spreken zonder hun toehoorders aan *inspector Clouseau* te doen denken, en ze zullen het nu gemakkelijker hebben het consistente foneembewustzijn te ontwikkelen dat ze nodig hebben om goed te leren schrijven en lezen.

En drie: het moet voor het kind altijd duidelijk zijn dat de oefening over woorden (of namen voor dingen) en klanken gaat. U vraagt dus van welk dier de naam met /r/ begint. Of welk dier een naam heeft die met /r/ begint. Maar niet: Welk dier begint met /r/? Wie voldoende foneembewustzijn ontwikkeld heeft om voor zijn lol Zweedse raadsels op te zitten lossen, zal die vraag volkomen duidelijk vinden. Maar een kind dat foneembewustzijn moet ontwikkelen, zou zich wel eens radeloos kunnen zitten afvragen waarmee dieren eigenlijk beginnen.

Zodra kinderen klanken herkennen, kunt u hen dingen met die klanken laten doen. Erg belangrijk is bijvoorbeeld het leren segmenteren van woorden: welke klanken hoor je achtereenvolgens in /storm/? Het antwoord op die vraag is niet: /es-tee-oo-er-em/, het is ook niet /se-te-o-re-me/, met telkens een doffe /e/ na de medeklinker. De enige goede manier om /storm/ te segmenteren is /s-t-o-r-m/.

Hetzelfde geldt voor oefeningen op het verlijmen van klanken: De goede manier is: welk woord krijg je als de volgende klanken aan elkaar lijmt: /s-t-o-r-m/? De slechte: wat krijg je wanneer je de letters *es-tee-oo-er-em* aan elkaar lijmt? Slecht is ook: welk woord hoor je als je de volgende klanken aan elkaar plakt: /se-te-o-re-me/? Als het kind er al in slaagt de overbodige /e/-klanken in /se/, /te/ en /re/ achterwege te laten, lokt deze opgave nog steeds het antwoord *stormen* uit.

De moeilijkste oefening gaat over het verwerken van die klanken: zeg eens /storm/ zonder /t/? (Niet ‘zonder /er/’ en ook niet ‘zonder /re/’.) Doe in /stom/ de /o/ weg en zet er /a/ in de plaats. Wat krijg je? Of, in twee stappen: Welke klanken hoor je in /lekker/? Wat krijg je als je /k/ wegdoet en er /t/ in de plaats zet?

Het leren herkennen van alle andere eenheden dan fonemen – letters, letternamen, lettergrepen, rijmwoorden enzovoort – sticht in dit stadium alleen verwarring.

Twee van de hiervoor beschreven vaardigheden zijn essentieel: segmenteren en verlijmen. De overige hoeft u niet echt te trainen, maar u kunt ze wel oefenen om kinderen die geen problemen hebben met segmenteren en verlijmen nog wat uit te dagen terwijl andere kinderen in de groep nog wat oefening nodig hebben. Overigens blijkt training in één of twee fonologische vaardigheden effectiever dan training in een aantal varianten. Verder kan foneembewustzijn beter in groep worden getraind dan individueel, en levert de training meer op wanneer ze op de goede manier aan letters wordt gekoppeld.²³ Koppeling aan letters valt in principe op tal van manieren te organiseren: met stempeltjes, letterkaartjes en allerlei digitale dingen, maar met de hand schrijven blijkt de snelste en effectiefste manier.²⁴ Dat komt waarschijnlijk omdat bij schrijven de verschillen veel groter zijn. Een kind dat een letter *b* stempelt, doet ongeveer hetzelfde als een kind dat een letter *d* stempelt: stempelen doen ze allebei. Voor kaartjes kiezen – met een *b* of een *d* erop – en voor toetsen indrukken geldt hetzelfde, zelfs wanneer die toetsen niet alleen verschillende letters op het scherm laten verschijnen maar daarbovenop ook nog laten horen voor welke klank die letter staat. Het blijft kaartjes kiezen en toetsen indrukken. Maar een kind dat een schrijffletter *b* vormt, doet iets helemaal anders dan een kind dat een letter *d* schrijft. En daarom biedt letters schrijven meer steun aan kinderen die bijvoorbeeld de fonemen /b/ en /d/ in een continue klankstroom moeten leren herkennen dan handelingen die meer op elkaar lijken.

Training in foneembewustzijn slijpt zich dieper in wanneer ze wordt gekoppeld aan letters. En nog dieper als kinderen die letterkennis gaan gebruiken om letters te schrijven. Dat wil zeggen: zodra kinderen klanken kunnen verlijmen en woorden in klanken kunnen segmenteren, kunt u hen die klanken leren opschrijven. Dan leert u hun niet alleen lezen door hun te leren schrijven, u versterkt tegelijk de basis waarop hun lees- en schrijfvaardigheid moet worden opgebouwd: foneembewustzijn. Over klanken en letters moet u dus vooral klare wijn blijven schenken.

Dat brengt ons weer bij ons uitgangspunt: leren lezen doe je door te leren schrijven. Zoals al eerder gezegd betekent schrijven in dit verband: de goede letters op de goede manier leren vormen. Dat zulks alleen zal lukken als een kind over de vaardigheid beschikt om klanken uit een klankstroom te isoleren, hebben we uitvoerig besproken. De tweede voorwaarde is de vaardigheid om de letters te vormen, een vaardigheid die vaak aan fijnmotorische ontwikkeling wordt toegeschreven.

MOTORIEK

Om letters te kunnen leren schrijven moeten kinderen in staat zijn met de vingers doelgerichte, gecontroleerde bewegingen te maken die niet meer dan een paar millimeter groot zijn. Veel meer valt er over fijnmotorische ontwikkeling niet te zeggen, behalve dat baby's zulke doelgerichte kleine vingerbewegingen nog niet aankunnen, kleuters meestal wel, en vijf- of zesjarigen beslist.²⁵

Dat wil niet zeggen dat er zich in de eerste levensjaren iets als een *schrijfmotoriek* ontwikkelt. Kinderen leren in deze periode zelfstandig met mes en vork eten, maar ze ontwikkelen geen tafelmanierenmotoriek, geen yoghurtomroeren-zonder-morsen-motoriek, geen knip-en-plak-motoriek, niets van dat alles. Natuurlijk zijn kinderen op hun zesde over het algemeen beter in *mikado* dan op hun tweede, ook al hebben ze het spelletje nooit gespeeld, maar dat komt alleen maar omdat ze in deze fase van hun leven een grotere controle, coördinatie en precisie in hun bewegingen ontwikkeld hebben. Tenslotte hebben kinderen van zes drie keer zoveel tijd gehad om te oefenen in fijne bewegingen als kinderen van twee. Bovendien is ook hun cognitie erop vooruitgegaan. Die ontwikkelingen zijn echter voor allerlei taken inzetbaar: nooit specifiek voor *mikado* of yoghurt omroeren, en dus ook niet exclusief voor schrijven. Samengevat: schrijfmotoriek bestaat niet, moeilijkheden met schrijven hebben dus ook nooit te maken met het ontbreken ervan.

Goed, vijf-, zesjarigen hebben doorgaans voldoende fijnmotorische vaardigheid ontwikkeld om te kunnen schrijven. Die vaardigheid volstaat echter niet om het te kunnen. Dat komt omdat letters op papier zetten een instrumentele vaardigheid is waarvan de beheersing twee dingen veronderstelt die niet zomaar vanzelf worden geleerd: ten eerste dat je met de instrumenten uit de voeten kunt en ten tweede dat je een redelijk precies idee hebt over wat een goed resultaat onderscheidt van een slecht. Slechte resultaten kunnen met elk

van die twee dingen te maken hebben. Ter vergelijking, als u cello zou willen leren spelen, begint u ook met praktische dingen: hoe ga ik zitten, hoe houd ik mijn instrument vast, hoe hanteer ik de boog? (Als u dat fout doet, hebt u geen achterstand in uw motorische ontwikkeling, maar een slechte techniek.) En zodra u aan de slag gaat, moet u uw toon kunnen beoordelen: als die onzuiver is, hebt u waarschijnlijk iets fout gedaan. Een goede leraar kan u vertellen wat. Of beter nog: hij kan u leren er zelf achter te komen wat u fout hebt gedaan. Met schrijven is het precies hetzelfde. Kinderen die hun pen in hun vuist pakken, hebben geen ontwikkelingsachterstand, ze hebben alleen maar behoefte aan precieze instructie over houding, pengreep en techniek. En vervolgens aan training.

Een bekende misvatting is dat die training groot moet beginnen: met dikke potloden waarmee grote vlakken moeten worden ingekleurd, met luchtschrijf- en schrijfdansoefeningen waarbij lettervormen met hoofd, schouder, knie en teen, maar zonder schrijfmateriaal worden inge oefend. Aan goed schrijven draagt dat allemaal niets bij. Dat is herhaaldelijk aangetoond²⁶ en gemakkelijk te verklaren. De bewegingen waartoe dergelijke oefeningen vooral uitnodigen, worden voornamelijk vanuit de hersenstam aangestuurd, het overgangsgebied tussen de grote hersenen en het ruggenmerg. De aansturing voor de doorgaans fijnere bewegingen in de hand en in de vingers, de aansturing dus die we nodig hebben als we gaan schrijven, komt echter vanuit een heel andere plek: de cortex, de evolutionair veel nieuwere bovenkant van de grote hersenen.²⁷ Voor het ontwikkelen van een goede schrijftechniek zijn schrijfdansoefeningen dus zuiver tijdverlies. Luchtschrijfoefeningen ook. Een fantasierijke aanbeveling als ‘oefen met een gewicht van circa een halve kilo zodat je voelt hoe je de letter vormt’,²⁸ verandert daar niets aan. Overigens: als u op gitaarles zit, hoelang zou u privélessen blijven betalen bij een leraar die u de akkoorden eerst op de luchtgitaar laat oefenen? Er mag best wel gedanst worden op school, en er moet beslist ook gegymd worden, maar bijdragen tot de handschriftkwaliteit zal het nooit doen, omdat – bij wijze van vergelijking – niemand zijn benen sterker maakt door zijn armen te trainen.

Hebben motorische oefenprogramma’s hooguit een verwaarloosbaar positief effect, met dik materiaal is het nog erger gesteld: het effect is negatief. Dikke pennen en potloden – of die nu rond, drie- of zeskantig zijn – houden duim, wijs- en middelvinger verder uit elkaar dan dunne. Het buigen van de drie schrijfvingers wordt daardoor nagenoeg onmogelijk. Terwijl soepele buig- en strekbewegingen nu juist essentieel zijn voor een goed handschrift. Wat er fout is aan een foute pengreep en aan een te grote greepdruk is pre-

cies hetzelfde: ze bemoeilijken soepele buig- en strekbewegingen van de drie schrijfvingers. Producenten van dik schrijfmateriaal vertellen ons dat kleine kinderen (nog) niet tot zulke bewegingen in staat zijn en geven die kinderen vervolgens materiaal waarmee niemand ertoe in staat is. Dat is vals spelen: kinderen hebben dun materiaal nodig, net als iedereen. Dun materiaal heeft overigens nog een belangrijk voordeel: het belemmert het uitzicht op de punt niet. Dat goed kunnen zien wat je doet terwijl je ermee bezig bent van wezenlijk belang is voor een goede uitvoering, staat buiten discussie. Wie het niet gelooft, moet maar eens geblinddoekt tussen de lijntjes proberen te kleuren.

GRAFISCH BEWUSTZIJN

Maar als het niet aan de fijnmotorische ontwikkeling ligt, hoe komt het dan dat sommige zesjarigen al gauw veel beter schrijven dan andere, ook al hebben ze precies dezelfde instructie gekregen?

Met het verwerven van grafisch bewustzijn is het eigenlijk net hetzelfde als met foneembewustzijn. Kinderen die een fijnmotorische ontwikkelingsachterstand wordt aangepreerd, zijn vaak kinderen die in grafische aangelegenheden gewoon wat meer behoefte hebben aan goede instructie, of meer in de war raken door slechte. Nu is goede instructie iets waar geen enkel kind slechter van wordt. Als we het dus niet aan het toeval willen overlaten of de kinderen goed zullen leren schrijven, moeten we voor training in grafisch bewustzijn maar wat tijd maken.

Training in grafisch bewustzijn betekent in wezen met drie dingen leren omgaan: schrijfmateriaal, draairichtingen en letterzones.

Allereerst moeten kinderen het hanteren van het schrijfmateriaal in de vingers krijgen. Dat lukt het best met dun materiaal en met inkleur- en arceeroefeningen waarbij, in tegenstelling tot wat meestal gebeurt, vooral kleine vlakken moeten worden bewerkt. Van inkleuroefeningen leren kinderen – als u hun dat vertelt – dat je niet gelijkmatig inkleurt met grote streken, maar wel met cirkeltjes die niet veel groter zijn dan de potloodpunt; niet met heen en weer schietende bewegingen dus, maar wel met kleine ronddraaiende bewegingen, die door regelmatig buigen en strekken van de schrijfvingers worden uitgevoerd.

Met arceren oefenen kinderen het plaatsen van korte, evenwijdige, min of meer verticale, rechte lijnen: van iets wat dus eigenlijk heel erg lijkt op de neerhalen in het letterschrift, zonder dat het voorwendt een letterachtig iets

te zijn. Schrijfpatronen waarbij vaak een hele regel lang steeds dezelfde rechte of gebogen lijnen worden herhaald, doen dat wel. Ze wekken ten onrechte de schijn lettervormen te oefenen. Hoewel ze op veel scholen schering en inslag zijn, is nooit aangetoond dat ze werkelijk voorbereiden op het schrijven van letters.

Voorts moeten kinderen draairichtingen leren herkennen en controleren. Dat is minder relevant voor het gelijkmatig inkleuren, maar het is wel essentieel voor de constructie van letters. Als u cirkeltjes tekent, maakt het niet uit of u linksom of rechtsom draait: cirkels zijn cirkels. Maar in verbonden schrift doet het er wel toe: een goede letter *o* maakt u door tegen de wijzers van de klok in te draaien en niet andersom. Kinderen die het toch anders doen, zetten misschien wel een herkenbare vorm op papier, maar ze maken een constructiefout waaronder hun handschrift al gauw zwaar gaat lijden. (Ter vergelijking: wie op training niet leert dat er goede en slechte manieren zijn om de bal in het doel van de tegenstander te krijgen – hem erin trappen is goed, hem erin gaan leggen is slecht – zal ook nooit een goede voetballer worden.) Doolhofoefeningen met bochtige routes zijn prima materiaal om hierop te oefenen. U vindt ze in spelletjesboeken, maar ze zijn ook gemakkelijk te maken: Hans en Grietje aan de ene kant, hun ouders aan de andere, en welke van de drie wegen door het bos moeten ze nu nemen om weer thuis te komen?

Behalve conventies over vorm en constructie van de letters heeft het schrift 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 leren schrijven. Maar in een woord als *dop* is het anders: de *d* heeft behalve een letterdeel dat even groot is als de *o* een stok naar boven, de *p* heeft er een naar beneden. Die verschillende letterdelen bevinden zich in verschillende zones. Niet alle letters komen in meer dan één zone, maar ze komen wel allemaal in de centrale zone waarin de letters van *zon* helemaal passen: de rompzone. Kinderen moeten die centrale zone van de letters leren herkennen en produceren. Dat wil zeggen dat ze in *dop* de *o* niet even groot mogen maken als de *d* en dat ze de onderkant van de *p* niet op dezelfde hoogte mogen plaatsen als de onderkant van de *o*. Daar kan op geoefend worden zonder dat kinderen echt hoeven te schrijven. U typt het woord *dop* groot genoeg (36 punt) op een blad en tekent tegen de onderkant van de *d* en de *o* (en dus door de *p*) een lijn van de hele breedte van het blad. Zo is duidelijk te zien op welke hoogte de letters staan. De kinderen krijgen de letters *d*, *o* en *p* uitgeknipt en in hetzelfde lettertype (u hoeft de lettervorm niet

uit te knippen: een rechthoekje waar de letter helemaal op past, is goed). Op de lijn naast het voorbeeld moeten de kinderen nu de letters plakken: in de goede volgorde en op de goede hoogte.

DE BASISCODE

De voorwaarden voor een goede start met schrijven en lezen zijn redelijk goed af te bakenen en al bij al eerder bescheiden: foneembewustzijn aan de ene kant van de code en een minimum aan grafisch bewustzijn aan de andere, daar gaat het om. Dat betekent niet dat we de voorwaarden voor een goede start als een afgesloten hoofdstuk kunnen beschouwen zodra ze in voldoende mate vervuld lijken om met letters aan de slag te gaan. Vaardigheden vergen onderhoud, anders gaan ze zo verloren. Als we dat laten gebeuren, zullen kinderen minder goede letters leren schrijven, de waziger vorm- en constructieverschillen tussen de letters zullen hen minder helpen om de verschillende klanken in de continue klankstroom te herkennen en te isoleren. En zo dreigt de verwerving van foneembewustzijn vast te lopen, net nu ze door de koppeling aan letters enorm aan stevigheid had kunnen winnen, waardoor de enige effectieve dam tegen dyslexie en leesproblemen afbrokkelt.

De alfabetcode leer je van klank naar teken en niet omgekeerd: leren lezen doe je door te leren schrijven. Met een minimum aan foneembewustzijn en een beetje vaardigheid in het hanteren van schrijfmateriaal kunnen kinderen eraan beginnen. Dat zijn bescheiden voorwaarden, 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: wat je kunt lezen, kun je niet noodzakelijk vanzelf ook schrijven. Kinderen die eerst leren lezen, ontwikkelen (als het goed gaat) later een aantal nieuwe strategieën voor correct schrijven. Die strategieën worden onder meer aangeboden in de vorm van regels, die zelden waterdicht te formuleren zijn en nooit zonder moeite worden verwerkt. Hoe dan ook, ze leren als het ware twee codes: één voor lezen en één voor schrijven. Wie daarentegen de alfabetcode van klank naar teken leert, leert één omkeerbare code en heeft genoeg aan één strategie voor lezen én schrijven.

Lezen en schrijven zijn technieken. Het aanleren van een techniek begint met de eenvoudige toepassingen, niet met de finesses. Bij de alfabetcode is dat niet anders. 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 ma-

nier 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.

Wat hiervoor staat, klopt helaas niet helemaal. Er is namelijk één klank die een loepzuiver lijstje van unieke en ondubbelzinnige klank-teken-koppelingen onmogelijk maakt: de doffe /e/. Die kan op veel manieren worden geschreven, maar geen enkele daarvan dient alleen maar voor de doffe /e/. (Dat is eigenlijk een lastige toestand.) De vraag is dus: wat gaan we de kinderen leren? De doffe /e/ voorlopig helemaal niet aanleren, is geen optie: daar is de klank veel te frequent voor. Dus kiezen we voor de meest waarschijnlijke spelling: de letter e, die we ook al gebruiken voor de /e/ van bek. Bovendien wordt de doffe /e/ als ee geschreven in het onbepaalde lidwoord een, dat we in gewoon taalgebruik eigenlijk ook niet kunnen missen. Daarom leren we een er meteen als een apart geval bij.

Een overzicht van de manier waarop de klanken in de basiscode geschreven worden, ziet er als volgt uit.

Medeklinkers			Klinkers en tweeklanken		
klank	woord	spelling	klank	woord	spelling
/b/	bal	b	/a/	man	a
/ch/	pech	ch	/aa/	maan	aa
/d/	dak	d	/e/	de	e (een)
/f/	fee	f	/e/	bek	e
/g/	gaaf	g	/ee/	veel	ee
/h/	help	h	/eu/	deuk	eu
/j/	jong	j	/i/	dik	i
/k/	kok	k	/ie/	ziek	ie
/l/	lief	l	/o/	rot	o
/m/	maan	m	/oe/	boek	oe
/n/	nat	n	/oo/	hoop	oo
/ng/	zong	ng	/u/	bus	u
/nj/	kastanje	nj	/uu/	uur	uu
/p/	pet	p	/ij/	ijs	ij
/r/	rok	r	/ui/	huis	ui
/s/	sok	s	/ou/	hout	ou
/sj/	sjaal	sj	/aai/	saai	aai
/t/	tak	t	/oei/	boei	oei

Medeklinkers			Klinkers en tweeklanken		
klank	woord	spelling	klank	woord	spelling
/v/	vis	v	/ooi/	mooi	ooi
/w/	wat	w	/eeuw/	leeuw	eeuw
/z/	zee	z	/ieuw/	nieuw	ieuw

Deze 42 koppelingen kunnen in klasverband in 12 tot 16 weken worden aangeleerd. Het tempo laten zakken, wat vaak gebeurt om zogenaamde leeszwakke kinderen bij de les te houden, creëert immers meer problemen dan het er oplost. Als de basis eenmaal gelegd is en de kinderen door hebben hoe de code werkt, is een behoorlijk leertempo – gemiddeld minstens drie koppelingen per week – zelfs een voorwaarde tot succes.²⁹

Daarbij is het van cruciaal belang dat kinderen weten wat ze aan het leren zijn. Dat komt kort samengevat hierop neer: dat letters niets anders zijn dan een afgesproken manier om klanken te tekenen. Afspreken hoe je ze tekent, is nodig omdat er aan klanken, in tegenstelling tot bomen, de juf en de zon, niets te zien is waarmee we de tekening zouden kunnen vergelijken. Dat we lettertekens van links naar rechts achter elkaar zetten, is een deel van die afspraak.

Aangezien we de koppelingen van klank naar teken en dus schrijvend aanleren, moeten we van meet af aan goede keuzes maken inzake handschriftontwikkeling. Wat voor letters leren we de kinderen schrijven en hoe pakken we dat aan?

HANDSCHRIFT EN LETTERKENNIS

We kunnen allemaal best wel zeggen of een handschrift ordelijk oogt en of het gemakkelijk leest. Maar weten we ook wat precies tot die indruk van netheid en leesgemak geleid heeft? Toch is uitgerekend dat de informatie die we kinderen zouden moeten geven als we willen dat ze ordelijke en gemakkelijk leesbare letters gaan leren schrijven. De belangrijkste reden voor de overvloed van slechte handschriften is namelijk niet het toenemend computergebruik, maar wel een gebrek aan letterkennis.

Kinderen hebben alle belang bij eenvoudige, consequent vormgegeven schrijffletters en bij een duidelijke instructie over de vormeigenschappen van die letters. Consequent vormgegeven betekent dat rechte en gebogen lijndelen duidelijk onderscheiden zijn, dat de letterromp altijd dezelfde verhouding

in hoogte en breedte laat zien, dat de neerhalen evenwijdig zijn, dat alle lussen even breed zijn, dat alle lussen de neerhalen op dezelfde hoogte kruisen. Bij consequent vormgegeven letters springen de vormovereenkomsten tussen de letters zo in het oog. Ook daarom zijn ze gemakkelijker aan te leren dan letters waarbij consequente vormgeving het heeft moeten afleggen tegen smaak en gewoonte van de ontwerper.

Die vormconsequente letter moet echter ook consequent worden aangeleerd. Kinderen moeten weten waar de rechte en de gebogen lijndelen in de letters zitten, ze moeten weten hoe breed ze de letterrompen moeten maken, ze moeten weten waar de lusknop zit enzovoort. En kinderen moeten ook een eerlijke kans krijgen die kennis bij de uitvoering van de letters te benutten: daarom moeten ze werkbladen krijgen met drie soorten hulplijntjes, op gelijke afstand van elkaar zodat ze geen al te lange lussen en stokken in de letters verlangen. En kinderen moeten weten dat ze alle letters met een ophaal vanaf de grondlijn kunnen laten beginnen – in de beginfase is dat nodig, later mag de ophaal weg -, ze moeten weten dat de hoge lusknopen op de romplijn liggen en dat lussen tot (bijna) tegen de luslijn gaan.

luslijn -----
 romplijn -----
 grondlijn -----
 luslijn -----

DiE zijn goede letters.

Kinderen die deze dingen leren, leren niet alleen goede letters schrijven, ze leren ook de kwaliteit van hun handschrift beoordelen en verbeteren wanneer dat nodig is. Kinderen die deze dingen niet leren – en dat is de overgrote meerderheid van de kinderen – moeten het stellen met een lettervoorbeeld en de instructie het voorbeeld na te schrijven, eventueel opgeleukt met een verhalende routebeschrijving: ‘we gaan de trap op naar de zolder, maar wat een schrik, er zitten spinnen en daardoor vallen we, tot helemaal in de kelder en als we opstaan, nemen we maar weer de trap naar de woonkamer want daar is het gezellig.’ En als kinderen niet meteen in de gaten hebben dat op deze manier een prachtige letter *f* tot stand komt, dan moeten ze beter opletten en nauwkeuriger leren werken. Letterkennis is dus allerm minst overbodige kennis: letterkennis maakt lettervormgeving bespreekbaar en maakt de kinderen duidelijk wat er precies van hen verlangd wordt.

De handschriftmethode *Schrift* is in het Nederlandse taalgebied tot nader order de enige methode die een consequent vormgegeven letter aanleert én de kinderen inzicht geeft in de vormeigenschappen van die letter. (Overigens is *Schrift* ook de enige methode die – zonder het zo te noemen – op een degelijke manier grafisch bewustzijn traint.) Alle andere methodes schieten op beide punten tekort: de letter vertoont altijd een aantal inconsequenties die de leerbaarheid ervan bemoeilijken en – wat erger is – er wordt behalve vage routebeschrijvingen nauwelijks letterkennis overgedragen waardoor de kinderen bij het leren helemaal aan hun lot worden overgelaten. Anders gezegd: *Schrift* huldigt een grafo-cognitieve aanpak, andere methodes blijven wedden op perceptuo-motorische ontwikkelingsprogramma's, die nauwelijks positieve effecten hebben op wat de kinderen leren.³⁰ Terwijl *Schrift* vanwege de consequente vormgeving, de aandacht voor letterkennis en de doordachte opbouw een prima uitzicht geeft op een snel en bevredigend leerresultaat is het bij de andere methodes volslagen onduidelijk waarom de ene bij meer kinderen tot een beter handschrift zou kunnen leiden dan de andere. Zo bezien zijn de auteurs van *Schrift* de enigen die hun product met recht een methode noemen.

Misschien vraagt u zich af of het overdragen van letterkennis niet te belastend is voor de moeilijker lerende kinderen, die al problemen genoeg hebben om de kennis te verwerken die ze op school aangeboden krijgen. Op het eerste gezicht zou men inderdaad kunnen denken dat de wat zwakkere leerlingen bij een uitgesproken cognitieve aanpak als die van *Schrift* in de kou zouden komen te staan. Toch zijn er minstens drie redenen om deze vraag ontkennend te beantwoorden.

Een: letterkennis is het enige dat we kinderen die leren schrijven aan houvast kunnen bieden. Er is geen alternatief. Als we beslissen geen letterkennis over te dragen, dan beslissen we ook de kinderen bij het ontwikkelen van hun handschrift geen houvast te bieden. Op welke manier daarmee uitgerekend de zwakkere leerlingen in bescherming zouden worden genomen, valt niet in te zien. Moeilijker lerende kinderen hebben doorgaans behoefte aan meer houvast, niet aan minder.

Twee: letterkennis leidt tot een beter handschrift, ook bij zwakkere leerlingen. De kwaliteit van een goed handschrift springt meteen in het oog, ook bij wie die kwaliteit nooit via bewuste letterkennis heeft leren beoordelen. Een goed handschrift draagt op deze manier bij tot een competentiegevoel waaruit leerlingen het vertrouwen putten dat ze tot goede resultaten in staat zijn. Vooral zwakkere leerlingen hebben daar behoefte aan. Bovendien beseffen kinderen bijzonder goed wat er nog meer tot dat zo opvallend goede resul-

taat geleid heeft: nauwkeurigheid en zelfdiscipline, twee hoekstenen van een gezonde leerattitude.

Drie: heel wat zogenaamde zwakkere leerlingen zijn zwakke lezers en zwakke spellers. Als ze vlotter lezen en beter zouden spellen, waren ze betere leerlingen. Om hen zover te krijgen kunnen we dus maar beter ook eens kijken, hoe we hun met hun handschrift kunnen helpen. Want zoals we hebben gezien: goed vormgegeven letters ondersteunen de ontwikkeling van fonemebewustzijn,³¹ de *conditio sine qua non* om een vlotte lezer en speller te worden.³²

LETTERS

Letters leren schrijven lukt het best wanneer ze in een zinvolle progressie worden aangeleerd: eenvoudiger lettervormen aan het begin, complexere later. Praktisch betekent dat: eerst de ‘kleine’ letters, zonder hoge ophalen of lussen, zonder diepe neerhalen. Lettervormen met een vergelijkbare constructie komen zo kort mogelijk achter elkaar. *Schrift* volgt op dit punt een strikte logica, waar niets op af te dingen valt. Alleen: wanneer we de letters die we leren schrijven in dit stadium koppelen aan klanken, en wanneer we die klankteken-koppelingen in de beginfase ondubbelzinnig willen houden, zijn een paar kleine afwijkingen van een opbouw noodzakelijk die voornamelijk door de constructiegelekenissen onder de letters wordt ingegeven. Zo vertoont de letter *c* een duidelijke verwantschap met de *o*. Aan beide letters begint u op dezelfde manier. Om een *o* te maken, schrijft u - wat slordig gesteld - een *c* die helemaal dicht is. Het zou voor de hand liggen beide letters kort na elkaar te leren, ware het niet dat de *c* meestal dient om de klanken /s/ of /k/ te schrijven en dus eigenlijk een spellingsalternatief is voor de letters *s* en *k*. Daarom kunnen we het aanleren van de *c* beter uitstellen. Iets soortgelijks geldt voor de *x*. Voor het overige blijft de strikte opbouw van de methode *Schrift* volledig intact. De schrijflattervoorbeelden die in wat volgt zijn opgenomen om de logica van de opbouw te laten zien, staan in de *Schrift*-letter.

i	u	ı	u
s	r	ı	ı
e		ı	
n	m	n	m
z		z	

v	w	υ	ω
o	a	0	a

Daarna komen de ‘grotere’ letters, met stokken en lussen, ook in groepjes met een vergelijkbare constructie: eerst *d* en *t*, dan *p*, daarna *l*, *b*, *h*, en *k* met een hoge lus, vervolgens *j* en *g* met een diepe lus en ten slotte *f* met een hoge en een diepe lus.

Net als *c* en *x* worden *y* en *q* uitgesteld. Ze komen later wel aan de orde wanneer de kinderen spellingsalternatieven gaan leren, maar soms ook al eerder: wanneer er een *Quinten* of een *Yorick* in klas zit bijvoorbeeld, of wanneer er een andere zinvolle aanleiding voor is. De *c* kunnen we in elk geval al eerder aan boord halen, het best kort na de *h*. Dat komt zo. Het Nederlands heeft 42 klanken. Het alfabet heeft 26 tekens, waarvan er een paar niet eens worden gebruikt als meest waarschijnlijke schrijfwijze voor een klank. Veel klanken kunnen dus niet met een teken worden gespeld. De oplossing bestaat erin dat we die klanken met een tekencombinatie weergeven. Wanneer we het schrijven van letters en het koppelen van klanken aan tekens in één keer leren, kunnen we de tekencombinaties opsparen tot alle letters zijn geleerd, of de tekencombinaties tussen de nog te leren letters naar binnen smokkelen. De eerste optie zou tot gevolg hebben dat de kinderen simpele woorden als *zie*, *mier* en *nee* pas zouden leren schrijven nadat ze eerst *alle* letters geleerd hebben. Daardoor zou de fase van het aanvankelijk schrijven, spellen en lezen een nog artificiëler karakter krijgen dan ze onvermijdelijk heeft. Daar zou nog wat voor te zeggen zijn, als die ingreep ook leerwinst zou opleveren, wat echter niet het geval lijkt te zijn. Dat alles heeft tot gevolg dat zodra de letter *h* is aangeleerd, in principe ook de combinatie *ch* aan de orde kan komen, als meest waarschijnlijke spelling voor de klank /ch/.

d	t	d	4
p		p	
l	b h (c) k	l	b h (c) k
j	g	j	g
f		f	
(x, y, q)		(x, y, q)	

Een schrijfletter 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. Anders dan meestal wordt aangenomen, begint dat beter niet met een eenvoudig schreefloos lettertype. Schreefloze letters hebben namelijk het nadeel de verschillen tussen de lettervormen te reduceren. Daardoor boeten ze aan herkenbaarheid in. Neem bij wijze van voorbeeld de letters *b* en *d*. Bij de schrijffletters zijn de verschillen zo groot dat ze nauwelijks door elkaar te halen zijn. De schreefloze letters daarentegen bestaan allebei uit een buikje en een stokje: het enige verschil zit hem in de kant waar het buikje zit. Schreeffletters laten veel meer vormverschillen zien, die nog extra uit de verf komen wanneer de letters cursief worden gezet. Bovendien geeft deze letterstand ook de leesrichting weer, wat voor beginnende lezers een onuitgesproken herinnering is aan de afspraak dat lezen net als schrijven van links naar rechts gaat.

<i>schrijffletters</i>	<i>b</i>	<i>d</i>
schreefloze letters	b	d
schreeffletters	b	d
schreeffletters cursief	b	d

Als we graag willen dat kinderen de letters van elkaar kunnen onderscheiden, waarom krijgen ze dan vrijwel altijd uitgerekend die letters voorgeschoteld waarbij de verschillen het subtielst zijn? En hoe slagen methodemakers er telkens weer in het publiek ervan te overtuigen dat net deze letters voor kinderen het gemakkelijkst zijn? Dat *b* en *d* het best uit elkaar te houden zijn als het verschil tussen de letters het kleinste is? Schreefloze letters zijn gemakkelijk voor de onderwijzer: maar het feit dat ze voor de leerkracht het gemakkelijkst op het bord na te schrijven zijn, betekent niet dat ze voor de kinderen ook het gemakkelijkst te herkennen zijn. Aan goed te onderscheiden druklettervormen echter zullen kinderen zonder al te veel poespas in eenvoudige leesoefeningen moeiteloos wennen.

Verder is het aan te bevelen alle kinderen één hoofdletter te leren schrijven zodra ze alle 23 letters kennen: de eerste van hun voornaam (Gert-Jan zal er wel twee moeten leren. En Freya en Felix zullen er de constructie van de letters *y* en *x* bij moeten nemen). Op die manier kunnen ze zo gauw mogelijk de gewoonte ontwikkelen hun naam ook in verbonden schrift helemaal goed te schrijven. De voordelen liggen voor de hand: het gebruik van de kleine letter aan het begin van de naam hoeft niet te worden afgeleerd en het is later voor iedereen gemakkelijk in te zien dat ook de namen van andere kinderen met

een hoofdletter beginnen. Net als de kleine letters hebben de hoofdletters bij voorkeur een eenvoudige, functionele vorm. Ook hier zijn de kapitalen uit de methode *Schrift*, die niet met de rest van het woord worden verbonden, het beste wat er te bedenken valt.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

DE BASISKOPPELINGEN

De volgorde waarin het schrijven van de letters het best wordt aangeleerd is richtinggevend voor de volgorde waarin de 42 koppelingen tussen klanken en tekens moeten worden aangeleerd, maar daarmee is nog niet alles opgelost. Waar komen bijvoorbeeld de tekencombinaties in dit hele proces? Het volgende overzicht laat zien hoe het kan.

klank	woord	spelling
/i/	dik	i
/u/	bus	u
/s/	sok	s
/r/	rok	r
/e/	bek	e
/uu/	uur	uu
/n/	nat	n
/m/	maan	m
/ui/	huis	ui
/z/	zee	z
/ee/	veel	ee
/v/	vis	v
/ie/	ziek	ie
/w/	wat	w
/o/	rot	o
/eu/	deuk	eu
/a/	man	a
/d/	dak	d
/e/	de	e (een)
/oo/	hoop	oo
/t/	tak	t

/aa/	maan	aa
/p/	pet	p
/oe/	boek	oe
/l/	lief	l
/ou/	hout	ou
/b/	bal	b
/h/	help	h
/k/	kok	k
/j/	jong	j
/g/	gaaf	g
/ij/	ijs	ij
/ooi/	mooi	ooi
/f/	fee	f
/oei/	boei	oei
/ch/	pech	ch
/aai/	saai	aai
/ng/	zong	ng
/eeuw/	leeuw	eeuw
/sj/	sjaal	sj
/ieuw/	nieuw	ieuw
/nj/	kastanje	nj

Van wezenlijk belang is hierbij dat de leerkracht *correcte* koppelingen aanleert. In /dak/ horen we de klanken /d-a-k/ en de klank /d/ schrijven we met dit teken: d. Dat teken is geen *dee* en de klank is niet /de/. Dit soort verwarring leidt steevast tot fouten. Kinderen schrijven bijvoorbeeld: ‘Er gebeurd niets’ en lezen hun tekstje als ‘Er gebeurde niets.’ Zo ook schrijven we de /a/ die we horen in /dak/ met dit teken: a. Dat teken is geen *aa*, zelfs geen *korte aa*. Wie het toch zo noemt, sticht verwarring die ertoe leidt dat kinderen ‘Ik mak een gat’ schrijven en ervan overtuigd zijn ‘Ik maak een gat’ te hebben geschreven. Ook wanneer de leerkracht de medeklinkers consequent met een *doffe /e/* uitspreekt, leidt dat tot leesfouten bij de leerlingen. Dat is bijvoorbeeld het geval bij woorden die zowel met als zonder /e/ aan het eind voorkomen. Als een krantenkop iets schrijft over een ‘Nederlands kampioen’, dan is het verkeerd die kop als /nederlandse kampioen/ te lezen. Maar hoe moeten kinderen dat weten, als we ze vertellen dat de laatste klank van /nederlands/ een /se/ is?

In de voorbeelden hiervoor valt het allemaal nog wel mee: zo’n kind heeft een foutje geschreven – a in plaats van aa – of het heeft een woord een tikkel-

tje anders gelezen dan het er staat. Wat is eigenlijk het probleem wanneer dit soort kleinigheden niet tot echte communicatiestoornissen leidt? Het probleem is dat een opeenstapeling van dit soort kleine uitglijertjes wel degelijk tot problemen leidt.

Een voorbeeld: waar woont een jongen die schrijft dat hij in *visnak* woont? In een gemeente die /visnak/ heet, zult u zeggen, maar dat ziet die jongen anders. Want hij heeft het zo geleerd: *v* is een /ve/ en *i* is een korte /i/, samen geven die /vi/; *s* is een /se/, samen met /vi/ klinkt dat als /visse/; nu komt er een /ne/, een /aa/ en ten slotte nog een /ke/; alles bij elkaar is dat /vissenaake/. En ja, er is een plek in België die Vissenaken heet. De /n/ aan het eind sprak die jongen zoals de meeste mensen meestal niet uit en dus schreef hij hem niet. Was u daar achtergekomen? Zijn dit ‘kleine uitglijers’ of is deze jongen een ‘zwaar geval’? Aan de andere kant heeft hij wel erg consequent klank-tekenkoppelingen achter elkaar gezet. Helaas de verkeerde. Maar is dat zijn schuld?

Om soortgelijke redenen zijn aankondigingen als ‘Vandaag leren we de letter *oe*’ en ‘De *eu* is een twee-teken-klank’ behalve onzinnig ook gevaarlijk. Het alfabet heeft 26 letters en de *oe* is er daar geen van; en het aantal tekens waarmee je een klank schrijft, heeft met die klank niets te maken. Dat aantal ligt trouwens niet eens vast, zoals te zien is bij /aa/ in *aap* en *apen*, bij /ie/ in *fiets* en *file*, bij /e/ in *de*, *een* en *eerlijk* en bij de meeste andere klanken.

Om precies dezelfde redenen, gaat wie de zaken helder wil houden, dus geen discussie aan over de onmogelijk te beantwoorden vraag of de *y* een klinker of een medeklinker is. Een discussie waarin vooral de kinderen die de vraag begrijpen, radeloos hun mond zullen houden. Want de *y* is geen van beide, de *y* is een letter waarmee je soms een klinker (*gym*) en soms een medeklinker (*yoghurt*) schrijft.

Wazigheid over klank-teken-koppelingen is voor veel kinderen een belangrijke bron van verwarring en problemen, maar niet de enige. In wat volgt bespreken we nog een paar factoren die roet in het eten kunnen gooien: gepieker over klankzuiverheid – net als twee-teken-klank een ongelukkige term die door de (Nederlandse) didactische traditie is gecanoniseerd –, uitspraakvarianten en plaatjes.

NIET-KLANKZUIVERE WOORDEN

Met de basiskoppelingen kun je niet alleen maar eenvoudige eenlettergrepige woorden schrijven: *griezelboek*, *lijfwacht*, *industrie*, *eeuwenoude technieken*, *nieuwjaars-*

brief, *toernooi* en *goochelaar* schrijf je allemaal met louter basiskoppelingen. Maar uiteraard zijn meerlettergrepige woorden, en woorden met medeklinkerclusters links, rechts of beide, woorden dus die hogere eisen stellen aan het fo-neembewustzijn, niet de woorden die we het eerst leren. Het aanleren van de code begint met woorden die gemakkelijk in klanken te segmenteren zijn: eenlettergrepige woorden met hooguit één medeklinker aan het begin, het eind of beide. Andere woorden komen later.

In de Nederlandse didactische traditie worden de simpele woorden waarmee aanvankelijk lezen hoort te beginnen meestal klankzuiver genoemd. Tussen de woorden die de kinderen later zullen leren lezen en spellen moet zich dus wel een schimmige groep van niet-klankzuivere woorden bevinden. Daardoor is een begrippenpaar ontstaan dat in België nauwelijks voet aan de grond heeft gekregen maar genoeg slagkracht in zich lijkt te hebben om meteen de stelling te torpederen dat je leert lezen door te leren schrijven. Tenminste: dat is het idee. Ook al is niet helemaal duidelijk wat klankzuiverheid precies is en hoe klankzuiverheid samenhangt met het idee dat je misschien toch niet kunt leren lezen door te leren schrijven, als de term klankzuiver in Nederland de status van krachtig argument lijkt te hebben, kunnen we daar niet zomaar omheen. De vraag luidt dus (zij het enigszins vaag): ‘En de niet-klankzuivere woorden dan, wat doe je daarmee?’ (Als u niet wakker ligt van die vraag, kunt u dit stukje rustig overslaan.)

Laten we beginnen met vast te stellen dat een zuivere definitie van de begrippen klankzuiver en niet-klankzuiver vreemd genoeg nergens te vinden is. Niemand weet dus met zekerheid wat de opdeling in klankzuivere en niet-klankzuivere woorden nu eigenlijk duidelijk moet maken. Natuurlijk is men het erover eens dat het leesonderwijs met klankzuivere woorden begint, maar welke woorden klankzuiver zijn, is dan weer onderwerp van een eigenlijk nooit expliciet gevoerde discussie.

Het woord *vis* vormt samen met *maan* en *roos* zowat het fundament waarop de methode *Veilig leren lezen* al het overige opbouwt. Als *vis* uitvalsbasis en uithangbord is van de meest gebruikte methode voor aanvankelijk lezen, moet het wel een klankzuiver woord zijn. Maar volgens de makers van de taalmethode *Taal actief* is dat niet zo: *vis* is hooguit bijna klankzuiver. De uitleg daarvoor ligt wellicht in de lijn van wat er wel vaker in verband met niet-klankzuiverheid te lezen valt: ‘Als ik een niet-klankzuiver woord letter voor letter verklank dan krijg ik wat anders te horen dan wat ik gewoonlijk zeg.’ Het woord *bed* is volgens deze logica niet klankzuiver, want als je de klanken die bij de letters horen aan elkaar plakt, zou je /bed/ moeten horen, terwijl je normaal /bet/ zegt. In gro-

te delen van Nederland hebben de mensen het vrijwel nooit over /vis/, maar meestal over /fis/ en daarom is ook *vis* niet helemaal klankzuiver. Vreemd genoeg vindt *Taal actief* het woord *fluit* ook niet helemaal klankzuiver, vanwege de *f* nog maar liefst. Is er dan helemaal geen mogelijkheid in het Nederlands om de klank /f/ klankzuiver te spellen?

Een woord als *weg* is volgens *Taal actief* dan weer wél klankzuiver, hoewel de stemloze /ch/ die aan het eind te horen is als *g* wordt gespeld. De letter *g* is echter in een groot deel van het Nederlandse taalgebied het voor de hand liggende teken voor de stemhebbende /g/. Voor de medeklinker die op dezelfde articulatieplaats stemloos wordt uitgesproken, de /ch/, hebben we geen letter: die wordt in eerste instantie als *ch* gespeld.

En er is meer. Een woord als *boei* is volgens de meeste auteurs niet klankzuiver want de klanken die bij de letters horen zijn /b/, /o/, /e/ en /i/. (Waarom *fluit* dan met *ui* in het midden toch nog bijna klankzuiver is, is een raadsel.) Maar een woord als *raam* zou dan weer wel klankzuiver zijn, hoewel de klanken die bij de letters horen /r/, /a/, /a/ en /m/ zijn. Zou *raam* als klankzuiver woord niet als /ra-am/ moeten klinken?

Er zijn dus – op zijn zachtst gezegd – definitieproblemen met het begrip klankzuiver. Een opmerkelijke constatering in dit verband is overigens dat het begrip in de Nederlandse didactische literatuur gemeengoed is, in de Belgische hooguit sporadisch opduikt, maar in de linguïstische literatuur – of die nu Nederlands of Belgisch is – nauwelijks voorkomt. Aan de andere kant moeten we toegeven dat het niet helemaal eerlijk is de intrinsieke waarde van een begrip af te meten aan het slordige gebruik ervan. Eigenlijk zou het alleen maar hierom moeten gaan: gesteld dat een ondubbelzinnige opdeling in klankzuivere en niet-klankzuivere woorden mogelijk is, wat koop je dan voor die indeling als je leert lezen en spellen?

Het antwoord is: niets dan ellende. De term klankzuiver is op zich al een probleem: het is een samenstelling die op dezelfde manier in elkaar zit als *raszuiver* en *stijlzuiver*. Klankzuiver zou dus in de eerste plaats moeten betekenen: *zuiver van klank, zuiver klinkend*. Niet klankzuivere woorden zouden dus woorden moeten zijn die als eigenschap hebben *onzuiver te klinken*. Anders is de term simpelweg misleidend. Volgens deze definitie zou *bed* met zekerheid een *onzuiver klinkend* woord zijn (vanwege de *d* aan het eind), *vet* misschien (vanwege de *v* aan het begin) en *pet* zeker niet. En: de eigenschap *onzuiver te klinken* zou worden vastgesteld op basis van de manier waarop je die woorden *schrijft*.

Daar kunnen beginnende lezers en spellers inderdaad niets mee beginnen. (Beginnende lezers en spellers verschillen daarin overigens in geen enkel op-

zicht van andere mensen). Dat komt door twee dingen.

Eén: woorden klinken zoals ze klinken. Hoe je ze schrijft heeft daar geen invloed op. Geen enkel woord heeft als eigenschap onzuiver te klinken.

En twee: de term *niet-klankzuiver* houdt beginnende spellers en lezers gevangen in een gemene vicieuze cirkel. Ze moeten voorzichtig zijn bij het spellen van *niet-klankzuivere* woorden. Welke dat zijn, heeft te maken met hoe je die woorden schrijft. Maar dat laatste is nou net wat die kinderen moeten leren. Hoe moeten ze dan weten bij welke woorden ze moeten oppassen? Anders gezegd: om iets aan het begrip *klankzuiver* te hebben als je leert schrijven, moet je eigenlijk al kunnen schrijven. Ziedaar de wanhoop die in een kinderbrein ontstaat wanneer een onderwijzer met de term *niet-klankzuiver* orde probeert te scheppen. Wat hebben kinderen aan een waarschuwing over *niet-klankzuivere* woorden, als ze niet kunnen weten of een woord *klankzuiver* is? Hooguit de frustratie dat ze iets niet zien (of horen) wat ze volgens hun onderwijzer zouden moeten zien.

Het ware probleem met zogenaamde *niet-klankzuivere* woorden als *bed* ligt niet in hun klank maar in het feit dat ze niet helemaal volgens de klankteken-koppelingen uit de basiscode worden geschreven. De oplossing voor dat probleem is dat kinderen eerst met de basiscode vertrouwd raken, waarin er voor elke klank één schrijfwijze wordt afgesproken; en dat ze daarna voor elke klank de spellingsvarianten leren. Daarbij moeten kinderen ook leren voorspellen welke woorden op welke manier van de basiscode afwijken. Dat kan alleen maar lukken als ze hun voorspellingen over de meest waarschijnlijke spelling van een woord kunnen baseren op wat ze weten en kunnen achterhalen: hoe woorden klinken en welke klanken erin zitten. Net op dit punt schiet het begrip *niet-klankzuiver* tekort. Wie op het herkennen van *niet-klankzuivere* woorden wedt, doet alsof een kind dat *alleen* de basiscode geleerd heeft, zou moeten kunnen horen dat een woord als *bed* van de basiscode afwijkt. En dat kan niemand.

Samengevat: de termen *klankzuiver* en *niet klankzuiver* verklaren niets. In de plaats daarvan installeren ze een niet te doorbreken vicieuze cirkel. In wezen komt dat omdat ze een uitvloeisel zijn van de verkeerde teken-naar-klanklogica waarmee het schrift wordt aangeleerd: ‘als ik een woord als *bed* letter voor letter verklank, dan krijg ik wat anders te horen dan wat ik gewoonlijk zeg’. In een correcte en ordelijke aanpak die de logica van de code respecteert en van klank naar teken gaat, hebben ze alleen al daarom niets te zoeken. En omdat ze meer problemen maken dan ze er oplossen, kunnen ze maar beter uit het lees- en spelonderwijs worden geweerd.

UITSPRAAKVARIANTEN

Verdedigers van de term *niet klankzuiver* zullen nu op /bir/ en /dur/ wijzen, de twee woorden die misschien wel het vaakst als voorbeelden voor *niet-klankzuiverheid* worden opgevoerd. Heel wat Nederlandse kinderen zeggen namelijk /bir/ en /dur/ en vinden het bijgevolg allerminst vanzelfsprekend dat ze *beer* en *deur* moeten schrijven, alsof die woorden dezelfde klinker hadden als /beet/ en /deuk/. Of moeten *beer* en *deur* dan ook maar naar de afwijkingen van de basiscode?

Toegegeven: uitspraakvarianten lijken een consequente klank-naar-teken-aanpak van bij het begin te verpesten. Toch is de kwestie /bir/ en /dur/ niet meer dan een opgeblazen probleem. Gesproken taal zit namelijk vol uitspraakvarianten. Dat eenzelfde foneem op heel veel manieren wordt uitgesproken heeft met allerlei dingen te maken: de klanken die in de buurt zijn, de buurt waar de spreker vandaan komt, de sociale groep waar de spreker graag bij wil horen etc. Sommige mensen /schrikken/ nooit, ze /srikken/. Sommige mensen schrikken bij het zien van een /spin/, andere als ze een /spien/ zien. Maar al die mensen zijn nu eens bang voor /spinnen/ en dan weer voor /spinne/. Toch slagen we er vrijwel altijd in de fonemen te identificeren: mensen die /srikken van spinnen/ weten gewoonlijk heel goed wat er aan de hand is met mensen die /schrieke van spiene/. We kunnen dus aannemen dat ook /bir/- en /dur/-zeggings best wel snappen waar het over gaat als ze een verhaal te horen krijgen over een /beer/ die niet door de /deur/ kan. (Winnie de Poeh die aan de honing gezeten heeft). Anders gezegd: we kunnen er rustig van uitgaan dat de standaarduitspraak /beer/ en /deur/ tot hun *passieve kennis* behoort.

Het feit dat kinderen wel eens niet-standaardtalige uitspraakvarianten gebruiken, verandert niets aan het feit dat het alfabetische schrift een code is die van klank naar teken gaat en weer terug. We moeten vooral niet ten behoeve van de /bir/-zeggings gaan doen alsof het schrift anders in elkaar zit. Op die manier zouden we grote problemen creëren om een kleintje op te lossen. Want dat kleintje is niet meer dan het simpele inzicht dat sommige woorden op nogal wat manieren worden uitgesproken, maar slechts op één manier worden geschreven. Iedereen zegt woorden als *schrikken* en *spinnen* nu eens met /n/ aan het eind, dan weer zonder. Maar we schrijven ze altijd mét n. Sommige mensen zeggen /bir/, andere zeggen /beer/. Maar omdat alleen /beer/ met gemak door alle Nederlandstaligen wordt herkend, schrijven we *beer*. Anders gezegd: we schrijven de klanken van een uitspraakvariant die elke Nederlandstalige kent, een soort grootste gemene deler dus.