

Faculteit Letteren en Wijsbegeerte
Bachelorscriptie Taal- en Letterkunde
Bachelor Engels – Frans

Hoe efficiënt zijn de huidige leesmethodes om leesachterstanden bij kinderen te vermijden?

Een nader onderzoek naar de Alfabetcode

Melanie De Mey

Promotor: Dominiek Sandra
Co-Promotor: Tritsmans Bruno

Universiteit Antwerpen
Academiejaar 2016-2017

ABSTRACT

Deze bachelorproef heeft als doel te onderzoeken hoe efficiënt de huidige leesmethodes zijn om leesachterstanden bij kinderen te vermijden, met het oog op een nieuwe methode, namelijk de Alfabetcode – die werd ontwikkeld door Erik Moonen (2012). In dit onderzoek wordt er eerst nagegaan wat het leesniveau is wereldwijd, en of een algemene leesachterstand te verklaren is aan de hand van sociale factoren of mogelijke leerstoornissen. Verder wordt er ook onderzocht hoe de huidige leesmethodes tot stand zijn gekomen en op welke manier zij een invloed uitoefenen op het hedendaagse leesniveau van de populatie. In dit kader wordt een nieuwe methode besproken – de Alfabetcode – die als stelling heeft om kinderen te leren lezen op een effectievere manier. Het standpunt dat leesmethodes kunnen leiden tot mogelijke leesstoornissen wordt hier ook behandeld. De Alfabetcode zou tevens de ontwikkeling van dergelijke leesstoornissen voorkomen.

VOORWOORD

*

Don't underestimate the power of your vision to change the world. Whether that world is your office, your community, an industry or a global movement, you need to have a core belief that what you contribute can fundamentally change the paradigm or way of thinking about problems.

Leroy Hood

*

In de eerste plaats wil ik graag mijn promotor, Professor Dominiek Sandra, bedanken om mij de mogelijkheid te hebben geven dit onderwerp te ontdekken en te onderzoeken. De manier waarop kinderen leren lezen is een intrigerend proces waar, naar mijn mening, nog veel aan gewerkt moet worden. De ontdekking van de Alfabetcode en de stelling dat deze leesmethode leidt tot minder leesstoornissen was dan ook fascinerend, en ligt me zeer nauw aan het hart.

In de tweede plaats gaat mijn dank uit naar Professor Erik Moonen. Zowel zijn boek *Dwaalspoor Dyslexie* als het uitgebreide interview dat ik van hem mocht afnemen, vond ik erg boeiend en leerrijk. Zijn passie om *alle* kinderen te leren lezen heeft me blijvend gemotiveerd tijdens mijn onderzoek.

Verder richt ik graag een woord van dank tot Professor Bruno Tritsmans voor zijn enthousiaste bereidwilligheid om de Franse samenvatting van mijn Bachelorproef te willen nalezen.

Tot slot wil ik mijn ouders danken die vaak geïnteresseerd met me mee hebben gedebatteerd over dit intrigerende onderwerp, en voor hun onvoorwaardelijke steun tijdens het lange schrijfproces van deze scriptie.

Inhoudsopgave

0	INLEIDING	9
1	STAND VAN ZAKEN VAN DE ALGEMENE GELETTERDHEID	11
1.1	HET BELANG VAN EEN STERKE LEESVAARDIGHEID	11
1.2	TOELICHTING BIJ HET OECD-ONDERZOEK	11
1.2.1	LEESVAARDIGHEIDSNIVEAUS	12
1.2.2	RESULTATEN VAN HET OECD-RAPPORT	16
1.2.3	CONCLUSIE OP BASIS VAN HET OECD-RAPPORT	18
1.3	LEESVAARDIGHEID BIJ KINDEREN IN DE NEDERLANDSTALIGE GEBIEDEN	21
1.4	OORZAKEN VAN LEESACHTERSTANDEN BIJ KINDEREN	23
2	NOODZAKELIJKE MENTALE PROCESSEN BIJ HET LEREN LEZEN	27
2.1	INZICHT IN HET LEESPROCES	27
2.2	FONEEMBEWUSTZIJN	28
2.2.1	VOORSPELLENDEN FACTOR VAN KLANKBEWUSTZIJNSOEFENINGEN	30
2.2.2	DE MEEST EFFECTIEVE KLANKBEWUSTZIJNSOEFENINGEN	33
2.2.3	CONCLUSIE FONEEMBEWUSTZIJN	34
2.3	DYSLEXIE	35
2.4	CONCLUSIE	36
3	LEESMETHODES IN DE 20STE EN 21STE EEUW	38
3.1	BEGINSELEN EN OORSPRONG	38
3.2	LETTERNAMEN	39
3.3	FONEEMTRAINING IN DE ENGELSTALIGE GEBIEDEN	40
3.4	<i>LOOK-AND-SAY OF WHOLE WORD METHOD</i>	41
3.5	<i>WHY JOHNNY CAN'T READ: FONETISCHE OPBLOEI</i>	44
3.6	<i>WHOLE LANGUAGE (GOODMAN) OF REAL BOOKS</i>	46
3.7	<i>VEILIG LEREN LEZEN</i>	48
3.8	CONCLUSIE	49
4	ALTERNATIEVE LEESMETHODE: DE ALFABETCODE	50
4.1	INTRODUCTIE: <i>"DWAALSPoor Dyslexie: Hoe elk kind een vlotte lezer wordt"</i>	50
4.2	KRITIEK: WAAROM <i>VEILIG LEREN LEZEN</i> GEEN GESCHIKTE METHODE IS	51
4.2.1	DE VERKEERDE LINK TUSSEN LETTERGROEPEN EN FONEEMBEWUSTZIJN	51
4.2.2	HET PROBLEEM MET KLANKZUIVERE WOORDEN	54
4.2.3	HET PROBLEEM MET SPELLINGSREGELS EN LETTERGREPEN	55
4.3	ALTERNATIEVE METHODE: <i>BASISKOPPELINGEN EN CODEERPATRONEN</i>	60
4.4	VAN KLANK NAAR TEKEN	61
4.5	CONCLUSIE	63
5	ALGEMENE CONCLUSIE	64

LITERATUURLIJST	67
BIJLAGE I	
BIJKOMENDE GEGEVENS OVER HET OECD-ONDERZOEK (2013)	71
BIJLAGE II	
BIJKOMENDE RESULTATEN VAN HET OECD-ONDERZOEK (2013)	73
BIJLAGE III	
BESCHRIJVING LEESVAARDIGHEIDSNIVEAUS VAN HET OECD-ONDERZOEK (2013)	74
BIJLAGE IV	
VERSCHILLENDE SOORTEN GELETTERDHEID VAN HET OECD-ONDERZOEK (2000)	79
BIJLAGE V	
BIJKOMENDE INFORMATIE OVER HET BEGRIP COARTICULATIE	80
BIJLAGE VI	
RESULTATEN VAN HET PISA-ONDERZOEK (2013)	81

0 Inleiding

Om in deze geletterde samenleving op een volwaardige manier te kunnen deelnemen aan alle aspecten van het maatschappelijk leven is een sterke leesvaardigheid onontbeerlijk. Voor een aanzienlijk deel van de populatie blijkt het echter niet zo gemakkelijk te zijn om een leesvaardigheidsniveau te behalen dat hen in staat stelt om compacte en langere teksten te begrijpen en er vervolgens conclusies uit te trekken (OECD, 2013). Deze beperking oefent een levenslange invloed uit, niet alleen op het individuele leven van de betrokkenen maar ook op de socio-economische welvaart van een land (OECD, 2013).

Heel wat factoren kunnen aan de basis liggen van een slechte leesvaardigheid. Onder meer de familiale en educatieve omstandigheden waarin een kind leert lezen (Leseman & de Jong, 1998; Van den Branden, 2003), eventuele leesstoornissen, het IQ van het kind en de gebruikte leesmethodes worden in verband gebracht met de ontwikkeling van de leesvaardigheid (McGuinness, 1998; Moonen, persoonlijke communicatie, 2016).

Deze bachelorproef wil een bijdrage leveren aan het onderzoek naar de oorzaken van deze problematiek. Concreet zal dat gebeuren door inzicht te verwerven in de mentale processen die met lezen gepaard gaan en door de voornaamste leesmethodes in de Angelsaksische en Nederlandstalige gebieden kritisch te analyseren. Het uiteindelijke doel van dit onderzoek is om te achterhalen of het lage algemene leesvaardigheidsniveau eerder te wijten is aan factoren zoals leeromgeving en leerstoornissen, of eerder aan de toepassing van gebrekkige leesmethodes in het leesonderwijs.

Het eerste hoofdstuk behandelt het leesvaardigheidsonderzoek van de *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD). Het geeft toelichting bij de gehanteerde leesvaardigheidsniveaus van het onderzoek en bespreekt het beeld dat het onderzoek schetst van de huidige stand van zaken op het vlak van geletterdheid (OECD, 2013). Vervolgens bespreekt het hoofdstuk de mogelijke oorzaken van slechte geletterdheid.

Om inzicht te krijgen in hoe kinderen precies leren lezen en de bewustzijnsvormen waarover ze moeten beschikken, wordt er in het tweede hoofdstuk ingegaan op de mentale processen die aan de basis liggen van het leren lezen. Vooral het belang van foneembewustzijn wordt behandeld en geanalyseerd.

In een derde hoofdstuk komt de evolutie van de Engelstalige leesmethodes aan bod die het gebruik van de huidige methodes in de Engelstalige gebieden sterk heeft bepaald en gestuurd. Vervolgens wordt de actuele Nederlandstalige leesmethode *Veilig leren lezen* uiteengezet. Verder worden de sterke en zwakke punten van elk van de besproken leesmethodes in kaart gebracht.

Tot slot focust dit werk op een nieuwe en alternatieve leesmethode die ontwikkeld werd door Erik Moonen, namelijk *De Alfabetcode*. Wanneer deze methode wordt ingezet, ontwikkelen kinderen minder of zelfs geen leerstoornissen zoals dyslexie en ontstaat er een minimale uitval uit het leesonderwijs. Dit is de stelling die Moonen aanneemt in zijn boek *“Dwaalspoor Dyslexie”* (2012). Hoe hij deze stelling staft, wordt uiteengezet in het laatste hoofdstuk.

1 Stand van zaken van de algemene geletterdheid

1.1 Het belang van een sterke leesvaardigheid

Voor wie in een ontwikkelde westerse cultuur leeft, is het bijna ondenkbaar om niet te kunnen lezen. Analfabetisme lijkt dan ook niet al te vaak voor te komen in onze directe omgeving. De vaardigheid om een boek, een brief of een krant te lezen maar ook om de gecodeerde wereld rond ons te begrijpen lijkt essentieel en beschouwen we als een vanzelfsprekende verworvenheid. Dat deze vaardigheid minder algemeen verspreid is dan we denken, blijkt uit de studie die de *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) publiceerde in 2013, met name *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Deze studie had als doel een beeld te geven van de internationale geletterdheid en gecijferdheid van de bevolking van de deelnemende landen (OECD, 2013: 3). In dit rapport van het OECD wordt ook de maatschappelijke en de individuele relevantie van het algemene leesvaardigheidsniveau duidelijk gemaakt.

In het voorwoord stelt Angel Gurría, secretaris-generaal van het OECD, dat het gemiddelde loon van goede lezers – meer bepaald lezers die in staat zijn om complexe gegevens en subtiele argumenten uit een geschreven tekst te identificeren – 60% hoger ligt dan het loon van zwakke lezers die slechts één informatief gegeven uit een korte tekst kunnen halen. Verder wijst hij erop dat iemand met een laag leesniveau dubbel zo veel kans heeft op werkloosheid (OECD, 2013: 3). Het belang van een goede leesvaardigheid onder de bevolking is dus zeer groot: ze heeft namelijk een directe impact op de economische en sociale welvaart van een land.

In het eerste deel van deze bachelorproef worden de onderzoeksvragen en de resultaten van deze studie beknopt voorgesteld en besproken.

1.2 Toelichting bij het OECD-onderzoek

Het onderzoek dat gepubliceerd werd door het OECD in 2013 probeerde een algemeen beeld te schetsen van de stand van zaken op het vlak van geletterdheid. De leesvaardigheid van de bevolking van de deelnemende landen werd opgedeeld in zes

verschillende niveaus: *onder niveau 1, niveau 1, niveau 2, niveau 3, niveau 4 en niveau 5* (OECD, 2013: 64-67). De originele beschrijving van de inhoud van elk niveau kan integraal worden teruggevonden in bijlage III, op pagina 74. Een beknopt en inhoudelijk overzicht van de verschillende niveaus volgt onder 1.2.1.

1.2.1 Leesvaardigheidsniveaus

- **Onder niveau 1**

De respondent die lager scoort dan niveau 1 is in staat korte teksten te lezen over vertrouwde onderwerpen en er één bepaald gegeven in terug te vinden. De gevraagde informatie is identiek aan de informatie in de vraagstelling of instructie. Op dit niveau wordt niet verwacht dat de lezer de structuur van de zin of de alinea begrijpt. Kennis van basiswoordenschat volstaat om de opdracht uit te voeren. Opdrachten onder niveau 1 maken geen gebruik van kenmerken die specifiek zijn voor digitale teksten (OECD, 2013: 64-67).

Voorbeeld:

De testpersonen herkennen in een simpele tabel wie de minste stemmen heeft bij de verkiezing. De tabel bestaat uit de namen van de drie kandidaten en hun aantal stemmen (OECD, 2013: 64-67).

- **Niveau 1**

Op niveau 1 leest de respondent relatief korte, doorlopende, niet-doorlopende of gemengde teksten om een welbepaald gegeven terug te vinden. Het kan zowel om digitale als gedrukte teksten gaan. De informatie die moet worden teruggevonden is identiek of gelijk aan de informatie in de vraag of de richtlijn. De teksten zijn inhoudelijk eenduidig. Volwassenen die dit niveau beheersen kunnen eenvoudige formulieren invullen, basiswoordenschat begrijpen, de betekenis van zinnen bepalen en doorlopende teksten tot op een zekere hoogte vloeiend lezen (OECD, 2013: 64-67).

Voorbeeld:

“De stimulus is een kort krantenartikel met de titel “Generic medicines: Not for the Swiss”. Het bestaat uit twee paragrafen en een tabel die het marktaandeel van generische geneesmiddelen weergeeft in veertien landen en de Verenigde Staten. De testpersoon zal gevraagd worden na te gaan in hoeveel landen de generische geneesmiddelenmarkt meer dan 10% van de totale geneesmiddelenverkoop bedraagt. De testpersoon moet nagaan hoeveel landen een marktaandeel van meer dan 10% hebben. De percentages worden in dalende volgorde gegeven om de zoekactie te vergemakkelijken. De exacte verwoording ‘geneesmiddelenverkoop’ komt niet voor in de tekst. Om de vraag te kunnen beantwoorden moet de testpersoon dus begrijpen dat marktaandeel een synoniem is van geneesmiddelenverkoop” (OECD, 2013: 64-67).

- **Niveau 2**

Op niveau 2 gaat het om teksten die digitaal of gedrukt zijn. Het kan gaan om doorlopende, niet-doorlopende of gemengde types van teksten waarvan de inhoud niet noodzakelijk volstrekt eenduidig is. Opdrachten vereisen dat respondenten een tekst en bepaalde informatie aan elkaar kunnen koppelen. Ook vaardigheden zoals parafraseren en eenvoudige conclusies trekken, kunnen aan bod komen (OECD, 2013: 64-67).

Voorbeeld:

De testpersoon moet op een gesimuleerde website over een jaarlijkse wandeling het telefoonnummer van de organisatie vinden. Daarvoor moet hij op de link “Contacteer ons” klikken. De testpersoon moet kunnen navigeren op een website en bepaalde conventies ervan begrijpen om dit te kunnen (OECD, 2013: 64-67).

- **Niveau 3**

Niveau 3 impliceert dat volwassenen compacte en langere teksten kunnen begrijpen en erop kunnen reageren. Het kan gaan om doorlopende, niet-doorlopende, gemengde teksten of meerdere pagina's. Ze begrijpen de tekststructuren en herkennen de gebruikte retorische middelen. Ze kunnen

meerdere gegevens identificeren, interpreteren of evalueren en correcte conclusies trekken (OECD, 2013: 64-67).

Voorbeeld:

De stimulus is een overzicht van de resultaten van een bibliografische zoekopdracht op een gesimuleerde bibliothecaire website. De testpersoon moet de auteur van een bepaald boek uit de lijst identificeren. Het boek bevindt zich op de tweede pagina van de zoekresultaten. Hiervoor moet de testpersoon door de lijst scrollen en tot op de tweede pagina geraken. Hij moet ook doorheen irrelevante informatie kunnen zoeken (OECD, 2013: 64-67).

- **Niveau 4**

Op niveau 4 vereisen de opdrachten dat respondenten verschillende werkstappen uitvoeren om de informatie te integreren, interpreteren of synthetiseren. Het gaat om complexe of lange doorlopende, niet-doorlopende, gemengde of veelsoortige teksttypes. Om de taak succesvol uit te voeren kan het nodig zijn complexe conclusies te trekken of bepaalde achtergrondkennis toe te passen. Veel opdrachten vereisen dat de respondent specifieke ideeën kan identificeren en begrijpen met het oog op de interpretatie of evaluatie van subtiele beweringen of persuasieve relaties. Vaak is er voorwaardelijke informatie aanwezig en ook daarmee moet de respondent rekening houden (OECD, 2013: 64-67).

Voorbeeld:

De stimulus is een overzicht van de resultaten van een bibliografische zoekopdracht op een gesimuleerde bibliothecaire website. De testpersoon moet een boek uit de lijst identificeren dat suggereert dat zowel de argumenten voor als tegen genetisch gemodificeerd eten ongegrond zijn. De testpersoon moet dus telkens de titel en de beschrijving van elk boek uit de zoekresultaten lezen en begrijpen om het juiste boek te identificeren. Er is veel misleidende informatie en conclusies moeten getrokken worden uit elk boekabstract (OECD, 2013: 64-67).

- **Niveau 5**

Niveau 5 is het hoogste bekwaamheidsniveau op de schaal van de geletterdheid. Op dit niveau kunnen volwassenen opdrachten uitvoeren die volgende taken omvatten: informatie zoeken en integreren vanuit verschillende teksten, syntheses maken van gelijkaardige of contrasterende ideeën of standpunten, bewijzen en argumenten evalueren. Verder kunnen ze modellen toepassen en evalueren, de betrouwbaarheid van de bronnen beoordelen en belangrijke informatie selecteren. Ze kunnen op een hoog niveau conclusies trekken en gespecialiseerde achtergrondkennis gebruiken (OECD, 2013: 64-67).

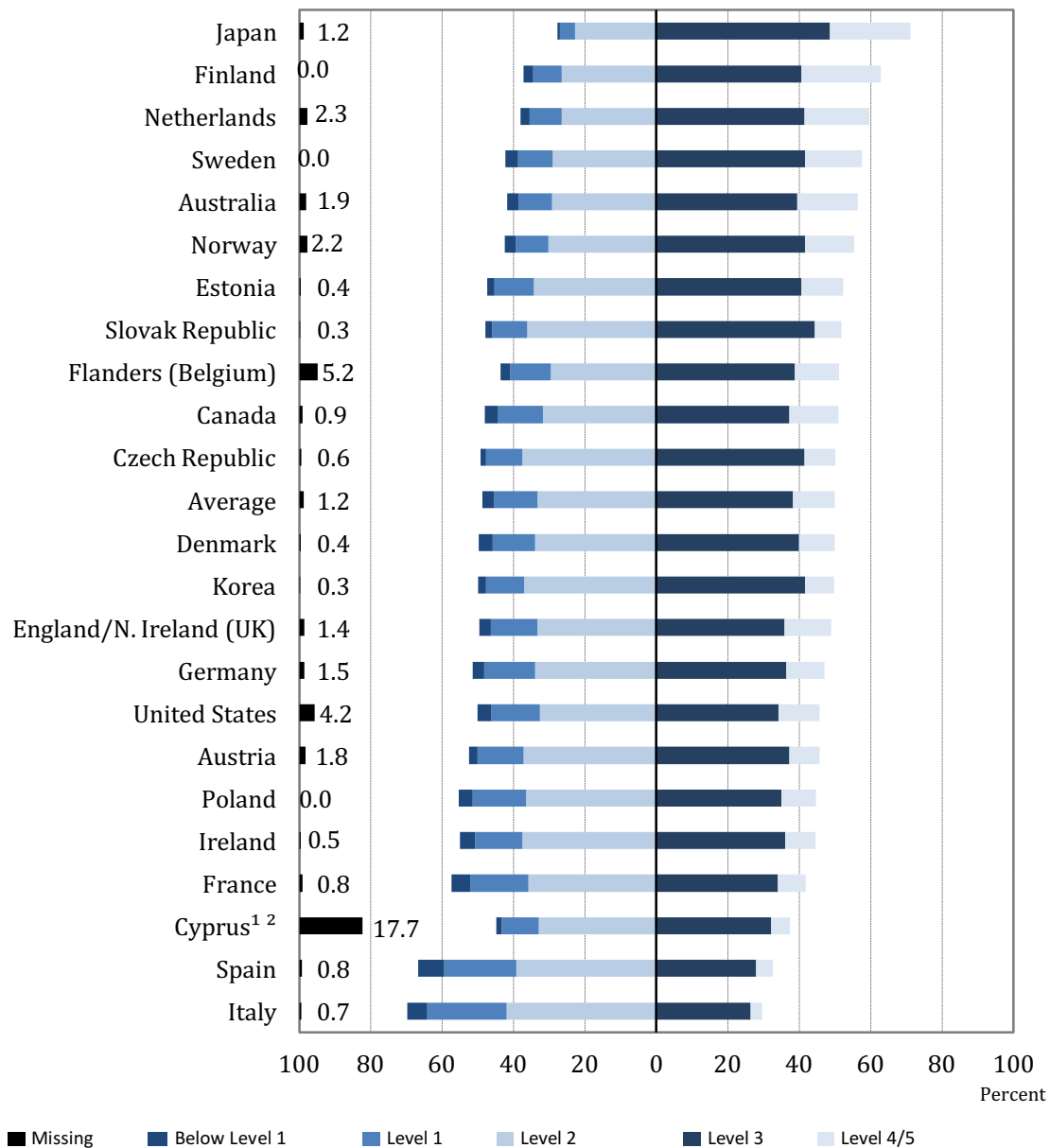
Voorbeeld:

Geen voorbeeld beschikbaar uit het OECD-rapport

Om goed te kunnen functioneren in de maatschappij is niveau 3 de minimale vereiste. Wie lager scoort dan niveau 3 kan in zijn dagelijkse activiteiten hinder ondervinden en heeft minder kans om in een hogere looncategorie terecht te komen (OECD, 2013).

1.2.2 Resultaten van het OECD-rapport

De proefpersonen die deelnamen aan de studie maakten deel uit van de niet-geïstitutionaliseerde populatie. Concreet ging het om proefpersonen die tussen de 16 en 65 jaar waren en op het moment van het onderzoek in het betrokken land verbleven. Met criteria zoals nationaliteit, staatsburgerschap en taalstatus werd geen rekening gehouden (OECD, 2013: 26). Meer informatie over de gebruikte methodes, de inhoud van de leestesten en de omstandigheden waarin het onderzoek werd uitgevoerd is beschikbaar in bijlage I, pagina 71. In wat volgt worden de resultaten uit *figuur 1* besproken die in het kader van deze scriptie interessant zijn.



Figuur 1: *Literacy proficiency among adults.* Percentage of adults scoring at each proficiency level in literacy (OECD, 2013: 63)

Figuur 1 geeft, per land, voor elk leesniveau het percentage weer van de bevolking dat dit niveau beheerst. Naargelang de landen beter scoren, staan ze hoger gerangschikt in de grafiek. Om een duidelijk beeld te schetsen van de resultaten worden nu eerst de hoogste en de laagste scores besproken. Hieronder volgt een overzicht van de percentages die zich op de mediaan bevinden:

- 3.31% onder niveau 1
- 12.16% op niveau 1
- 33.29% op niveau 2
- 38.21% op niveau 3
- en 11.79% op niveaus 4 & 5

Japan staat op nummer één in de lijst. Zo scoort slechts 0.56% van de Japanse bevolking onder niveau 1 wat niet wegneemt dat het resultaat voor niveau 4 & 5 met 22.56% het verwachtingspatroon niet evenaart. Op de laatste plaats staat Italië, waar 5.52% van de bevolking onder niveau 1 scoort en slechts 3.32% niveau 4 & 5 behaalt.

Aangezien deze bachelorproef hoofdzakelijk focust op de leesmethodes van de Engelstalige gebieden enerzijds, waaronder de Verenigde Staten, het Verenigd Koninkrijk en Canada, en de leesmethodes van de Nederlandstalige gebieden anderzijds, waaronder Vlaanderen en Nederland, zal er in wat volgt vooral ingezoomd worden op de resultaten behaald door deze landen.

Van deze landen scoort Nederland het best. Daar beschikt 59.63% van de bevolking minimaal over niveau 3 wat 9.63 % boven de mediaan is. In Vlaanderen behaalt 51.22% niveau 3 en Canada volgt Vlaanderen op de voet met 51% op niveau 3. Het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten scoren beide onder de mediaan. Daar beschikken respectievelijk 49.98% en 45.73% van de bevolking ten minste over niveau 3. In *figuur 2* worden de resultaten van de Nederlandstalige en Engelstalige gebieden nog eens in tabelvorm weergegeven.

In %	Onder Niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4 & 5
Nederland	2.56	9.12	26.43	41.48	18.15
Vlaanderen	2.75	11.28	29.60	38.84	12.38
Canada	3.81	12.57	31.71	37.29	13.74
Mediaan	3.31	12.16	33.29	38.21	11.79
Verenigd Koninkrijk	3.27	13.13	33.21	35.90	13.08
Verenigde Staten	3.92	13.57	32.55	34.22	11.51
Boven mediaan					
mediaan					
Onder mediaan					

figuur 2: Leesvaardigheidsresultaten in de Nederlandstalige en Engelstalige gebieden op basis van *figuur 1*

Een belangrijke conclusie die uit deze gegevens kan worden getrokken, is dat in elk land een zeer groot percentage van de bevolking zich onder de norm van niveau 3 bevindt. Gemiddeld scoort bijna 45% van de bevolking van alle deelnemende landen onder niveau 3. Dit betekent dat bijna de helft van alle geteste personen niet in staat is om ideeën te identificeren en te begrijpen in lange doorlopende teksten met het oog op het interpreteren of evalueren van subtiele beweringen of persuasieve relaties (zie beschrijving niveau 3).

1.2.3 Conclusie op basis van het OECD-rapport

De resultaten uit het onderzoek van het OECD van 2013 komen niet als een verrassing. Aan het einde van de jaren 90 werd door het OECD een gelijkaardig onderzoek uitgevoerd waarvan de resultaten te vinden zijn in het rapport *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey* (OECD, 2000). Daarin werden er maar vijf niveaus van geletterdheid onderscheiden. Niveau 3 werd beschouwd als de minimale vereiste geletterdheid om met taken uit het

dagelijkse leven te kunnen omgaan. Meer informatie over deze studie is beschikbaar in bijlage IV, pagina 79.

De eerste resultaten van deze studie werden besproken door onder andere Diane McGuinness, professor emeritus in de cognitieve psychologie aan de Universiteit van Zuid-Florida. In haar boek “*Why children can’t read and what we can do about it*” (1998) beschrijft ze niveaus 1 & 2 als ‘functionele ongeletterdheid’. Dit betekent dat mensen die tot deze twee niveaus behoren niet in staat zijn om een simpele tekst te lezen, er basisinformatie uit te halen en op basis van die informatie opdrachten uit te voeren (McGuinness, 1998: 9). Deze groep van mensen kan met andere woorden niet functioneren op basis van geschreven taal en dit belemmert hen in hun dagelijkse leven. McGuinness beklemtoont in haar werk de hoge percentages van functionele ongeletterdheid onder de Engelstalige bevolking, in alle landen waar Engels de moedertaal is. Zelfs Canada, het land met de hoogste resultaten in de Engelstalige wereld, heeft volgens haar geen reden om trots te zijn op die eerste plaats.

In 1997, the OECD published data on adult literacy rates in the UK (England, Wales, lowland Scotland, and Northern Ireland), Ireland, Australia and New Zealand, using the same criterion-based tests. The results are surprising in view of the belief that education in the US is much worse than anywhere else. The UK and Ireland have the highest functional illiteracy rates in the English-speaking world (22 per cent). The contrast is best illustrated by the proportion of the population who fall into Levels 1 + 2 (illiterate + poor readers) and into Level 4 + 5 (highly competent readers). The scores are as follows: Levels 1 + 2 – Canada 42.2 per cent, Australia 44.1 per cent, New Zealand 45.7 per cent, US 46.6 per cent, UK 52.1 per cent, Ireland 52.4 per cent. Levels 4 + 5 – Canada 22.7 per cent, US 21.1 per cent, New Zealand 19.2 per cent, Australia 18.9 per cent, UK 16.6 per cent, Ireland 13.5 per cent. The UK reading scores have been steadily declining. Although Canada came out ahead in these comparisons, 42.2 per cent scoring at minimum literacy levels is nothing to brag about (McGuinness, 1998: 10).

McGuinness wijst er verder op dat de auteurs van het OECD-onderzoek zelf niet speculeren over de oorzaken van deze hoge percentages van ongeletterdheid

(McGuinness, 1998: 11). Zelf stelt ze daarentegen dat de cijfers onmogelijk toeval kunnen zijn: de proefpersonen zijn daarvoor te divers op alle vlakken. Volgens haar valt de oorzaak wel degelijk af te leiden uit de resultaten van het onderzoek:

When nearly all the teachers in a state report 'heavy use' of a particular method, and the state in which they teach has a 60 per cent functional illiteracy rate, this means that the method isn't working. There is simply no other argument for these kinds of numbers (McGuinness, 1998: 12).

Uit dit excerpt blijkt duidelijk dat McGuinness het onderwijssysteem ervan beschuldigt de verkeerde leermethodes in te zetten op het vlak van leesvaardigheid. Ze stelt dat de effectiviteit van deze methodes niet wetenschappelijk bewezen is.

Of de conclusies van McGuinness met betrekking tot het onderwijssysteem correct zijn, komt in een latere fase aan bod. Wat op basis van de cijfers uit het OECD-onderzoek alvast met zekerheid kan worden vastgesteld, is dat de wereld zich in een 'leescrisis' bevindt (McGuinness, 1998: 8). Welke factoren precies tot deze leescrisis hebben geleid, ligt aan de basis van een complex debat. In dit debat wordt onder andere op zoek gegaan naar de juiste leesmethode die ervoor kan zorgen dat kinderen goed leren lezen en een hoog leesvaardigheidsniveau ontwikkelen. Het onvermogen om goed te kunnen lezen vormt namelijk voor kinderen een ernstige hinderpaal in hun ontwikkeling.

In het volgende deel wordt de aandacht gevestigd op twee verschillende vragen:

- Wat is de stand van zaken met betrekking tot leesvaardigheid bij kinderen in de Nederlandstalige gebieden?
- Welke oorzaken worden toegeschreven aan een mogelijke achterstand op het vlak van leesvaardigheid bij kinderen in het algemeen?

1.3 Leesvaardigheid bij kinderen in de Nederlandstalige gebieden

In Nederland verlaat 25% van de kinderen de basisschool met een te lage technische leesvaardigheid (Vernooy et al., 2012: 11, 12). Kris Van den Branden, hoofddocent aan de *Faculteit Letteren* van de Katholieke Universiteit Leuven, verwijst in zijn artikel “*Leesonderwijs in Vlaanderen: van hoera! naar aha!*” naar het onderzoek van het *International Adult Literacy Survey* (IALS) dat eind jaren 90 vaststelde dat slechts 30% van de Vlaamse jongeren voldoende functioneel geletterd was aan het einde van het secundair onderwijs. Hij stelt op basis van het IALS-onderzoek ook dat “*Vlaanderen, naast een aantal goede lezers, ook veel ronduit zwakke lezers telt en dat met name het begrijpend lezen van informatieve teksten (in kranten, handboeken, bijsluiters en dergelijke) ons blijkbaar moeilijk valt*” (Van den Branden, 2003: 13). Van den Branden beweert dat een goede technische leesvaardigheid problemen op het vlak van leessnelheid en leesbegrip kan voorkomen. Voor hem is het uiteindelijke doel van een goede technische leesvaardigheid de ontwikkeling van een goed leesbegrip in combinatie met leesplezier (Van den Branden, 2003: 15). Als de technische leesvaardigheid van de Nederlandstalige jeugd niet voldoet aan de evaluatieve normen, dan zal hun leesvaardigheidsniveau op het vlak van begrijpend lezen zich dus ook niet goed ontwikkelen. Hoe het exact gesteld is met het leesvaardigheidsniveau van kinderen wordt besproken aan de hand van het rapport uit 2012 van *Programme for international student assessment* (PISA), waarin de leesvaardigheid van de vijftienjarige Vlaamse leerlingen wordt omschreven (PISA - Universiteit Gent, 2012).

Leesvaardigheid wordt door de onderzoekers in zes verschillende niveaus opgedeeld, waarbij niveau 2 het basisniveau representeert en niveau 5 en 6 topprestaties zijn. Het Vlaamse gemiddelde wordt tot slot ook vergeleken met dat van andere OESO-landen. In *figuur VIa* en *VIb* uit appendix VI, pagina 81, worden de resultaten van het onderzoek op schematische wijze samengevat.

Uit de tabel van *figuur VIa* blijkt dat 13,2% van de Vlaamse leerlingen een topresultaat behaalt, terwijl 13,6 % niet over het basisniveau beschikt. De discrepantie tussen de resultaten van het OECD-onderzoek – waaruit bleek dat 43,36% van de Vlaamse bevolking niet over het basisniveau 3 beschikte – en het PISA-onderzoek is

enerzijds te wijten aan een verschillende onderzoeksgroep, en anderzijds aan een verschillende invulling van de definitie van het ‘basisniveau’ op het vlak van leesvaardigheid¹. In het OECD-onderzoek werden **volwassenen** die beschikten over het basisniveau verondersteld compacte en langere teksten te begrijpen en er te kunnen op reageren, terwijl ze de tekststructuren en de gebruikte retorische middelen konden identificeren, interpreteren en evalueren². In het PISA-onderzoek wordt niveau 2 enkel kort omschreven als het “*beschikken [van] leerlingen over leesvaardigheden die het hen mogelijk maken om efficiënt en productief aan het dagelijkse leven deel te nemen*” (PISA – Universiteit Gent, 2012: 10). Als niveau 3, in plaats van niveau 2, uit het PISA-onderzoek als **maatstaf** gekozen werd om het basisniveau te bepalen, zou 32,8% van de **leerlingen** niet beschikken over het basisniveau. Dit resultaat komt dichterbij de buurt van het OECD-resultaat waar 43,63% van de **volwassenen** niet beschikt over het basisniveau en lijkt een aanneembare evolutionaire trend op het vlak van leesvaardigheid.

In *figuur VIb* wordt Vlaanderen gerangschikt op de tiende plaats tussen de andere OESO-landen. Opmerkelijk is het feit dat Vlaanderen in 2009 nog behoorde tot de ‘toplanden’ (in het rood aangeduid op *figuur VIb*), wat nu duidelijk niet meer het geval is. Verder stellen we vast dat Vlaanderen zich bevindt onder Canada, maar wel boven Nederland, het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten.

Vlaanderen en Nederland doen het relatief gezien niet zo slecht op het vlak van geletterdheid bij kinderen. Toch stellen we heel vaak leesachterstanden vast op de basisschool en ook in het secundair onderwijs. Op internationaal niveau komen deze achterstanden veel frequenter voor. Verschillende factoren kunnen daarvan de oorzaak zijn. In wat volgt zullen deze verder onderzocht en besproken worden.

¹ In het OECD-onderzoek werd de volwassen populatie getest. In het PISA-onderzoek ging het om kinderen van 15 jaar oud. In het OECD-onderzoek werd er een hoger niveau van slechtgeletterdheid vastgesteld. Dit verschil kan een indicatie zijn van een positieve vordering op het vlak van geletterdheid enerzijds, maar kan anderzijds ook te wijten zijn aan een uiteenlopende definitie omtrent het ‘basisniveau’ waarover de proefpersonen zouden beschikken.

² Zie beschrijving *niveau 3* op pagina 13 en 14.

1.4 Oorzaken van leesachterstanden bij kinderen

Verschillende factoren kunnen een achterstand op het vlak van leesvaardigheid bij kinderen veroorzaken. Zo bevestigden experts al in de jaren 90 dat de **gezinssituatie** een invloed kan hebben op het leesvaardigheidsniveau van kinderen op de basisschool (Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995: 441–463; Scarborough and Dobrich, 1994: 1 – 21; Leseman & de Jong, 1998: 297). In 1998 voerden Leseman en de Jong onderzoek naar de invloed die de geletterdheid van het gezin uitoefent op het leesvaardigheidsniveau van het kind. In het kader van een sociaal-constructivistische theorie stellen Leseman en de Jong drie verschillende aspecten van het gezin voor die elk hun eigen rol spelen. Het eerste aspect beschrijft en analyseert de blootstelling of opportuniteit enerzijds en ontleedt de cognitieve en sociaal-emotionele kwaliteit anderzijds. Het belang van de gedeelde leesopportuniteit door ouder en kind wordt door Leseman en de Jong omschreven als cruciaal voor het co-constructivistische leren (Leseman & de Jong, 1998: 299). Verder wordt de kwaliteit van de instructie gelinkt aan de capaciteit van het kind om de inhoudelijke en onderliggende structuur van het leesmateriaal te begrijpen. De *distancing-theory* wordt hier voorgesteld als een goed model.

Distancing theory (McGillicuddy-DeLisi & Sigel, 1991; Sigel, 1982) offers a model that relates parental interaction styles (strategies) to the demands put on presumed constructive cognitive-verbal processes on the part of the child, which fits into this view. Distancing theory has been successfully applied to book reading interactions (e.g., Sigel, 1982; Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 1984; see also Pellegrini, Galda, Jones, & Perlmutter, 1995, and Sorsby & Martlew, 1991). Parents' behavior in reading with their children is evaluated according to its demandingness, that is to say, to the comprehension processes and thinking effort it presumably invokes and the related cognitive and language skills it thereby helps to develop (Leseman & de Jong, 1998: 299).

Wat ook van belang is tijdens het co-constructivistische leren is dat de taak en de motivatie van kind en ouder in het verlengde liggen van elkaar. Deze moeten ook een

emotioneel-affectief aspect bevatten: een sociaal-emotionele band creëert immers een veilige en bevestigende omgeving (Leseman & de Jong, 1998: 299).

Een tweede gezinsaspect dat de leesvaardigheid van het kind beïnvloedt, is de contextualiteit van de gezinsgeletterdheid, met name de socio-economische, culturele en etnische achtergrond. Uit het onderzoek van Leseman en de Jong blijkt dat contextualiteit vooral een rol speelt in het gekozen leesmateriaal (Leseman & de Jong, 1998: 300).

Een derde aspect haalt vervolgens de globale interpretatie aan van de relatie tussen de gezinsgeletterdheid en de ontwikkeling van taal en geletterdheid. Deze dimensie werd grondig en op experimentele wijze onderzocht. De volgende conclusie werd gesteld op het einde van het onderzoek:

*The degree of opportunity for literacy interactions is important for literacy learning in school (word decoding). **The social-emotional quality of literacy interactions is apparently not a direct determinant of children's language and literacy development but may be indirectly related to literacy development by affecting both opportunity and instruction quality** (Bus & van IJzendoorn, 1995). However, this needs to be studied in future research. Apparent difficulties of the dyad in cooperating, as signaled by a relatively large number of procedural utterances by the mother, is negatively associated with literacy learning. The quality of instruction favors vocabulary development and word decoding learning and may represent a more general feature of language exchange at home (Beals, De Temple, & Dickinson, 1994; Leseman, 1995) (Leseman & de Jong, 1998: 314).*

Hun besluit bevestigt dus het belang van frequente leesgelegenheden voor het kind en het belang van goed leesmateriaal. Deze dragen namelijk bij tot een gunstige ontwikkeling van de woordenschat enerzijds en de vaardigheid van woord-decodering anderzijds.

Uit later onderzoek van Leseman (Leseman, 2000 in Van den Branden, 2003) bleek dat, op het vlak van de **technische** geletterdheid van het kind, de kwaliteit van het

leesonderwijs een correlatie heeft met de omvang van de rol van de gezinssituatie. Van den Branden verwijst in zijn artikel (Van den Branden, 2003) naar Lesemans onderzoek:

Naarmate de kwaliteit van het leesonderwijs hoger is in termen van bestede tijd en het gebruik van effectieve methodes, zal het gemiddelde leesniveau van de leerlingen toenemen, en doet het er steeds minder toe of je nu uit een gezin bovenaan de socio-economische ladder of een gezin onderaan afkomstig bent (Van den Branden, 2003: 16).

Van den Branden stelt dat deze hypothese juist is. Op het vlak van **begrijpend** lezen kan deze verklaring volgens hem echter niet worden toegepast. Hij verwijst naar diverse onderzoeken die beweren dat de gezinssituatie wel degelijk een belangrijke rol speelt op het vlak van **begrijpend** lezen:

Voor begrijpend lezen zien we echter een zorgwekkend patroon opduiken, dat voor Vlaanderen in tal van andere onderzoeken (Nicaise 2001; Rymenans e.a. 1996; ook het bovenvermelde PISA-onderzoek) telkens weer opduikt: kinderen uit lagere socio-economische milieus doen het veel slechter dan kinderen uit hogere socio-economische milieus. Met andere woorden: de kwaliteit van ons begrijpend-leesonderwijs is blijkbaar (nog) niet hoog genoeg om aan alle leerlingen, ongeacht hun thuissituatie, gelijke kansen tot ontplooiing te bieden (Van den Branden, 2003: 16).

Het niveau van geletterdheid en de socio-economische achtergrond van het gezin achter het kind spelen dus wel degelijk een belangrijke rol op het vlak van leesontwikkeling. Dit bleek ook uit de studie van Leseman en de Jong (1998). Dat het niveau van het technisch en het begrijpend leesonderwijs deze rol kan verkleinen betekent echter wel dat sommige kinderen beter zouden kunnen scoren op het vlak van leesvaardigheid indien voldoende kwalitatieve methodes gehanteerd worden in het onderwijs.

Een tweede causaal verband dat vaak gelegd wordt op het vlak van leesachterstanden bij kinderen heeft betrekking op de interne mentale structuren. Vaak wordt namelijk van de veronderstelling uitgegaan dat de oorzaak van een leesachterstand te vinden is in het **brein** van het kind. Vanuit die optiek wordt een leesachterstand verklaard door te spreken van een leesstoornis. Eén van de bekendste leesstoornissen is **dyslexie**. Dyslexie is een aandoening die het onderwerp is van een uitgesproken debat. Bepaalde aspecten van deze leesstoornis komen in het volgende hoofdstuk aan bod.

Niet enkel de gezinssituatie of de interne mentale structuren beïnvloeden de leesvaardigheid bij kinderen. Er wordt ook onderzoek gedaan naar de vraag of de leesachterstand bij kinderen veroorzaakt wordt door het hanteren van een foute methode om te leren lezen in het onderwijs. Zo verwijt McGuinness het onderwijssysteem dat het de verkeerde middelen inzet (McGuinness, 1998: 12).

Omdat deze twee verschillende mogelijke oorzaken veel verschillende aspecten bevatten, zullen ze elk in een apart hoofdstuk behandeld worden. In *hoofdstuk 2* zullen de **mentale processen** besproken worden die nodig zijn om te leren lezen. In *hoofdstuk 3* zullen de **leesmethodes** onderzocht worden die in het onderwijs gebruikt worden om kinderen te leren lezen. De effectiviteit van deze methodes zal aan een kritische analyse onderworpen worden.

2 Noodzakelijke mentale processen bij het leren lezen

2.1 Inzicht in het leesproces

Wanneer we een idee of een gedachte willen delen met onze omgeving zijn er twee verschillende wijzen om dit te doen. De eerste wijze stelt ons in staat om onze innerlijke gedachten of ideeën te uiten door middel van een **taaluiting**. Op deze manier wordt het idee gecodeerd in spraaksegmenten, **een auditieve stroom van fonemen**, dankzij de spraakorganen. Deze auditieve stroom wordt vervolgens gedecodeerd door de ontvanger dankzij de auditieve receptoren³. De tweede wijze om mentale gedachten te delen met onze omgeving maakt gebruik van een **geschreven code van de auditieve stroom van fonemen**. De taaluiting van het innerlijke idee wordt tijdens dit proces gecodeerd door middel van **schrift**. Wanneer de ontvanger dat schrift decodeert dan doet hij dit door middel van specifieke mentale processen die plaatsvinden in het brein. Lezen is dus het decoderen van de schriftelijk gecodeerde taaluiting (Moonen, persoonlijke communicatie, 2016).

Het elementaire verschil tussen deze twee vormen van communiceren is dat het spraakvermogen aangeboren is, terwijl het schrift dat niet is. Een kind leert automatisch en spontaan spreken in een natuurlijke omgeving⁴. Schrift daarentegen moet aangeleerd worden op school. Het decoderen van dat schrift is ook geen natuurlijk aangeboren vermogen en moet eveneens aangeleerd worden. **We beschikken niet over specifieke leesgenen**. Wel beschikken we over mentale processen waarvan we gebruik maken tijdens het decoderen, maar deze zijn niet lees-specifiek. Dit gegeven kan verduidelijkt worden aan de hand van de volgende metafoer. We beschikken onder andere over specifieke evenwichtsgenen en overige aangeboren motorische vaardigheden. Deze genen stellen ons in staat om te leren fietsen. Nochtans beschikken we niet over specifieke ‘fietsgenen’. Hetzelfde geldt voor lezen. We beschikken over genen die ons in staat stellen om patronen te herkennen en te decoderen, maar niet over specifieke ‘leesgenen’ (Moonen,

³ Gebarentaal maakt gebruik van taaluitingen door middel van gebaren. Bij deze komt weliswaar geen auditieve foneem stroom aan te pas. Daarom wordt er ook geen gebruik gemaakt van de auditieve receptoren maar eerder van de visuele receptoren.

⁴ Zie uitzondering wolfskinderen

persoonlijke communicatie, 2016). Vervolgens is het belangrijk om te onderzoeken welke mentale processen noodzakelijk zijn om te leren lezen.

2.2 Foneembewustzijn

Verschillende studies – een deel waarvan hieronder besproken worden – bewijzen dat foneembewustzijn noodzakelijk is bij kinderen om te leren lezen. Deze noodzaak ontspringt uit het gegeven dat het alfabetische schrift fonemen aan tekens koppelt (Moonen, 2012: 23).

Het vermogen om fonemen te herkennen is een aangeboren capaciteit. Baby's zijn gevoelig voor alle mogelijke foneemverschillen die in natuurlijke talen voorkomen. Dit vermogen verliezen ze na één jaar, wanneer ze zich in de brabbelfase bevinden van hun spraak- en taal-leerproces. Ze kunnen dan enkel nog de foneemverschillen van hun moedertaal (of moedertalen) herkennen (Sandra, 2015-2016: Hoofdstuk 3, 1-2). In het artikel "*Phonological Awareness, Reading, and Reading Acquisition: A Survey and Appraisal of Current Knowledge*" van S. Bentin wordt er onder meer verwezen naar het onderzoek van Kuhl (1987) en naar de studies van Molfeese (1979), die bevestigen dat baby's inderdaad het onderscheid kunnen maken tussen de verschillende fonetische categorieën (Bentin, 1992: 167). Deze aangeboren capaciteit wijst er volgens sommige onderzoekers (Liberman & Mattingly, 1989 & Mattingly & Liberman, 1990 in Bentin, 1992) op **dat er op biologisch vlak een ingeboren structuur is die de perceptie van spraak mogelijk maakt ondanks het effect van coarticulatie**⁵ (Bentin, 1992: 167). Het vermogen van jonge kinderen om fonetische elementen te manipuleren is weliswaar onbewust. Ze beschikken niet over **fonologisch bewustzijn**. Dit bewustzijn kan omschreven worden als een heterogene en metalinguïstische competentie die de mens in staat stelt om bewust fonemen te herkennen, te isoleren, en weg te laten, én om fonologische segmenten van 'subwoorden' te manipuleren (Bentin, 1992: 168). Volgens Bentin is onderzoek naar het fonologisch bewustzijn van zeer groot belang, omdat dit bewustzijn in directe relatie te brengen is met de vaardigheid om te leren lezen. Bentin onderstreept dit in het volgende excerpt:

⁵ Zie bijlage V voor verdere uitleg over dit begrip

The study of phonological awareness is important because the last two decades of research have provided ample evidence for its intimate relationship with reading acquisition and skill (Bentin, 1992: 167).

In de vakliteratuur bestaan er twee verschillende vormen van fonologisch bewustzijn die kunnen worden teruggebracht naar een verschillende invulling van het begrip. Enerzijds beschrijven sommige wetenschappers het begrip fonologisch bewustzijn als een bewustzijn dat indirect getest kan worden en dat zich richt op *sub-syllabische* segmenten. Eigenlijk gaat het hier om **vroeg fonologisch bewustzijn**, dat zich manifesteert in kinderen vanaf ongeveer drie à vier jaar oud, zonder de hulp van expliciete instructie of zonder leeservaring. Anderzijds wordt het begrip fonologisch bewustzijn beschreven als het vermogen om *individuele fonemen* – die gedecodeerd zijn uit de gearticuleerde stroom – expliciet te manipuleren. Deze vorm van bewustzijn wordt **foneembewustzijn** genoemd. Belangrijk is ook dat deze vorm van bewustzijn zich niet spontaan manifesteert maar getriggerd wordt door blootstelling aan het alfabetische principe (Bentin, 1992: 172). In de volgende passage wordt er opnieuw samengevat hoe deze twee visies van fonologisch bewustzijn tot stand komen:

(...) the presently available evidence suggests that early phonological awareness, i.e., the ability to detect and produce rhymes and the sensitivity to subsyllabic segments, develops differently from phonemic awareness (i.e., the ability to isolate and manipulate individual phonemes in speech). The former appears to emerge almost automatically and instantaneously in the great majority of children when they are first exposed to nursery rhymes or other forms of phonological word games and develops independently of reading instruction. The latter, on the other hand, is triggered in most children when they come to understand the alphabetic principle during the acquisition of reading in an alphabetic orthography (Bentin, 1992: 174).

Vroeg fonologisch bewustzijn – het vermogen om rijm en sub-syllabische segmenten te manipuleren – ontwikkelt zich dus zo goed als automatisch en op jonge leeftijd, wanneer kinderen blootgesteld worden aan fonologische woordspelletjes zoals rijmen.

Foneembewustzijn, daarentegen, ontwikkelt zich pas wanneer het alfabetische principe van de taal expliciet wordt aangeleerd tijdens het proces van leren lezen.

2.2.1 Voorspellende factor van klankbewustzijnsoefeningen

In het boek “*Children’s reading problems: psychology and education*” dat verscheen in 1985, stellen auteurs Peter Bryant en Lynette Bradley een belangrijk gegeven vast: zwakke lezers hebben veel moeite met het detecteren van rijm en alliteratie. De auteurs redeneren vervolgens dat deze ontdekking twee belangrijke vragen met zich meebrengt: enerzijds vragen ze zich af of deze twee bekwaamheden belangrijk zijn voor kinderen om te leren lezen, anderzijds willen ze weten of zwakke lezers, die tevens zwak zijn in rijmherkenning, ook problemen ervaren tijdens andere klankbewustzijnsoefeningen (Bryant & Bradley, 1985: 51).

Bryant en Bradley gingen op zoek naar het antwoord op deze vragen door de bevindingen van verschillende studies⁶ te onderzoeken en te vergelijken. De belangrijkste conclusies waren dat kinderen die vóór de schoolgang goed presteerden op klankbewustzijnsoefeningen, na 18 maanden op school te hebben doorgebracht ook de beste scores behaalden op leestesten en de meeste vooruitgang boekten. Verder bleken kinderen die vroeg gediagnosticeerd werden als zwakke lezers zeer veel moeite te hebben met het analyseren van spraaksegmenten. Het lees- en spelniveau van dezelfde kinderen ging de drie opeenvolgende schooljaren enkel nog verder achteruit. Overigens voorspelden rijmtesten – afgenomen van zesjarigen – het leesniveau dat kinderen drie à vier jaar later behaalden. Een opmerkelijke observatie was dat deze laatste voorspelling niet toepasselijk was op het niveau van wiskunde dat ze gelijktijdig behaalden. Dit betekent dat de relatie tussen rijmvaardigheid en het leren van lezen en spellen zeer sterk en van lange duur is (Bryant & Bradley, 1985: 52-58).

De vergelijkende studies van Bryant en Bradley waren niet de enige die destijds werden uitgevoerd. Zo verwijst Bentin in “*Phonological Awareness, Reading, and*

⁶ De eerste geanalyseerde studie werd uitgevoerd in Zweden door Ingvar Ludberg et al; de tweede studie werd uitgevoerd in America door Barbara Fox en Donald Routh in 1983; de derde (longitudinale) studie wordt door de auteurs beschreven in in “*Rhyme and reason in reading and spelling*”, en werd uitgevoerd in Engeland (Bryant & Bradley, 1985: 54, 55, 74)

Reading Acquisition: A Survey and Appraisal of Current Knowledge” ook naar andere wetenschappers en linguïsten die aan de hand van uiteenlopende onderzoeken dezelfde conclusie bereikten:

Many studies have demonstrated that children's performance in various phonological awareness tests highly correlates with their reading skill in the early school grades in English (Bradley & Bryant, 1985; Calfee et al., 1973; Fox & Routh, 1975; Liberman et al., 1977; Rosner & Simon, 1971; Treiman & Baron, 1981; Tunmer & Nesdale, 1986), as well as in other languages such as Italian (Cossu et al., 1988), Swedish (Lundberg, Olofsson, & Wall, 1980), Spanish (de Manrique & Gramigna, 1984), French (Bertelson, 1987), and Hebrew (Bentin & Leshem, in press). Correlative studies were applied in developing tools for predicting success in reading (Blachman, 1984; Juel, Griffith, & Gough, 1986; Lundberg et al., 1980; Mann, 1984; Share, Jorm, MacLean, & Matthews, 1984) (...) (Bentin, 1992: 175).

Bentin geeft in dit excerpt een overzicht van andere wetenschappelijke onderzoeken die het belang van klankbewustzijnsoefeningen bij kinderen ondersteunen. Waarom fonologisch bewustzijn zo cruciaal is om te leren lezen wordt uitgelegd door R. Frost en Marian Katz in hun boek *“Orthography, Phonology, Morphology and Meaning”* (Frost & Katz, 1992). De twee onderzoekers stellen dat de aard van de relatie tussen fonologisch bewustzijn enerzijds en leervaardigheid op het vlak van lezen anderzijds een positieve correlatie bevat en onderling afhankelijk is.

A high positive correlation might exist between two independent skills if they are similarly affected by a third factor. On the other hand, it is also possible that the correlation reflects a causal relationship, as, for example, when one skill is a pre-requisite or trigger for the second. Theoretical considerations suggest that phonological awareness and the acquisition of the alphabetic principle are directly interdependent, and that the positive correlation might reflect mutual influence and even causal relations between these two skills (Frost & Katz, 1992: 203-204).

Vervolgens poneren de onderzoekers dat volgens het alfabetische principe spraaksegmenten worden gerepresenteerd door fonemen die bestaan uit letterpatronen die niet van arbitraire aard zijn. Dit verklaart waarom het vermogen om fonemen te herkennen in hun geschreven vorm noodzakelijk is om te leren lezen. De relatie begrijpen tussen schrift, spraak en fonemen is dus een voorwaarde om te leren lezen. In het volgende uittreksel wordt de redenering van Frost en Katz aangehaald om een duidelijk beeld te schetsen van de achterliggende gedachtegang.

The representation of words by orthographic patterns is efficient only because the basic units of writing, the letters, are mapped onto the basic units of speech, the phones. Thus, words are not represented in writing by arbitrary and holistically distinguished patterns but rather, the combination of letters that represents a particular word is fully determined by the sequence of phonemes of which the word is composed. Hence, in order to understand a written word the reader must be able to decipher the phonological unit from its written form. Even assuming that a fluent reader may form direct associations between some written patterns and their meanings, and use these associations to access the semantic information directly, the ability to decipher phonology from writing is a prerequisite for reading and understanding written words at the first encounter, and needs to be mastered before efficient reading can occur. This is the essence of the alphabetic principle, and this is the reason why reading and writing require a reasonable awareness of the internal phonological structure of spoken words. (For detailed discussion of these considerations see, for example, Ehri, 1979; Leong, 1986; Liberman, 1989; Liberman & Liberman, 1990; Liberman, Shankweiler, & Liberman, 1989; Rozin & Gleitman, 1977.) (Frost & Katz, 1992: 203 -204).

De hierboven beschreven klankbewustzijnsoefeningen voor het trainen van het fonologisch bewustzijn richten zich op **vroeg fonologisch klankbewustzijn** maar ook op **foneembewustzijn** – rijmtesten *en* het analyseren van spraaksegmenten. Een interessante vraag die zich vervolgens opdringt, is welke klankbewustzijnsoefeningen effectiever zijn bij het leren lezen.

2.2.2 De meest effectieve klankbewustzijnsoefeningen

Er bestaan klankbewustzijnsoefening met betrekking tot **vroeg fonologisch bewustzijn** en oefeningen met betrekking tot **foneembewustzijn**. De eerste maken gebruik van rijm en alliteratie en de manipulatie van *sub-syllabische* segmenten. De tweede behandelen de herkenning van fonemen in woorden. Het belang van oefeningen met betrekking tot foneembewustzijn wordt als cruciaal beschouwd om kinderen te leren lezen. Uit diverse studies blijkt dat kinderen die geen gebruik maken van foneembewustzijnsoefeningen slechtere leesresultaten vertonen (Bryant & Bradley, 1985: 58-67). Ondanks het feit dat rijmoefeningen wel een zekere voorspellende factor bevatten in verband met het toekomstige leesvaardigheidsniveau, blijken oefeningen om het vroeg fonologisch bewustzijn te versterken, zoals rijmen en alliteratie, niet even effectief te zijn (Bryant & Bradley, 1985: 58-67), (Moonen, persoonlijke communicatie, 2016) (McGuinness, 1998: 148-151). McGuinness verwijst in “*Why children can’t read*” naar de studie van Kate Nation en Charles Hulme waarvan het besluit luidt als volgt: “*Children’s ability to perform onset-rime segmentation was not in any way related to literacy*” (McGuinness, 1998: 149).

De belangrijkste eigenschap van klankbewustzijnsoefeningen is dat ze het verschil tussen letters en klanken overzichtelijk houden (Moonen, 2012: 27). De oefeningen moeten dus betrekkingen hebben op fonemen en klanken en niet tot letters en letternamen (Moonen, 2012: 29). Moonen stelt in “*Dwaalspoor Dyslexie*” een oefening voor om klankherkenning te introduceren. De oefening houdt in dat het kind bijvoorbeeld drie plaatjes te zien krijgt: een plaatje van een rat, van een kat, en van een kip. Nadat leraar en kind het met elkaar eens zijn over wat er te zien valt op het plaatje (een rat of een muis), moet het kind zeggen welke dieren naam met de klank (en niet de letter) /r/ begint (Moonen, 2012: 29). Nadat kinderen klanken kunnen herkennen stelt Moonen klankoefeningen voor met betrekking tot het manipuleren en verwerken van fonemen. Deze oefening bestaat uit de opdracht om woorden te segmenteren en te verlijmen en om klanken uit woorden weg te laten (Moonen, 2012: 30-31).

Het belangrijkste aspect van deze klankbewustzijnsoefeningen is dat het kind leert dat letters of groepjes van letters staan voor de klanken uit de gearticuleerde

spraakstroom. Het is daarbij van groot belang de gecodeerde klanken op de juiste manier uit te spreken: niet /e r/ maar /r/; niet /p e/ maar /p/ (Moonen, persoonlijke communicatie, 2016). Volgens Moonen kan “foneembewustzijn beter in groep worden getraind dan individueel en levert de training meer op wanneer ze op de juiste manier aan letters worden gekoppeld” (Hattie, 2009 in Moonen, 2012: 31). **Deze koppeling van fonemen aan letters blijkt het snelst en het meest effectief te verlopen wanneer de fonemen/klanken met de hand geschreven worden** (McGuinness, 2004 in Moonen, 2012: 31).

*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 [...] 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. [...]. 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 moet leren herkennen dan handelingen die meer op elkaar lijken (Moonen, 2012: 31).*

Moonen stelt dus dat foneembewustzijn beter getraind wordt wanneer “[de training] wordt gekoppeld aan letters [en] kinderen deze letterkennis gaan gebruiken om letters te schrijven” (Moonen, 2012: 31). Op deze manier verdedigt Moonen de stelling dat kinderen kunnen leren lezen door te leren schrijven. Foneembewustzijn wordt op deze manier sterk getraind en gebruikt als basis om te leren schrijven én om te leren lezen (Moonen, 2012: 31; Moonen, persoonlijke communicatie, 2016).

2.2.3 Conclusie Foneembewustzijn

Uit de verschillende onderzoeken die in dit hoofdstuk vermeld werden, blijkt dat foneembewustzijn één van de belangrijkste mentale structuren is die getraind moet worden. Wanneer foneembewustzijn sterk ontwikkeld is bij kinderen, scoren ze beter op het vlak van leesvaardigheid. Leesmethodes die het belang van foneembewustzijn

niet erkennen kunnen dus omschreven worden als gebrekkig en vormen een hoger risico op het vlak van ontwikkeling van slechte leesvaardigheid.

Een andere oorzaak van een slechte leesvaardigheid is een leesstoornis zoals dyslexie. In het volgende deel zal dit thema beknopt besproken en behandeld worden.

2.3 Dyslexie

Dyslexie is een leerstoornis die het proces van klankherkenning affecteert. Hoewel het IQ van dyslectici niet algemeen lager is dan dat van niet-dyslectici, beschikken ze over een zwakheid of een tekortkoming in hun taalsysteem (Moonen, 2012: 22). Verder is het wetenschappelijk bevestigd dat foneembewustzijn zich bij dyslectici niet goed of onvoldoende ontwikkelt. Om het gebrek aan foneembewustzijn te vervangen, maakt het brein gebruik van compenserende systemen om te leren lezen (Shaywitz, 2005, in Moonen, 2012: 22-23). Dit wordt uiteengezet in het boek “*Dwaalspoor Dyslexie*” (2012):

Bovendien lijken er ook neurale aanwijzingen te zijn voor dyslexie. De 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 hersens liggen. Bij dyslectici daarentegen worden systemen aan de voorzijde actief, zowel links als rechts (Moonen, 2012: 23).

Moonen wijst er vervolgens op dat dit niet betekent dat dyslexie verankerd is in de hersenen (Moonen, 2012: 23). Hij vertelt hoe de *neurale activiteit in de hersenen [...] door effectieve interventie verlengd [kan] worden* (Moonen, 2012: 24). Dit blijkt uit de uiteenlopende studies van Shaywitz enerzijds, en P.G. Simos anderzijds (Moonen, 2012: 24).

Dyslectische kinderen gaan niet alleen accurater en vlotter lezen na een interventie waarin training in foneembewustzijn een centrale rol speelt, maar [...] bovendien doet er zich in hun brein een soort herbedrading voor.

Direct na de afloop van het leesinterventieprogramma werd het voorzichtige ontluiken zichtbaar van primaire systemen aan de linkerkzijde: 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 (Shaywitz; Simos in Moonen, 2012: 24).

Daarnaast wijst Moonen erop dat leesgenen niet bestaan. Hij stelt daarom dat een kind met dyslexie dus ook andere problemen zou moeten ondervinden dan enkel leesproblemen, maar dat dit niet het geval is. Zo ervaren dyslectici bijvoorbeeld geen auditief probleem, en kunnen ze de klanken uit de gearticuleerde klankstroom onbewust en moeiteloos verstaan. Dit staft volgens Moonen de idee dat dyslexie een gevolg kan zijn van het hanteren van een verkeerde methode om kinderen te leren lezen, een methode die foneembewustzijn niet expliciet genoeg uitlegt of aanleert (Moonen, persoonlijke communicatie, 2016).

Verder onderzoek naar deze theorie is noodzakelijk om een duidelijke conclusie te kunnen vormen. Deze bachelorproef legt de focus niet specifiek op dyslexie als gevolg van een verkeerde leesmethode, maar tracht eerder te achterhalen welke invloeden leesmethodes hebben op het niveau van geletterdheid. Wat wel al met zekerheid kan gezegd worden, is dat het percentage van kinderen dat niet kan volgen in het leesonderwijs, niet overeenkomt met een plausibel percentage van kinderen dat aan leerstoornissen lijdt. De oorzaak van leesachterstand wordt dus te snel gelinkt aan een probleem bij het kind, en niet aan een tekortkoming van de gebruikte leesmethode (Moonen, persoonlijke communicatie, 2016).

2.4 Conclusie

In dit hoofdstuk werd aangetoond dat het proces van foneembewustzijn één van de belangrijkste mentale processen is waarover kinderen moeten beschikken om te leren lezen. De ontwikkeling van foneembewustzijn bevat tevens een voorspellende factor op het vlak van geletterdheid. Het is dus van groot belang dat leesmethodes dit proces van foneembewustzijn versterken op de juiste manier. In het volgende hoofdstuk

komen de leesmethodes van de Engelstalige en de Nederlandstalige gebieden aan bod. Er zal worden nagegaan welke methode meer of minder succesvol is en erin slaagt om foneembewustzijn op een correcte manier te behandelen en te integreren in het leestraject.

3 Leesmethodes in de 20ste en 21ste eeuw

3.1 Beginselen en oorsprong

De eerste vormen van het schrift zijn te danken aan de Sumeriërs uit Mesopotamië. Hun schrift was logografisch en maakte gebruik van individuele afbeeldingen, logogrammen, – die vervolgens werden omgezet in woorden – om ideeën uit te drukken (Adams, 1990: 15). Later ontwikkelde zich ook een syllabisch en een alfabetisch schrift, waarbij niet de woorden maar de syllaben of de klanken van woorden werden omgezet in symbolen (Adams, 1990: 16-17).

In het boek *“Reading Specialists and Literacy Coaches in the Real World”* (Vogt & Shearer, 2011) wordt in hoofdstuk 1 toelichting gegeven bij een overzicht dat beschrijft welke leesmethodes werden toegepast in Amerika vanaf de 17^{de} eeuw. In 1607 werd in de nederzetting Jamestown een handboek gebruikt dat het alfabet en geschreven verzen bevatte (Vogt & Shearer, 2011: 6). Later werden ook andere handboeken gepubliceerd zoals *“The New England Primer”*:

The earliest “textbook” used in the Jamestown settlement in 1607 was the Horn Book, a paddle-shaped piece of wood with a transparent sheet of animal horn that protected the alphabet and verses written on the wood (Ruddell, 2006). Later, The New England Primer (1790–1850) was published, with grim admonitions for children to behave themselves or suffer the consequences. This early textbook included the alphabet, verses, rhymes, and stories (...) (Vogt & Shearer, 2011: 6).

Tijdens 18^{de} en de 19^{de} eeuw werden enkel nog af en toe nieuwe handboeken gepubliceerd (Vogt & Shearer, 2011). In *“Beginning to read”* stelt Marilyn Jager Adams dat de eerste leesinstructiemethoden een tweestappenplan volgden: “teach the code, then have them read” (Adams, 1990: 21). In het volgende uittreksel legt Adams uit hoe dit systeem verliep:

Teaching about the code was based directly on the alphabetic principle. Students were first required to learn the alphabet. The phonemic

significance of the letters was instilled, for example, through the presentation of key words (e.g., G is for glass), practice in reading simple syllables, and exercise in spelling (Adams, 1990, 21).

Het leren van het alfabet en de fonemische dimensie van letters vormden dus de basis van de instructie. Adams wijst er vervolgens op dat dit principe werd doorgezet doorheen ongeveer heel de 19^{de} eeuw (Adams, 1990, 21).

Het deel van de bevolking dat effectief leerde lezen behoorde tot een intellectuele elite. De ware wetenschappelijk discipline die onderzoek deed naar hoe kinderen moesten leren lezen, ging pas van start in het begin van de 20^{ste} eeuw, toen het idee ontstond dat leesvaardigheid niet enkel weggelegd was voor een kleine laag van de populatie (Moonen, persoonlijke communicatie, 2016).

3.2 Letternamen

Het idee dat *iedereen* zou moeten leren lezen is een zeer recent gegeven: het is ongeveer 100 à 120 jaar oud (Moonen, persoonlijke communicatie, 2016). Pas in het begin van de 20ste eeuw werd de ware zoektocht aangegaan naar het antwoord op de vraag hoe men kinderen moet leren lezen. Een van de eerste overtuigingen was dat kinderen het *alfabet en de bijhorende letternamen* moesten aanleren: gesproken woorden zouden volgens deze denkwijze uit letters bestaan; als kinderen deze letters kenden, zouden ze ook de woorden kunnen lezen. Zo leerden Engelstalige kinderen onder meer dat de letter B als /bi:/ werd uitgesproken, en de letter W als /dɒbəl yu/. Deze methode, beschreven door McGuinness als *Decoding by Letter-Names* (McGuinness, 1998: 19), werd geïntegreerd in het leerplan, maar leidde niet tot het gewenste resultaat. In haar boek geeft McGuinness een voorbeeld van hoe het fout loopt wanneer een kind de methode toepast:

Here's how (a) passage would have been read (...) when (...) using letter-names to decode (McGuinnes, 1998: 19):

The	grinch	hated	Christmas
The	jeerienseetch	aitchaitteedee	seeaitchericeteemace

Kinderen kunnen de geschreven tekst niet lezen noch ontcijferen. In een persoonlijk interview verduidelijkt Erik Moonen⁷ waarom het aanleren van *Letter-names* om te leren lezen niet effectief is. Van de letternaam B (Engels: /bi:/) blijft er enkel het klankstukje ‘b’ over wanneer de ‘letter’ voorkomt in een woord (*bear* wordt /'beə/). Van de letternaam W (Engels: /dəbəl yu/) blijft er helemaal geen klankstukje over tijdens de uitspraak (*world* wordt /'wɜ:ld/): de klank /w/ komt niet voor in de letternaam /dəbəl yu/. Moonen wijst erop dat dit alles zeer verwarrend is voor een kind. De oorzaak van deze verwarring ligt in het feit dat “letters niet de bouwstenen van woorden zijn: **woorden bestaan namelijk uit klanken**” (Moonen, persoonlijke communicatie, 2016).

3.3 Foneemtraining in de Engelstalige gebieden

In het artikel “*Why Johnny can't read: fact or fallacy?*” – verschenen in 1956 in *The Journal of Pediatrics* – stelt de auteur Janice Schmidt Hobkirk dat foneemtraining als leesmethode hoofdzakelijk werd toegepast in Amerika en vooral voor 1930. Schmidt Hobkirk bespreekt hoe dit systeem kinderen aanleerde om klank met print te associëren, om dan vervolgens groepen van klanken in woorden om te zetten (Schmidt Hobkirk, 1956: 520). In een schematisch overzicht noemt Andrea Mooney deze foneemmethode “*phonics by mechanistic approach*”. Ze verwijst naar B. J. Walker, die in *History of phonics instruction* (2008) stelde dat:

Teachers taught students to sound out words by learning rigid rules and procedures. (Walker, 2008 in Mooney, s.a.)

⁷ Professor aan de Universiteit Hasselt, medewerker van het *centrum voor toegepaste linguïstiek* en auteur van het boek “*Dwaalspoor Dyslexie: hoe elk kind een vlotte lezer wordt*”.

De klanken van woorden werden dus aangeleerd aan de hand van duidelijk omschreven regels. De jaren 30 vormden echter een keerpunt voor het foneemsysteem:

During the 1930's emphasis shifted from the "phonics" system to the so-called "word" method, also known as the "look-and-say" technique (Schmidt Hobkirk, 1956: 520).

Fonemen werden niet langer beschouwd als de noodzakelijk basis voor het leesonderwijs. De nieuwe focus werd gelegd op 'woorden als gehelen'. Deze methode wordt uiteengezet in wat nu volgt.

3.4 *Look-and-say of Whole Word Method*

De *Look-and-say* of *Whole Word Method* ontstond in de jaren 30 toen wetenschappers een nieuwe visie ontwikkelden waarbij ze vertrokken vanuit de observatie van het leesgedrag van **gevorderde lezers**. Hun conclusie was dat goede en gevorderde lezers *veel* lezen, en dat ze over leesmateriaal beschikten dat ze *leuk* en *zinvol* vonden. Een andere conclusie was dat de leessnelheid van gevorderde lezers een gevolg was van hun eigenschap om woorden als een *geheel* te lezen⁸. Deze twee gegevens werden gebruikt als inspiratiebron om de methode *Look-and-say*, ook bekend als *Whole Word Method*, te ontwikkelen.

De methode *Look-and-say* leert kinderen om een woord als een *geheel* te zien, net zoals een ervaren lezer dat zou doen. De methode wordt aangeleerd door een woord te laten zien met een plaatje erbij. Ook de context moet het kind helpen om het woord te 'raden' (Moonen, persoonlijke communicatie, 2016). In het boek "*Modern Teaching Methods*" van S. Ram wordt deze methode in detail beschreven (Ram, 1998). De auteur argumenteert als volgt:

The fundamental idea is to treat each word as a unique visual pattern, rather as if our writing system were semantic with a different form for every

⁸ N.B.: De vraag of ervaren lezers woorden effectief als een geheel lezen maakt deel uit van een ander debat dat hier niet behandeld wordt.

meaning. The fact that these forms are constructed of a small set of recurrent letters is not stressed because the sound values of the letters are not constant. Writing is put in direct contact with meaning and its relation to speech is not taught because that relation had grown too ambiguous to be useful. Training begins with the short common words that the first grade child has long had in his speaking vocabulary. Characteristically each word is mounted on a card with a picture of the object named. The teacher flashed the card, pronounces the name repeatedly and calls attention to the picture. Vocabulary necessarily builds slowly since each word-referent association must be independently memorized. However, it is customary to begin with the word most frequently seen in printed English. From such a list of common serviceable words simple stories have been composed which a child can read while his vocabulary is still small (Ram, 1998: 254).

De principes waarop de *Look-and-say* methode dus gebaseerd zijn, gaan ervan uit dat er geen structureel patroon meer bestaat tussen klank en code, en dat de relatie tussen spraak en schrift te ambigu is geworden. Kinderen leren langzaam ‘woordbeelden’ – woorden als gehelen – die overeenkomen met een uitgesproken woord (betekenis). De website van *dyslexics.org.uk* geeft gedetailleerde informatie over de methode *Look-and-say / Whole Word Method*. Zo wordt er onder meer uiteengezet dat de methode in de jaren 20 in het Verenigd Koninkrijk algemeen aanvaard was als de aangewezen techniek om kinderen te leren lezen. Er werd gebruik gemaakt van schematische boekjes met repetitieve teksten. Kinderen werden verondersteld de veel voorkomende woorden als gehelen of als vormen te memoriseren. Daarnaast werd ook aangeleerd om de techniek "intelligent guessing" toe te passen. (The Practical Infant Teacher, 1930 in *dyslexics.org.uk*, s.a.).

In “*Why children can’t read and what we can do about it*” illustreert McGuinness aan de hand van een treffend voorbeeld waarom de methode *Look-and-say* niet werkt: een jongen moet leren lezen door middel van plaatjes (‘picture cues’). Op basis van de getoonde plaatjes enerzijds, en de letters (cf. letternamen) die zich aan het begin van elk woord bevinden anderzijds, raadt hij waarover het verhaal gaat. Zijn versie blijkt echter helemaal niet overeen te komen met de werkelijke betekenis van het verhaal. De jongen zal volgens McGuinness dan ook enkel een paar woordbeelden opslaan in

zijn geheugen tot op het moment dat er een ‘overload’ aan te onthouden informatie zal zijn. Een ‘leescrash’ zal zich binnen de periode van één jaar voordoen (McGuinness, 1998: 21). McGuinness’ anekdote is gebaseerd op een aantal wetenschappelijke studies. Deze hebben aangetoond dat de menselijke capaciteit om woordgehelen te onthouden beperkt is tot ongeveer 2000 eenheden:

An in-depth examination of writing systems, ancient and modern, reveals, amongst other things, that the average visual-memory limit for whole word units is approximately 2,000 (D. McGuinness GRB p214), but a good English dictionary contains from 250,000 to 500,000 words. "A writing system based on whole-words will never work as for each learner it would be like trying to remember the contents of a telephone directory" (McGuinness ERI p17) Victor Mair, Professor of Chinese Language and Literature, comes to the same conclusion as McGuinness; "there is a natural upper limit to the number of unique forms [sound-symbol units] that can be tolerated in a functioning script. For most individuals, this amount seems to lie in the range of approximately 2,000-2,500' (The World's Writing Systems, s.a. in dyslexics.org.uk).

Een Engelstalige persoon beschikt over een woordenschat van gemiddeld 50.000 woorden (Gall, 2009). Als het vermogen om ‘unieke taalbeelden’ te onthouden beperkt is tot 2000 à 2500 beelden, dan wordt leren lezen *enkel* aan de hand van methode *Look-and-say / Whole Word Method* vrijwel onmogelijk.

Daarnaast wijst Moonen op nog een andere denkfout die het falen van deze methode verklaart. Deze denkfout zit volgens hem vervat in het uitgangspunt van de methode. Het is volgens hem namelijk zeer de vraag of het correct is ervan uit te gaan dat *gevorderde* lezers die woorden als een geheel lezen dat ook al deden toen ze *beginnende* lezers waren. Met deze vraag werd door de ontwikkelaars van deze methode geen rekening gehouden. Misschien lezen gevorderde lezers woorden inderdaad als gehelen, maar dit kan het gevolg zijn van een geautomatiseerd proces. Er wordt dus verkeerdelijk uitgegaan van het gegeven dat ervaren lezers woorden altijd al als gehelen hebben ontcijferd (Moonen, persoonlijke communicatie, 2016).

3.5 *Why Johnny can't Read*: fonetische opbloei

In 1955 publiceert Rudolf Flesch "*Why Johnny Can't Read—And What You Can Do About It*". Voor het eerst in lange tijd focust een wetenschapper zich weer op het belang van foneemtraining als een cruciaal onderdeel om kinderen te leren lezen. Flesch beweert in zijn publicatie dat een methode die gebruik maakt van foneemtraining superieur is aan een methode die gebruik maakt van de *Whole Word Method*.

Whenever the results of phonics and of the word method were compared by tests and experiments, phonics came out on top Let me repeat that statement and amplify it: In every single research study ever made phonics was shown to be superior to the word method; conversely, there is not a single research study that shows the word method superior to phonics (Schmidt Hobkirk, 1956: 522).

Enerzijds verdedigt Flesch zijn stelling door te verklaren dat het Engelse schrift een alfabetisch schrift is, en per definitie dus ook *fonetisch* is. Volgens hem is daarom het enige natuurlijke systeem om een alfabetisch, fonetisch schrift aan te leren er een van fonetische aard (Adams, 1990: 23). Anderzijds baseert Flesch zijn conclusies over de effectiviteit van foneemtraining op de resultaten van diverse vergelijkende studies. Deze studies werden echter onderworpen aan talloze kritieken. In het hiervoor vermelde artikel "*Why Johnny can't read: fact or fallacy?*" (cf. 3.2 : "Foneemtraining in Amerika") verklaart Janice Schmidt Hobkirk dat de studies waarop Flesch zich heeft gebaseerd niet objectief waren opgesteld. In het volgende excerpt illustreert Schmidt Hobkirk één van de denkfouten die plaatsvonden tijdens het verloop van een studie van Valentine, waarnaar Flesch verwijst:

In the actual study, Valentine selected children who had already been taught by the phonics method. To half of these students he presented Greek words, also taught by the phonics method. To the other half he presented the same Greek words but this time used the "word" method. Since the phonics group had already learned to read English by the phonics technique, they were naturally better prepared to utilize this technique when presented with

the Greek words. This placed the second group at a disadvantage since they were taught English by one technique and Greek by another. They were forced to learn twice as much, (1) a series of unknown Greek words and, (2) a new technique for learning them. Thus the "cards were stacked" in favor of the phonics group. Most modern investigators avoid such glaring errors as these (Schmidt Hobkirk, 1956: 522).

Behalve de verwijzingen naar ongeschikte experimentele studies, die gebruik maakten van bevoordeelde testpersonen, verwijt Schmidt Hobkirk Flesch ook de bevindingen van vergelijkende studies verkeerd te interpreteren. Flesch haalde namelijk alleen die informatie aan die nuttig bleek te zijn om zijn eigen stelling te bewijzen. Tegenstrijdige details die zich in dezelfde studies bevonden vermeldde Flesch gemakshalve niet (Schmidt Hobkirk, 1956: 523).

Een ander belangrijk gegeven is dat het boek “*Why Johnny Can't Read—And What You Can Do About It*” niet uitsluitend geschreven werd om collega-wetenschappers te overtuigen maar ook als doel had de ouders van jonge kinderen te overtuigen. Flesch presenteerde zijn argumenten op een zeer politieke, beschuldigende en persuasieve wijze. Dit zorgde voor instant succes, maar maakte zijn studie op academisch niveau minder wetenschappelijk. Als gevolg daarvan stonden “*Whole words experts*” eerder sceptisch tegenover zijn argumenten (Adams, 1990: 24-25).

Het werk van Flesch slaagde er wel in om het toen al bestaande probleem rond leesonderwijs aan te kaarten. Er werd meer onderzoek naar de effectiviteit van foneemtraining verricht en de algemene resultaten toonden aan dat een fonetische aanpak beter zou renderen. Ondanks deze bevindingen had de beschuldigende wijze waarop Flesch zijn boek had geschreven al te veel schade aangericht. Het debat over de geschikte methode om kinderen te leren lezen werd hierdoor enkel nog chaotischer en de *Look-and-say* methode bleef de primaire methode die gehanteerd werd in het onderwijssysteem (Adams, 1990: 23-26 ; *dyslexics.org.uk*, s.a.).

3.6 *Whole Language (Goodman) of Real Books*

In 1968 introduceren Kenneth Goodman en Frank Smith het begrip *Whole Language* methode, ook bekend als “Real books”. Volgens Goodman verhindert een fonetische aanpak het aanleren van taal omdat het opbreken van *hele* woorden – *hele* taal – in kleinere eenheden als fonemen tegennatuurlijk is. Zo beweert Goodman in een latere publicatie “*What’s Whole in Whole Language*” het volgende:

We took apart the language and turned it into words, syllables, and isolated sounds. Unfortunately, we also postponed its natural purpose — the communication of meaning — and turned it into a set of abstractions, unrelated to the needs and experiences of the children we sought to help. (Goodman, 2006: 3-7).

Goodman beweert dat het voldoende is om ‘echte boeken’ beschikbaar te stellen om kinderen te leren lezen, en dat zij vervolgens op zichzelf de alfabetcode kunnen ontcijferen (*dyslexics.org.uk*, s.a.). Een kind moet tijdens het leerproces een woord raden aan de hand van drie “cueing systems”: de **context** om betekenis te ontcijferen, de **grammaticale structuur** om woorden te voorspellen, en de kennis van **klankpatronen** in spraak. De ‘echte boeken’ (*Real books*), die als instrument dienen om kinderen te leren lezen, moeten *natuurlijke* en *normale* taal bevatten, en geen *over-repetitieve* taal (McGuinness, 1998: 34-35). In het volgende uittreksel vat McGuinness het idee samen waarop Goodman zijn methode baseert:

The idea is that if children hear natural language from children’s books while they are looking at the print as it is being read, and at the same time ‘invent’ their own spelling system as they’re learning to write, children will naturally teach themselves to read and write by trial and error (McGuinness, 1998: 35).

Er wordt met andere woorden uitgegaan van de stelling dat een kind zelf de code van het alfabet kan ontcijferen. Dit gebeurt aan de hand van een ‘psychologisch raadspel’. Telkens het kind een woord verkeerd raadt, maar wel in de buurt komt van de algemene betekenis van het te raden woord, dan is dat een goed resultaat

(*dyslexics.org.uk*, s.a.). Het behouden van de algemene betekenis is voor de *Whole Language* methode dan ook belangrijker dan het correct ontcijferen van de woorden en klanken.

De *Whole Language* methode heeft, samen met de overtuiging dat kinderen zichzelf kunnen leren lezen, catastrofale gevolgen met zich meegebracht. Uit het essay “*Sponsored Reading Failure: An Object Lesson*” van Martin Turner bleek dat de algemene leesscores in het Verenigd Koninkrijk in het begin van de jaren 90 een dieptepunt bereikten (*dyslexics.org.uk*, s.a.). Er circuleert dan ook heel wat kritiek over “Real Books”. Zo beschuldigde Turner “*Real books*” van het creëren van dyslexie (Turner, 1990: 10). Verder heeft Goodman vaak het verwijt gekregen dat zijn theorieën niet bewezen zijn en worden ze ook tegengesproken door structureel linguïstisch onderzoek. Volgens McGuinness zijn Goodman’s aanvallende theorieën over foneembewustzijn dan ook puur hypothetisch (McGuinness, 1998: 58).

Ondanks het feit dat er veel bezwaar wordt gemaakt tegen het gebruik van “*Real books*” wordt de methode – gedeeltelijk of in zijn geheel– nog vaak toegepast in Engelstalige gebieden. In 2013 werd het essay “*Whole Language Instruction vs. Phonics Instruction: Effect on Reading Fluency and Spelling Accuracy of First Grade Students*” gepresenteerd op de jaarlijkse conferentie van de *Georgia Educational Research Association*. Auteurs en onderzoekers Krissy Maddox en Jay Feng gingen op zoek naar het antwoord op de vraag welke methode het beste resultaat oplevert: de fonetische of de *Whole Language* aanpak. Ook al maakte de *Whole Language* methode-groep vooruitgang, de algemene observatie was dat een fonetische aanpak succesvoller was. Uiteindelijk besloten ze dat een gecombineerde aanpak waarschijnlijk de beste resultaten zou opleveren:

Overall, the phonics group demonstrated greater growth in both reading fluency and spelling accuracy. It is recommended that a literacy approach should combine phonics and whole language into one curriculum, but place greater emphasis on phonics development (Maddox & Feng, 2013: 2).

De gecombineerde aanpak zou dus volgens Maddox en Feng nog steeds meer belang moeten hechten aan het opbreken van woorden in fonemen en het trainen van foneembewustzijn zelf.

Het belang van foneembewustzijn als basis van een methode om te leren lezen is in de laatste twintig jaar vaak het onderwerp geweest van uitgebreid wetenschappelijk onderzoek. In hoofdstuk 2 werd aangetoond dat foneembewustzijn bij kinderen zeker een vereiste is om het alfabetisch schrift te leren lezen. De algemene methode waarvan gebruik gemaakt wordt in Vlaanderen doet een beroep op het trainen van dit foneembewustzijn. In het volgende deel komt deze algemene methode – die beter bekend staat onder de naam *Veilig leren lezen* – aan bod.

3.7 *Veilig leren lezen*

Veilig leren lezen is de algemene methode die al tien jaar wordt toegepast in het leesonderwijs in Vlaanderen en Nederland. Op de website van *Veilig leren lezen* wordt er in een video (zwijsen.be, s.a: video) uitleg gegeven over de achterliggende didaktiek van de methode. In wat volgt wordt de inhoud van deze video kort samengevat.

Veilig leren lezen legt de nadruk op “*technisch lezen, spelling, begrijpend lezen, woordenschat, spreken en luisteren en leesbevordering*” (zwijsen.be, s.a: video). Met deze methode leren kinderen eerst woordbetekenis te koppelen aan klank. Daarna worden deze twee begrippen – betekenis en klank – gelinkt aan spelling. Het proces dat nodig is om mondelinge en schriftelijke taal te linken aan elkaar wordt beschreven als *woordrepresentatie*. Woordrepresentaties zijn codes van woorden in onze hersenen (zwijsen.be, s.a: video). Het eerste doel van *Veilig leren lezen* is het automatiseren van deze woordrepresentaties zodat kinderen er gebruik van kunnen maken bij het leren van nieuwe woorden. Dit doen ze door een beroep te doen op *woordspecifieke* kennis, waarover ze beschikken dankzij deze woordrepresentaties. Betekenis, uitspraak en spelling worden op deze manier met elkaar gelinkt.

Het versterken van woordrepresentaties wordt mogelijk gemaakt door de focus te leggen op de koppeling tussen klank en teken. Zo wordt er telkens maar één letter

tegelijkertijd geïntroduceerd. Klankuitspraak (articulatie), klankbewustzijn (fonologie), lettervorm (orthografie) en letterfamilie (categorie) zijn de vier facetten van de letter die vervolgens beschreven worden. In een tweede fase komen de overeenkomsten tussen woorden aan bod. De structuren van de gelijkenissen worden expliciet duidelijk gemaakt en worden gebruikt om nieuwe woorden te vormen. Zo wordt er gekeken naar de gelijkenissen tussen het woord *dik* en *rit* om het woord *dit* te vormen. Kinderen moeten ook vanaf het begin oefenen op het lezen van zinnen en teksten. Spelling wordt tegelijkertijd geïntroduceerd als een ondersteunende factor. Door te spellen zou elke klank actief omgezet worden in een letter. Het lezen van het teken wordt op deze wijze gekoppeld aan spelling (*zwijsen.be*, s.a: video).

Of de methode die gehanteerd wordt door *Veilig leren lezen* het trainen van foneembewustzijn voldoende ondersteunt, zal behandeld worden in hoofdstuk 4. Verschillende aspecten van de methode zullen geanalyseerd en besproken worden in het kader van het verwachte leesvaardigheidsniveau bij kinderen, na de toepassing van de methode.

3.8 Conclusie

Dit hoofdstuk heeft de evolutie van de Engelstalige methodes uiteengezet, en heeft de huidige Nederlandstalige methode *Veilig leren lezen*, die onder andere van toepassing is in Vlaanderen, beknopt besproken. Een opmerkelijke observatie die gemaakt kan worden op het vlak van de Engelstalige methodes, is dat het belang van foneembewustzijn nog steeds niet helemaal erkend wordt, ondanks uitgebreid wetenschappelijk onderzoek dat wijst op het belang van foneembewustzijn tijdens het leren-lezen-proces. In het volgende hoofdstuk zal een nieuwe en alternatieve Nederlandstalige methode besproken worden, die al op een zeer kleine schaal wordt toegepast in België: *de Alfabetcode*.

4 Alternatieve leesmethode: *de Alfabetcode*

4.1 Introductie: “*Dwaalspoor Dyslexie: Hoe elk kind een vlotte lezer wordt*”

De *Alfabetcode* is een recente en alternatieve methode om kinderen te leren lezen. Ze werd grondig beschreven in het boek “*Dwaalspoor Dyslexie: Hoe elk kind een vlotte lezer wordt*” door Erik Moonen (2012). Moonen onderbouwt zijn standpunt met onder andere het onderzoek van Diane McGuinness. Het vertrekpunt van deze nieuwe methode is dat de huidige problematiek omtrent de uitval op het vlak van leesonderwijs bij kinderen niet te wijten is aan leerstoornissen, maar aan het hanteren van een methode die niet volstaat om genoeg kinderen goed te leren lezen. Moonen verwijst naar het onderzoek van Lyon (2004) dat besluit dat “*veruit de meeste leesproblemen het gevolg zijn van kwaliteitsproblemen op het gebied van de instructie en het vasthouden aan ineffectieve praktijken*” (Moonen, 2012: 15). In zijn boek wordt de *Alfabetcode* voorgesteld als een alternatieve methode om kinderen te leren lezen. Moonen stelt dat het alfabetische principe beter moet worden uitgelegd aan kinderen (Moonen, persoonlijke communicatie, 2016). Deze stelling wordt al langer ondersteund door uitgebreid onderzoek. Zo verdedigde Bentin in 1992 dat het uitleggen van de alfabetcode en het trainen van foneembewustzijn kinderen met een leerstoornis kan helpen:

*When children start learning to read they are expected to be aware of the phonological structure of spoken words, or at least to become aware of it very quickly. Indeed, as reviewed in the previous section, most children become aware of the phonemic structure of spoken words fairly easily, as a consequence of exposure to the alphabet, which leads to the understanding of the alphabetic principle. Unfortunately, for a significant proportion of children mere exposure to the alphabet is not sufficient, **and they consequently develop a reading disability. Several studies have demonstrated that these children may be helped by explicit training in phonological awareness in parallel to reading acquisition** (Perfetti, Beck, Bell, & Hughes, 1987; Wallach & Wallach, 1976; Williams, 1980) **or preferably during kindergarten** (Ball & Blachman, 1991; Bentin & Leshem, in press; Bradley & Bryant, 1983, 1985; Lundberg, Frost, & Peterson, 1988; Vellutino & Scanlon,*

1984). *A survey of these studies may shed additional light on the metaphonological prerequisites of reading acquisition* (Bentin, 1992: 175-176).

Het fundamentele verschilpunt tussen meer traditionele leesmethodes en de alfabetcode is dat kinderen met de alfabetcode leren lezen door te leren schrijven. De aanpak vertrekt vanuit het logische standpunt dat coderen vooraf gaat aan decoderen. De methode werd ook ontwikkeld in nauwe samenwerking met de Nederlandse stichting Schriftontwikkeling (2012). Deze stichting voerde onder meer onderzoek naar het verschil van letterfonts op het vlak van leestempo. De conclusie van dit onderzoek luidt als volgt:

*Het is [...] goed om kinderen twee lettersoorten aan te bieden en de ene **perceptief** (lezen) en de andere **constructief** (schrijven) te laten verwerken. Zo wordt de verbonden schrijffletter die de medewerkers van de Stichting Schriftontwikkeling hebben ontworpen met succes toegepast op een school in het Belgische Zoutleeuw. Deze letter wordt daar gebruikt in combinatie met de Alfabetcode, een methodiek om lezen te leren waarbij voorkomen wordt dat kinderen **dyslectisch** worden* (Stichting Schriftontwikkeling, 2012).

In wat volgt zal beschreven worden waar het volgens Moonen met methodes zoals *Veilig leren lezen* misloopt, en zal de alternatieve *Alfabetcode* beschreven worden op basis van het boek “*Dwaalspoor Dyslexie: Hoe elk kind een vlotte lezer wordt*”.

4.2 Kritiek: Waarom *Veilig leren lezen* geen geschikte methode is

4.2.1 De verkeerde link tussen lettergroepen en foneembewustzijn

In het eerste deel van zijn boek legt Moonen uit op welke vlakken het misloopt bij leesmethodes als *Veilig leren lezen*. Hij verwijt de methode geen correcte en expliciete instructie te gebruiken (Moonen, 2012: 25). *Veilig leren lezen* beweert dat beginnende lezers moeten ervaren dat woorden uit afzonderlijke letters bestaan door ze te zien, te horen en te schrijven. Moonen wijst erop dat woorden echter niet uit

letters bestaan, maar uit klanken. *Letters klinken ook niet* (Moonen, 2012: 25-26). Het verband tussen letters en klanken komt niet expliciet aan bod in deze methode, wat volgens Moonen een groot probleem vormt (Moonen, 2012: 25-26). In het volgende excerpt legt hij uit waarom:

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 (Moonen, 2012: 27).

Ondanks het gegeven dat de methode *Veilig leren lezen* het belang van foneembewustzijn wel erkent, slaagt ze er volgens Moonen dus niet in om dat bewustzijn te trainen op een effectieve manier. De aanpak van *lettergroeplezen* omschrijft hij als ondoordacht en verwarrend op lange termijn. De inleiding tot *lettergroeplezen* verloopt als volgt. Dankzij een analyse van tien basissleutelwoorden van het type klinker-medeklinker moeten kinderen nieuwe letters aanleren: deze letters vormen dus de klinker en de medeklinker van elk geanalyseerd woord. Met deze aangeleerde letters kunnen ze vervolgens nieuwe tweeklankwoorden vormen: aangeleerde klinkers en medeklinkers worden in een nieuwe volgorde geplaatst. In een volgende fase komen drieklankwoorden aan bod dankzij een toevoeging van een nieuwe medeklinker aan het begin van het oorspronkelijke woord (Moonen, 2012: 27-28). Een samenvatting van deze oefening bevindt zich in de volgende figuur.

Analyse	Nieuwe Tweeklankwoorden	Nieuwe drieklankwoorden
ik → i + k	oo + k → ook	l + ook → look
ak → a + k		
el → e + l		
oom → oo + m		
uk → u + k		
aap → aa + p		
uil → ui + l	ui + t → uit	r + uit → ruit
eet → ee + t		
op → o + p		
ijs → ij + s	o + s → os	m + os → mos

Figuur 3 : Principe van een oefening van *lettergroeplezen* (gebaseerd op Moonen, 2012: 28).

Het principe dat schuil gaat achter deze oefening is dat letters als groep gelezen worden en niet op een ‘*letter-na-letter*’ manier. Wanneer het groepje letters samen één klank voorstelt, is dit een correcte aanpak, maar in het geval van de tien basissleutelwoorden representeren de woordjes telkens twee verschillende klanken (uil = ui + l). In dit geval “*ondermijnt deze aanpak het foneembewustzijn omdat hij de kinderen naar andere eenheden dan klanken (fonemen) leert kijken*” (Moonen, 2012: 28). De kinderen kijken naar de letters en de lettergroepen om een woord te ontcijferen. Er wordt ook niet uitgelegd dat deze letters en lettergroepen staan voor klanken, die op verschillende manieren gerepresenteerd of gecodeerd kunnen worden, aan de hand van letters. Deze aanpak leidt op lange termijn naar een foute strategie waarbij het kind de eerste letter van een woord decodeert om vervolgens de rest van het woord te raden (Hattie 2009), (Moonen, 2012: 28).

Volgens Moonen is het cruciaal om niet af te wijken van het gegeven dat *foneembewustzijn draait om klanken, niet om lettergroepen [of] letternamen [...]*” (Moonen, 2012: 28). In hoofdstuk 2 werd reeds een oefening voorgesteld om foneembewustzijn op een juiste manier te trainen⁹. Dit type oefening heeft betrekking

⁹ Zie pagina 33 en 34, onder 2.2.2

op klank -herkenning, -manipulatie en –verwerking. Segmentatie, verlijming en het weglaten van klanken uit woorden zijn hiervoor goede opdrachten. (Moonen, 2012: 29-31).

4.2.2 *Het probleem met klankzuivere woorden*

De methode *Veilig leren lezen* suggereert dat het aanleren van de code moet beginnen bij klankzuivere woorden (Irausquin, s.a.). **Klankzuivere woorden zijn “woorden die je schrijft zoals ze klinken”** (Zwijssen, 2016). Op de website van Zwijssen worden de volgende woorden ter illustratie aangeboden:

start:	ik - kim - sim
kern 1:	kip - aap - raak - rem - vis
kern 2:	maan - pet - meet - been - boot
kern 3:	doos - doek - zee - ijs - haar
kern 4:	wip - zon - zak - bus - jas
kern 5:	jeuk - ziek - lijm - hout - vuur
kern 6:	mug - saus - muis - duif - geit

Figuur 4: Voorbeelden van klankzuivere woorden (Zwijssen, 2016).

De reden waarom klankzuivere woorden eerst aan bod komen, is omdat ze makkelijk te segmenteren zijn in klanken. Het probleem met klankzuivere woorden is echter dat ze zeer vaag gedefinieerd zijn. Het verschil tussen klankzuivere en niet-klankzuivere woorden is niet goed bepaald en dat zorgt voor verwarring. Zo legt Moonen uit dat de methode *Taal actief* het woord *vis* als bijna klankzuiver beschouwt omdat de klank van *v* in *vis* kan variëren tussen /v/ en /f/ (Nederland). Nochtans beschouwt de methode een woord als *weg* wel als klankzuiver, ook al wordt de *g* op het einde van het woord uitgesproken als de stemloze /ch/. Verder bestaat er ook discussie over de vraag of woorden met een klank die gerepresenteerd wordt door een lettercluster klankzuiver zijn of niet (/ui/ of /oe). Moonen beschrijft de term als verwarrend en als een deel van een circulair concept: bij het spellen moet het kind voorzichtig zijn met niet-klankzuivere woorden; welk woord al dan niet klankzuiver is, wordt bepaald op basis van de spelling ervan; de spelling wordt op haar beurt bepaald door de klankzuiverheid van het woord, waardoor de cirkelredenering compleet is (Moonen,

2012: 46-49). In het volgende excerpt legt Moonen het achterliggende probleem uit en schetst hij een juiste methode om de spellingswijze van klanken aan te leren.

Het ware probleem met zogenaamde niet-klankzuivere woorden [...] ligt niet in hun klank maar in het feit dat ze niet helemaal volgens de klank-teken-koppeling 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 (Moonen, 2012: 48-49).

Moonen stelt dus dat het interessanter is om kinderen eerst de basiscode aan te leren en dan de complexere code uit te leggen, in plaats van gebruik te maken van een onduidelijk en circulair begrip zoals klankzuiverheid bij woorden.

4.2.3 Het probleem met spellingsregels en lettergrepen

Bij het leren spellen zijn er twee belangrijk stappen. De eerste stap is het herkennen van **lange en korte klinkers**, de tweede stap is het leren splitsen van woorden in **lettergrepen**, om deze vervolgens te identificeren als **open** of **gesloten lettergrepen**. Op de website van de Vlaamse Overheid *De Taaltelefoon* worden deze termen beknopt uitgelegd als volgt:

*Een **klinker** is **kort** in bal, bel, bil, bol en bul. Een **klinker** is **lang** in baan, been, biet, boon, buur, beul en boek. **Lettergrepen** zijn **open** als ze op een lange klinker of een tweeklank eindigen (ka•ter, keu•ze, lij•den). Lettergrepen zijn **gesloten** als ze op een medeklinker eindigen (kat•ten, kip•pen, kus•ten). Korte klinkers komen alleen voor in gesloten lettergrepen (bal, bal•len). Lange klinkers en tweeklanken komen voor in open en gesloten lettergrepen (baan, ba•nen, keus, keu•ze, tuin, tui•nen) (Taaltelefoon, s.a.)*

Verdere uitleg over deze begrippen is beschikbaar op de website www.woordenlijst.org van de *Taalunie*. Op deze website wordt omschreven hoe een lange klinker “in een gesloten lettergreep met twee tekens [geschreven wordt], [en] in een open lettergreep met een enkel teken [geschreven wordt]” (Taalunie, 2015). Dit verduidelijkt de uitleg van de *Taaltelefoon*. Een lange klinker heeft dus één lange klank, maar kan door één of meerdere tekens gerepresenteerd worden.

De begrippen “korte en lange klinkers” en “gesloten en open lettergrepen” vormen de sleutel tot de spellingsregels die betrekking hebben op de verenkelling van een klinker en de verdubbeling van een medeklinker in een woord. Doordat een kind deze begrippen kan beschrijven en herkennen, kan het ook de spellingregels leren. De hoofdregels worden in de volgende figuur uitgelegd, die gebaseerd is op de officiële beschrijvingen van *De Taaltelefoon* en de *Leidraad* van de *Taalunie*.

Hoofdregel	Voorbeeld	
De lange klinkers /aa/, /ee/, /oo/ en /uu/ worden door een dubbel teken (“aa”) gerepresenteerd in een gesloten lettergreep en door een enkel teken (“a”) in een open lettergreep (Taaltelefoon, s.a.).	<p>maat</p> <p>gesloten lettergreep (maat)</p>	<p>maten</p> <p>open lettergreep (ma – ten)</p>
Wanneer er na een korte klinker (/a/ in “katten”) een medeklinker (/t/ in “katten”) volgt; en als er op die medeklinker nog een onbeklemtoonde lettergreep (Taalunie, 2015) volgt (/doffe e + n/ in “katten”), wordt de medeklinker door een dubbel teken gerepresenteerd. “Het gaat om de medeklinkertekens b, c (als /k/ uitgesproken), d, f, g, k, l, m, n, p, r, s, t, v en z na de korte klinkers /a/, /e/, /i/, /o/ en /u/” (Taaltelefoon, s.a.).	<p>kat</p> <p>enkel teken medeklinker + klinker + medeklinker</p>	<p>katten</p> <p>dubbel teken medeklinker + klinker + medeklinker + klinker</p>

Figuur 5 : De hoofdspellingsregels van de verenkelling van een klinker en de verdubbeling van een medeklinker in een woord op basis van *De Taaltelefoon* en de *Taalunie* (Taalunie, 2015 ; Taaltelefoon, s.a.)

Op deze twee hoofdregels bestaan heel wat uitzonderingen. Tweeklanken volgen bijvoorbeeld een ander set regels, net als inheemse woorden (Taalunie, 2015). Om deze twee hoofdregels tot slot toegankelijker te maken voor kinderen, worden ze soms ook op een andere manier uitgelegd. Zo wordt de regel omtrent de verenkering van klinkers beschreven als de *Klinkerdief* of de *Letterdief*: “*lange klanken hebben pech, ik haal gewoon een letter weg*”. Deze regel zou dan gelden “*als je aan het eind van een klankgroep een lange klank hoort* (Moonen, 2012: 67)”, en komt niet voor bij tweeklanken (Moonen, 2012: 67). Deze regel is inderdaad juist bij woorden als *gaten* en *gieter*: *gaten* heeft volgens deze logica maar één *a*, en *gieter* ondergaat de regel niet en behoudt zijn twee tekens die de tweeklank representeren. Toch kent deze regel veel uitzonderingen: *familie*, *file*, *kilo*, *China*, *detective*, *liter* en *bizon* zijn maar een paar voorbeelden van woorden die toch een teken verliezen van de tweeklank *ie* (Moonen, 2012: 67). Vervolgens wordt de regel omtrent de verdubbeling van de medeklinker ook met een apart geheugensteuntje onthouden: “*Ik hoor de klinker kort, ik zorg dat de medeklinker dubbel wordt* (Moonen, 2012: 67).” Moonen stelt dat deze regel niet duidelijk maakt dat hij niet wordt toegepast na een doffe *-e*, en dat hij verder ook veel uitzonderingen kent, namelijk de woorden *natuurlijk*, *apart*, *super en tapijt* (Moonen, 2012: 67, 71). De uitgebreide lijst met uitzonderingen maakt de spellingsregels er dus niet gemakkelijker op. Volgens Moonen situeert het probleem omtrent de spellingsregels zich echter niet in de complexiteit ervan, maar heeft het te maken met het basisbegrip dat noodzakelijk is om deze regels toe te passen, namelijk de lettergreep.

Het splitsen van woorden in lettergrepen is minder gemakkelijk voor kinderen dan het lijkt. Meerlettergrepige woorden worden vaak gesplitst door middel van ‘klappen’. Voor elke lettergreep wordt er geklapt. Voor het woord *katten* moet een kind dus twee keer klappen: *kat-ten*. Wat er echter misloopt met deze splitsing is dat de klank /t/ in twee gesplitst wordt, terwijl je een klank niet kan splitsen: de klank /t/ komt maar één maal voor in *katten*. Het woord *katten* wordt dus niet volgens de klank maar volgens de schrijfwijze gesplitst. Om te weten dat je *katten* splitst als /kat/-/ten/ en niet als /ka/-/ten/ of /kat/-/en/ moet je weten wat de spellingswijze is van *katten*. Dit weet het kind echter enkel door te weten waar de lettergreep eindigt en begint. Het leren van lettergrepen maakt dus deel uit van een vicieuze cirkel. Het is daarom zeker niet verbazingwekkend dat kinderen er moeite mee hebben (Moonen, 2012: 55-56).

Volgens Moonen zijn er nog twee negatieve gevolgen van het leren spellen volgens deze methode. Ten eerste ondervinden kinderen moeilijkheden bij het spellen van woorden die eindigen op de /doffe e/ klank: soms wordt deze klank geschreven als –*en* (*paarden*) en soms als –*e* (*aarde*). Ten tweede weten kinderen vaak niet wanneer welke woorden aaneengeschreven worden (Moonen, 2012: 55-56). Een oplossing om verwarringen te vermijden wordt in “*Dwaalspoor dyslexie*” uitgelegd als volgt.

*Het komt er alleen op aan de kinderen op een bevattelijke manier bij te brengen wat ze over lettergrepen moeten weten. Dat zijn twee dingen [...] [...] Het inzicht dat [...] [gesegmenteerde] klanken ook in overzichtelijke groepjes bij elkaar kunnen worden gezet, [...], maakt de zaak gemakkelijker. [...] De lettertekens op het blad symboliseren klanken die tot woorden moeten worden verlijmd. Bij langere woorden echter is het gemakkelijker de klanken te verlijmen tot ze een hapklaar brokje vormen dat rond een klinker is opgebouwd, een lettergreep dus, die even als geheel te onthouden en vervolgens door te gaan met lijmen. Waar de grenzen tussen de lettergrepen precies liggen, doet er in deze context eigenlijk niet zo heel erg toe. [...] Het tweede dat we over lettergrepen moeten leren [is] [...] dat **woorden beklemtoonde en onbeklemtoonde lettergrepen hebben**. [Het leren hiervan] is nodig omdat de klemtoon een cruciale rol speelt in de vraag of medeklinkers enkel of dubbel moeten worden geschreven (Moonen, 2012: 56-57).*

Moonen stelt dus voor om het begrip *lettergreep* niet ingewikkelder te maken dan nodig. Ter illustratie van zijn uitleg stelt hij dat het gemakkelijker is om $1+1+1+1+1+1$ te berekenen als $(1+1+1) + (1+1+1)$. Hetzelfde geldt voor woorden: *boswachter* is makkelijker te lezen als de lettergrepen gegroepeerd staan: *(bos)(wacht)(er)* (Moonen, 2012: 56-57). Volgens Moonen doen “lettergrepen [...] dus op het niveau van het woord, wat spaties op het niveau van de zin doen. Bij gewoon spreken of hardop lezen worden de woorden met elkaar verbonden tot één continue klankstroom” (Moonen, 2012: 57).

Verder verklaart Moonen dat het klemtoonpatroon van woorden voor iedereen hetzelfde is. Spellingregels die betrekking hebben op de klemtoon van een woord zijn

ook correcter en hebben een groter voorspellingsgehalte. In een woord “**wordt na een beklemtoonde /a, e, i, o, u/ de t altijd dubbel geschreven, na een onbeklemtoonde /a, e, i, o, u/ wordt de t bijna altijd enkel geschreven.** *Altijd betekent in alle 71 gevallen. Bijna altijd wil zeggen: in 117 gevallen enkel en in slechts 9 dubbel* (Moonen, 2012: 58).” Moonen wijst er tot slot op dat deze ‘klemtoonspellingsregel’ een soortgelijke verhouding vertoont bij andere medeklinkers. Uit onderzoek naar het codeerpatroon dat werd verricht in het kader van het boek “*Dwaalspoor dyslexie*” kan de conclusie getrokken worden dat **een medeklinker altijd dubbel geschreven wordt na een beklemtoonde klinker (/a, e, i, o, u/), en bijna altijd enkel na een onbeklemtoonde klinker (/a, e, i, o, u/)** (Moonen, 2012: 58).

De klemtoon van een woord voerspelt niet enkel de spelling van de omringende klinker of medeklinker, maar “is ook een goede voorspeller voor [het] al of niet aaneenschrijven [van woorden] (Moonen, 2012: 59).” Moonen stelt dat elke samenstelling een vaste klemtoon heeft: “*in woorden als boomstam en lijktbleek ligt die vooraan en nergens anders.* (Moonen, 2012: 59)” Als de klemtoon toch op meerdere delen van het woord valt, dan gaat het om een woordgroep en geen samenstelling, en wordt het woord los geschreven. Het verschil tussen *een koelhuis* en *een koel huis* valt dus te horen aan het verschil op het vlak van de klemtoon. Zo valt de klemtoon in de samenstelling *koelhuis* op de eerste lettergreep, en valt de klemtoon in de woordgroep *koel huis* op de lettergreep *koel* én op de lettergreep *huis*. Een paar andere samenstellingen en woordgroepen die dit gegeven illustreren zijn *kleinzoontje* en *klein zoontje*, *grijsharig oudje* en *grijs harig oudje*, *zestienjarigen*, *zestien jarigen* en *zes tienjarigen* (Moonen, 2012: 59). Op welke lettergreep de klemtoon precies valt in een woord bepaalt dus de spellingswijze van dat woord én of het los of aaneen geschreven wordt. Moonen wijst erop dat de gevoeligheid voor de klemtoon in meerlettergrepige woorden niet altijd even sterk aanwezig is bij elk kind. Daarom is het van groot belang het bewustzijn van deze klemtonen te trainen door kinderen op een frequente basis **luidop** te laten lezen – en niet op een vlakke en/of stille manier (Moonen, 2012: 59).

Ter conclusie stelt Moonen dat spellingsregels ofwel kort en misleidend zijn, ofwel hopeloos en omslachtig (Moonen, 2012: 68). Klemtonen lijken een interessante substitutie voor deze spellingsregels, maar Moonen introduceert ook nog een ander

begrip om te voorkomen dat kinderen moeilijkheden ontwikkelen bij het leren spellen van woorden: *codeerpatronen*. Dit begrip zal in de volgende sectie uitgebreid aan bod komen.

4.3 Alternatieve methode: *basiskoppelingen en codeerpatronen*

Leren spellen aan de hand van *codeerpatronen* betekent dat het kind “*de afwijkingen van de basiscode [...] [leert,] in groepen van woorden die op een bepaalde manier op elkaar lijken: op een manier die met een bepaalde afwijking van de basiscode samenhangt* (Moonen, 2012: 70).” Moonen stelt *codeerpatronen* voor “*als een alternatief voor de kunstmatige logica van regels en definities* (Moonen, 2012: 70).” Hij legt uit dat afwijkingen van de basiscode niet willekeurig zijn, maar dat het ook niet nodig is om gebruik te maken van regels om deze afwijkingen te bepalen. Een spellingswijze van een klank maakt deel uit van één van de *codeerpatronen* van die klank. Zo wordt de klank /k/ in *kip* geschreven als een *-k*, maar wordt de klank /k/ in *hakken* geschreven als een *-kk*. Dit komt omdat de klank /k/ in het woord *hakken* deel uitmaakt van het *codeerpatroon* *akke, ekke, ikke, okke, ukke* (Moonen, 2012: 70-73). De klank /k/ beschikt dus over verschillende *codeerpatronen*: *-k, -kk, -ck, -qu, -ch, -ke, -cc, -que*. De schrijfwijze *-k* maakt deel uit van de basiscode, de andere schrijfwijzen van de klank /k/ maken deel uit van de geavanceerde code (Moonen, 2012: 60-61).

Codeerpatronen worden op een specifieke wijze gedefinieerd. Ten eerste wordt er een corpus samengesteld waarin woorden worden gegroepeerd “*die voor één bepaalde klank één bepaalde schrijfwijze hebben*” (Moonen, 2012: 71). Deze handeling wordt voor alle spellingsalternatieven van elke klank herhaald. Ten tweede wordt de frequentie van elke voorkomende spellingswijze berekend en wordt de probabiteit van elke spellingswijze weergegeven. Tot slot representeert het corpus “*een overzicht van de klank- en letterpatronen waarin een bepaalde spellingsvariant de goede is [...]* een overzicht van *codeerpatronen* (Moonen, 2012: 71).” Moonen beschrijft het aanleren van *codeerpatronen* aan kinderen als “*een kwestie van tonen en schrijvend inoefenen* (Moonen, 2012: 71).” De *codeerpatronen* van elke klank worden van de meest naar de minst frequentste aangeleerd. Zo is de frequentst voorkomende

schrijfwijze van de klank /k/ – die afwijkt van de basiscode (-k) – de volgende: -kk. De tweede frequentste schrijfwijze is -c. Nadat een codeerpatroon is aangeleerd moeten kinderen op woorden oefenen die behalve het aangeleerde codeerpatroon geen “afwijkingen van de basiscode bevatten (Moonen, 2012: 73).” De woorden worden al schrijvend inge oefend en maken deel uit van kleine woorddictees die bestaan uit woorden die “behalve een -kk gespelde /k/ helemaal met basiskoppelingen [...] worden geschreven (Moonen, 2012: 73).” Wanneer vervolgens de codeerpatronen van andere medeklinkers worden aangeleerd – zoals de klank /t/ – komen er nieuwe achterliggende patronen aan het licht. Het vaakst voorkomende codeerpatroon van de klank /t/ is -tt. Doordat dit patroon telkens voorkomt in woorden die beschikken over de spelling *atte, ette, itte, otte, utte*; wordt het patroon gelinkt aan dat van het codeerpatroon -kk, dat voorkomt in woorden die beschikken over de spelling *akke, ekke, ikke, okke, ukke*.

Allerlaatst is het belangrijk dat kinderen veel oefenen op en in contact komen met deze codeerpatronen om ze goed te leren beheersen. Moonen legt de nadruk op het gegeven dat de “enige efficiënte manier om moeiteloos codeerpatronen in het geheugen op te slaan [...] schrijven [en hardop lezen] [is] (Moonen, 2012: 76).”

4.4 Van klank naar teken

In “*Dwaalspoor Dyslexie*” stelt Erik Moonen dat “*schrift ontworpen is om gesproken taal op te schrijven*” en dat “*schrift dus een code is en dat de logica van die code gaat van klank naar teken en weer terug* (Moonen, 2012: 21).” Verder legt Moonen ook de nadruk op het belang van ‘bekend terrein’ wanneer het aankomt op het aanleren van iets nieuws: “*aansluiten bij aanwezige kennis levert altijd betere resultaten op*” (Moonen, 2012: 21). Een belangrijke stelling die Moonen in dit kader verdedigt, is dat een kind leert lezen door te leren schrijven (Moonen, 2012: 21). Met andere woorden:

[...] 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 (Moonen, 2012: 22).

Moonen benadrukt dus dat het belangrijk is om letters te kunnen *vormen*.

De juiste manier om handschrift aan te aanleren werd onder meer onderzocht door de stichting Schriftontwikkeling (2012). In “*Dwaalspoor Dyslexie*” wordt de methode ook zorgvuldig beschreven. Iets “met de hand schrijven” blijkt verder ook de snelste en meest effectieve manier te zijn om foneembewustzijn te koppelen aan *letters* (Moonen, 2012: 31; Stichting Schriftontwikkeling 2012). Handschrift op de juiste manier aanleren is dus van groot belang om kinderen goed te leren schrijven en, bij implicatie, te leren lezen (Moonen, 2012: 31-36, 106-111). Het tweede deel van het boek “*Dwaalspoor Dyslexie*” beschrijft, in de vorm van een handleiding, welke oefeningen cruciaal zijn om een correct handschrift te ontwikkelen en hoe schrijven precies gekoppeld wordt aan foneembewustzijn. Omdat het foneembewustzijn wordt versterkt door middel van schrift, is het ook niet onlogisch dat de klank-tekenskoppeling sterker is bij kinderen die leren lezen door te leren schrijven. Het artikel “*A review of spelling acquisition: Spelling development as a source of evidence for the psychological reality of the phoneme*” dat werd gepubliceerd door Dich en Cohn bespreekt onderzoek dat werd gevoerd naar de manier waarop kinderen spelling en klank koppelen aan elkaar:

We have argued that learning how sounds are represented in print not only likely shapes the process of sound categorization, but also might affect the nature of the categories, creating complex multisensory objects. Incorporating literacy acquisition data into a formal phonological model requires that phonology adopt a truly interdisciplinary approach; a much closer collaboration between linguists and developmental psychologists, including researchers in literacy acquisition, is needed. In particular, much more work still remains to be done to determine the exact contributions of various dimensions of linguistic input and knowledge to the emergence of phonological representations in the course of language acquisition. Nevertheless, we hope to have shown that spelling acquisition data are in line with the emerging movement towards the view of phonology as a more

dynamic system than the logically organized proposed by Chomsky and Halle (1968), and that in view of the complex set of developmental data, a simplistic notion of the phoneme is not tenable (Dich & Cohn, 2013: no page number).

Volgens Dich en Cohn is de combinatie van foneembewustzijnstraining en schrift dus zeker een interessante en renderende aanpak. Ze stellen ook dat er nog meer onderzoek verricht moet worden in het domein en dat interdisciplinaire experts hiervoor moeten samenwerken.

4.5 Conclusie

In hoofdstuk 4 werd de *Alfabetcode* voorgesteld als een alternatieve methode om kinderen te leren lezen. Waarom een alternatieve methode noodzakelijk is, bleek uit een analyse van de methode *Veilig leren lezen*. Ondanks het wijdverspreide gebruik van deze methode, maakt ze gebruik van complexe en soms onduidelijke en circulaire begrippen die verwarring kunnen zaaien tijdens het proces van leren lezen. Uit hoofdstuk 1 bleek dat te veel kinderen niet voldoen aan het noodzakelijke niveau van geletterdheid. Uit hoofdstuk 2 bleek vervolgens dat dit onmogelijk het volledige gevolg kan zijn van leerstoornissen zoals dyslexie, maar dat de oorzaak wel bij de gehanteerde methode kan liggen.

Omdat het percentage van te laag geletterde kinderen drastisch verschilt tussen enerzijds kinderen die met meer traditionele methodes leren lezen – zoals *Veilig leren lezen*, en anderzijds kinderen die leren lezen aan de hand van de *Alfabetcode*, is het aanneembaar dat de gebruikte leesmethode een mogelijke oorzaak is van deze te lage geletterdheid. Kinderen die leren lezen met de *Alfabetcode* vertonen volgens Moonen minder – of geen – relatief lage geletterdheid (Moonen, persoonlijke communicatie, 2016). Op dit moment is het aantal kinderen dat leert lezen met de *Alfabetcode* echter veel te laag om een objectieve en waarheidsgetrouwe conclusie te vormen op basis van een vergelijking met andere leesmethodes. Experimenteel onderzoek is daarom ook noodzakelijk om de effectiviteit van de *Alfabetcode* op een wetenschappelijke wijze aan te tonen.

5 Algemene conclusie

In deze bachelorproef werd er onderzoek gevoerd naar de efficiëntie van leesmethodes met het oog op het vermijden van een leesachterstand bij kinderen.

In het eerste hoofdstuk werd er aangetoond dat de wereld zich effectief in een leescrisis bevindt. Dit bleek onder andere uit het OECD-onderzoek (bron). De mogelijke oorzaken van deze crisis werden toegewezen aan verschillende factoren: de invloed van de gezinsgeletterdheid, de socio-economische omgeving waarin het kind opgroeit, leesstoornissen en de effectiviteit van de gebruikte leesmethodes. Eerst bleek dat de invloed van de gezinsgeletterdheid én die van de socio-economische omgeving allebei een rol spelen in de ontwikkeling van de geletterdheid bij kinderen. Deze rol blijkt echter gecorreleerd te zijn aan die van de gebruikte leesmethode: hoe effectiever de methode, hoe minder de gezinsgeletterdheid en de socio-economische omgeving een rol spelen.

In het tweede hoofdstuk werden uitgebreide studies besproken omtrent de noodzakelijke mentale processen bij kinderen om te leren lezen. Op basis van deze studies en uitvoerig onderzoek kan *goed getraind foneembewustzijn* omschreven worden als één van de belangrijkste vereisten bij kinderen om goed te leren lezen. Hoe sterker het foneembewustzijn ontwikkeld wordt, hoe beter kinderen leren lezen en hoe minder risico ze lopen op het ontwikkelen van een leesachterstand. Er werd immers aangetoond dat kinderen die lijden aan een leesstoornis zoals dyslexie niet over een goed getraind foneembewustzijn beschikken.

Het derde hoofdstuk focuste op de leesmethodes die gebruikt worden in het leesonderwijs van de Engelstalige en Nederlandstalige gebieden. Hoewel wetenschappelijk onderzoek het belang van foneembewustzijn erkent – en hoewel methodes die gebruik maken van de *Look and say* methode of de *Whole Language* aanpak leiden tot een slechte geletterdheid – blijken de Engelstalige leesmethodes nog steeds gebruik te maken van ‘gemengde methodes’, die niet enkel op foneembewustzijn inzetten. In Vlaanderen en Nederland is de frequentst gehanteerde leesmethode *Veilig leren lezen*. Deze methode maakt wel uitsluitend gebruik van het trainen van foneembewustzijn. De effectiviteit van *Veilig leren lezen* wordt echter in

vraag gesteld door Moonen in het boek “*Dwaalspoor dyslexie*”, waarin hij een alternatieve methode voorstelt: de *Alfabetcode*

In het laatste hoofdstuk komt deze alternatieve Nederlandstalige leesmethode uitgebreid aan bod. De methode vertrekt vanuit het standpunt dat coderen voorafgaat aan decoderen en benadrukt dat kinderen moeten leren schrijven voor ze leren lezen. Het hoofdstuk zoomt verder in op de kritiek van Moonen op *Veilig leren lezen*. Deze leesmethode maakt volgens hem gebruik van complexe en soms onduidelijke en circulaire begrippen die verwarring kunnen zaaien tijdens het proces van leren lezen. Het hoge percentage kinderen dat niet voldoet aan het noodzakelijke niveau van geletterdheid en het grote aantal kinderen dat lijdt aan dyslexie kan volgens hem – en andere onderzoekers¹⁰ – in verband gebracht worden met de ineffectiviteit van leesmethodes.

Momenteel wordt de Alfabetcode als leesmethode slechts in een klein aantal scholen in Vlaanderen gebruikt. De resultaten lijken positief maar aangezien de methode nog niet wetenschappelijk getest is, kan er voorlopig geen definitief uitsluitsel gegeven worden over de effectiviteit ervan.

Als conclusie van het onderzoek dat gevoerd werd in deze bachelorproef kunnen we stellen dat de huidige leesmethodes niet altijd het gewenste resultaat behalen en er niet in slagen de leesachterstand bij kinderen tot een aanvaardbaar minimum te herleiden. De effectiviteit van de huidige leesmethodes is dus niet op alle vlakken bewezen. Het algemene leesvaardigheidsniveau blijkt nog niet optimaal en de methodes bieden geen antwoord op de problematiek van dyslectici. Of dyslexie kan vermeden worden door het gebruik van de *Alfabetcode* moet verder onderzocht worden. Het is daarom belangrijk dat de *Alfabetcode* op experimenteel niveau getest wordt, zowel op het vlak van leesvaardigheid als op het vlak van kinderen met leesstoornissen zoals dyslexie.

Het testen van de methode zal moeten worden uitgebreid naar de verschillende facetten van de methode. Het testen van het **leren lezen door te leren schrijven** is er

¹⁰ Zie McGuinness, D. (1998). *Why children can't read and what we can do about it*.

daar één van. Een ander facet is het aanleren van de spelling aan de hand van **codeerpatronen**. Tot slot zal ook het belang moeten worden onderzocht dat de methode hecht aan de ontwikkeling van het **handschrift**.

Alleen op basis van uitgebreid wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van elk van deze facetten kan uiteindelijk geconcludeerd worden in hoeverre het interessant zou zijn de *Alfabetcode* op breder vlak toe te passen in het Nederlandstalig leesonderwijs.

Literatuurlijst

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Ballard, P. B. (1930). *The Practical Infant Teacher* (4e ed.). London, United Kingdom: The New Era Publishing Co. Ltd.
- Bentin, S. (1992). Phonological Awareness, Reading, and Reading Acquisition: A Survey and Appraisal of Current Knowledge.. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research, 111/112*, 167-180. Geraadpleegd van http://www.haskins.yale.edu/sr/SR111/SR111_13.pdf
- Bryant, P., & Bradley, L. (1985). *Children's Reading Problems: Psychology and education*. Chichester, United Kingdom: John Wiley And Sons Ltd.
- Bus, A. G, Van IJzendoorn, M. H, & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read. A meta- analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*, 1-21.
- Dyslexics.org.uk. (s.a.). *Dyslexia demystified*. Geraadpleegd op 15 november, 2016, van <http://www.dyslexics.org.uk/index.htm>
- Flesh, R. F. (1955). *Why Johnny Can't Read—And What You Can Do About It*. New York, VS: Harper & Row Publishers Inc.
- Frost, R., & Katz, M. (1992). *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning* [E-book]. Geraadpleegd van <https://books.google.be/books?id=ai9pVimnMn0C&printsec=frontcover&hl=nl#v=onepage&q&f=false>
- Gall, C. (2009, 28 april). *The words in the mental cupboard*. Geraadpleegd op 12 maart, 2016, van http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/8013859.stm
- Goodman, K. (2006). *What's Whole in Whole Language: 20th Anniversary Edition* (10e ed.). Berkely CA, VS: RDR Books.
- Irausquin, R. (s.a.). *Leerlijn maan voor technisch lezen in VLL kim-versie*. [PDF]. Geraadpleegd op 12 november, 2016, van <http://www.veiliglerenlezen.nl/web/file?uuid=67be4e4a-393e-486e-acdf-646573dda623&owner=dde49a8c-f7da-4646-a5b0-5356dfe2f869&contentid=15542&elementid=866000>
- Klein, J., & Taub, D. (2005). The effect of variations in handwriting and print on evaluation of student essays. *Assessing Writing, 10*(2), 134-148. Geraadpleegd van <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1075293505000309>

- Leseman, P. P. M., & De Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318. Geraadpleegd van <http://www.yorku.ca/pathways/literature/Literacy/lesseman%2098.pdf>
- Maddox, K., & Feng, J. (2013, 18 oktober). Whole Language Instruction vs. Phonics Instruction: Effect on Reading Fluency and Spelling Accuracy of First Grade Students. *Online Submission, Paper presented at the Annual Meeting of the Georgia Educational Research Association*, pp. 1-28. Geraadpleegd van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545621.pdf>
- McGuinness, D. (1998). *Why children can't read and what we can do about it*. London, United Kingdom: Penguin Books Ltd.
- Moonen, E. (2012). *Dwaalspoor dyslexie: Hoe elk kind een vlotte lezer wordt*. Antwerpen, België: Standaard Uitgeverij.
- Mooney, A. (s.a.). *Decades x 2. whole_language_timeline-updated.docx*. -UML Stockwell Reading. Geraadpleegd op 2 december, 2015, van <http://umlreading.weebly.com/decades-x-2.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2000). *Literacy in the Information Age. Final report of the International Adult Literacy Survey*. Geraadpleegd van <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Geraadpleegd van [http://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](http://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf)
- Pellegrini, A. D., Galda, L., Jones, I., & Perlmutter, J. (1995). Joint reading between mothers and their Head Start children: Vocabulary development in two text formats.. *Discourse Process*, 19, 441-463.
- PISA - Universiteit Gent. (2012). *Wiskundige geletterdheid bij 15-jarigen. Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten van PISA 2012*. (Vakgroep Onderwijskunde) [Brochure]. Geraadpleegd van <http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/106/1396273183438-KORTE%20BROCHURE%20PISA2012.pdf>
- Ram, S. (1998). *Modern Teaching Methods* [E-book]. Geraadpleegd van https://books.google.be/books?id=FOxuIy2jzVMC&pg=PP7&lpg=PP7&dq=Modern+Teaching+Methods%E2%80%9D+van+S.+Ram&source=bl&ots=XFC7045_Z3&sig=vIE0UP2h5NM3sh0qnyNUoZBUg9g&hl=nl&sa=X&ved=0ahUKEwjTx6vR7tjQAhUJ6xoKHZN1BMkQ6AEIHzAA#v=onepage&q=Modern%20Teaching%20Methods%E2%80%9D%20van%20S.%20Ram&f=false

- Sandra, D. (2015-2016). *Interdisciplinaire Linguïstiek: Onderdeel Taal en Cognitie* [cursus]. Antwerpen: Universiteit Antwerpen Bachelor in de Taal- en Letterkunde.
- Schmidt Hobkirk, J. (1956). Why Johnny can't read: Fact or fallacy. *Journal of Pediatrics*, 48(4), 520-529. doi:10.1016/S0022-3476(56)80082-6
- Stichting Schriftontwikkeling. (2012). *Interview blokschrift of verbonden*. Geraadpleegd op 17 november, 2016, van <http://www.schriftontwikkeling.nl/interview-blokschrift-of-verbonden/>
- Stichting Schriftontwikkeling. (2012). *Introductie tot de psychomotoriek*. Geraadpleegd op 17 november, 2016, van <http://www.schriftontwikkeling.nl/voorbeeld-pagina/bespreking-uitgave/bespreking-introductie-tot-de-psychomotoriek-onderdeel-schrijven/>
- Taaltelefoon. (s.a.). *Medeklinkers - 2. enkele of dubbele medeklinker*. Geraadpleegd op 22 november, 2016, van <http://www.taaltelefoon.be/spellingregels/medeklinkers/medeklinkers-2-enkele-of-dubbele-medeklinker>
- Taaltelefoon.. (s.a.). *Klinkers - 1. enkele of dubbele klinker*. Geraadpleegd op 20 november, 2016, van <http://www.taaltelefoon.be/klinkers-1-enkele-of-dubbele-klinker>
- Taalunie: woordenlijst.org. (2015). *Verdubbeling van medeklinkers op het eind van een gesloten lettergreep*. Geraadpleegd op 22 november, 2016, van <http://woordenlijst.org/leidraad/2/2>
- Turner, M. (1990). *Sponsored Reading Failure: An Object Lesson*. Warlingham Park School: Education Unit.
- Van den Branden, K. (2003). Leesonderwijs in Vlaanderen: van hoera! naar aha! *Vonk*, 32(3), 12-29. Geraadpleegd van http://www.cteno.be/downloads/publicaties/van_den_branden_2003_leesonderwijs_in_vlaanderen.pdf
- Vernooy, K., Vollenbroek, R., & Van der Hoogt, T. (2012). *Opbrengstgericht werken: Vlot en Vloeiend lezen. Werkboek voor Pabostudenten*. [E-book]. Geraadpleegd van https://books.google.be/books?id=TSXNE2kWybgC&pg=PA111&dq=leesvaardigheid+basisschool&hl=nl&sa=X&ved=0ahUKEwjigp_Ng4_PAhWBQBoKHfN3AbAQ6AEIJTAB#v=onepage&q=leesvaardigheid%20basisschool&f=false
- Vogt, M. E. J., & Shearer, B. A. (2011). *Reading Specialists and Literary Coaches in the Real World*. (3rd edition [E-book]). Geraadpleegd van http://wps.prenhall.com/chet_vogt_readingspec_3/165/42327/10835843.cw/index.html
- Zwijsen. (2016, 10 mei). *Leren lezen met maan roos vis (2): kernen in de kim-versie*. Geraadpleegd op 20 november, 2016, van

<http://www.zwijsenouders.nl/Artikel/Leren-lezen-met-maan-roos-vis-2-kernen-in-de-kimversie.htm>

Zwijsen.be. (s.a.). *Veilig leren lezen. Hoe werkt de methode?* Geraadpleegd op 15 september, 2016, van <http://www.veiliglerenlezen.be/vll.asp?id=2041>

Zwijsen.be. (s.a.). *Veilig leren lezen. Hoe werkt de methode?* Didactiek [Video]. Geraadpleegd op 15 september, 2016, van <http://www.veiliglerenlezen.be/vll.asp?id=2041>

Bijkomende gegevens over het OECD-onderzoek (2013)

Key facts about the survey of adult skills (PIAAC)

What is assessed

The Survey of Adult Skills (PIAAC) assesses the proficiency of adults from age 16 onwards in literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environments. These skills are “key information-processing competencies” that are relevant to adults in many social contexts and work situations, and necessary for fully integrating and participating in the labour market, education and training, and social and civic life (OECD, 2013: 25-26).

In addition, the survey collects a range of information on the reading- and numeracy-related activities of respondents, the use of information and communication technologies at work and in everyday life, and on a range of generic skills, such as collaborating with others and organising one’s time, required of individuals in their work. Respondents are also asked whether their skills and qualifications match their work requirements and whether they have autonomy over key aspects of their work (OECD, 2013: 25-26).

Methods

- Around 166 000 adults aged 16-65 were surveyed in 24 countries and sub-national regions: 22 OECD member countries – Australia, Austria, Belgium (Flanders), Canada, the Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Ireland, Italy, Japan, Korea, the Netherlands, Norway, Poland, the Slovak Republic, Spain, Sweden, the United Kingdom (England and Northern Ireland), and the United States; and two partner countries – Cyprus (see notes at the end of this chapter) and the Russian Federation (OECD, 2013: 25-26).
- Data collection for the Survey of Adult Skills took place from 1 August 2011 to 31 March 2012 in most participating countries. In Canada, data collection took place from November 2011 to June 2012; and France (OECD, 2013: 25-26).
- The language of assessment was the official language or languages of each participating country. In some countries, the assessment was also conducted in widely spoken minority or regional languages (OECD, 2013: 25-26).
- Two components of the assessment were optional: the assessment of problem solving in technology-rich environments and the assessment of reading components. Twenty of the 24 participating countries administered the problem-solving assessment and 21 administered the reading components assessment (OECD, 2013: 25-26).
- The target population for the survey was the non-institutionalised population, aged 16-65 years, residing in the country at the time of data collection, irrespective of nationality, citizenship or language status (OECD, 2013: 25-26).

- Sample sizes depended primarily on the number of cognitive domains assessed and the number of languages in which the assessment was administered. Some countries boosted sample sizes in order to have reliable estimates of proficiency for the residents of particular geographical regions and/or for certain sub-groups of the population such as indigenous inhabitants or immigrants. The achieved samples ranged from a minimum of approximately 4 500 to a maximum of nearly 27 300 (OECD, 2013: 25-26).
- The survey was administered under the supervision of trained interviewers either in the respondent's home or in a location agreed between the respondent and the interviewer. The background questionnaire was administered in Computer-Aided Personal Interview format by the interviewer. Depending on the situation of the respondent, the time taken to complete the questionnaire ranged between 30 and 45 minutes (OECD, 2013: 25-26).
- After having answered the background questionnaire, the respondent completed the assessment either on a laptop computer or by completing a paper version using printed test booklets, depending on their computer skills. Respondents could take as much or as little time as needed to complete the assessment. On average, the respondents took 50 minutes to complete the cognitive assessment (OECD, 2013: 25-26).
- Respondents with very low literacy skills bypassed the full literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environment assessments and went directly to a test of basic "reading component" skills instead. This test assessed vocabulary knowledge, the ability to process meaning at the level of the sentence, and to fluently read passages of text. The test had no time limit but the time taken by respondents to complete the tasks was recorded. The reading components assessment was also taken by all respondents taking the paper version of the assessment (OECD, 2013: 25-26).

Additional countries

- A second round of the Survey of Adult Skills started in 2012 involving nine additional countries. Data will be collected in 2014 and the results will be released in 2016 (OECD, 2013: 25-26).

Deze informatie komt rechtstreeks uit de volgende bron:

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Geraadpleegd van [http://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](http://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf)

BIJLAGE II

Bijkomende resultaten van het OECD-onderzoek (2013)

Deze informatie komt rechtstreeks uit de volgende bron:

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Geraadpleegd van [http://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](http://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf)

	↓ Level 1	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4/5	No info	sort	
Italy	-5,52	-22,16	-41,99	26,36	3,32	-0,65	29,7	-29,68
Spain	-7,21	-20,28	-39,15	27,83	4,77	-0,76	32,6	-32,60
Cyprus ^{1 2}	-1,55	-10,30	-32,98	32,12	5,36	-17,69	37,5	-37,48
France	-5,33	-16,23	-35,87	34,03	7,70	-0,84	41,7	-41,73
Ireland	-4,28	-13,16	-37,57	36,02	8,50	-0,47	44,5	-44,52
Poland	-3,94	-14,83	-36,54	35,03	9,66	0,00	44,7	-44,69
Austria	-2,45	-12,84	-37,18	37,29	8,42	-1,83	45,7	-45,71
United States	-3,92	-13,57	-32,55	34,22	11,51	-4,23	45,7	-45,73
Germany	-3,28	-14,24	-33,93	36,42	10,65	-1,48	47,1	-47,07
England/N. Ireland (UK)	-3,27	-13,13	-33,21	35,90	13,08	-1,41	49,0	-48,98
Korea	-2,22	-10,64	-37,04	41,72	8,12	-0,27	49,8	-49,83
Denmark	-3,81	-11,89	-33,97	39,94	10,01	-0,38	49,9	-49,95
Average	-3,31	-12,16	-33,29	38,21	11,79	-1,24	50,0	-50,00
Czech Republic	-1,54	-10,26	-37,48	41,45	8,65	-0,62	50,1	-50,10
Canada	-3,81	-12,57	-31,71	37,29	13,74	-0,87	51,0	-51,03
Flanders (Belgium)	-2,75	-11,28	-29,60	38,84	12,38	-5,15	51,2	-51,22
Slovak Republic	-1,88	-9,74	-36,23	44,42	7,45	-0,27	51,9	-51,87
Estonia	-2,01	-11,00	-34,27	40,60	11,73	-0,38	52,3	-52,33
Norway	-2,98	-9,28	-30,18	41,62	13,69	-2,25	55,3	-55,32
Australia	-3,13	-9,42	-29,16	39,37	17,01	-1,91	56,4	-56,38
Sweden	-3,68	-9,58	-29,08	41,57	16,08	0,00	57,7	-57,65
Netherlands	-2,56	-9,12	-26,43	41,48	18,15	-2,26	59,6	-59,63
Finland	-2,66	-7,95	-26,50	40,70	22,19	0,00	62,9	-62,89
Japan	-0,56	-4,30	-22,77	48,56	22,56	-1,24	71,1	-71,12

Countries are ranked in descending order of the combined percentage of adults scoring at Level 3 and Level 4/5

"1. Note by Turkey:

The information in this document with reference to "Cyprus" relates to the southern part of the Island. There is no single authority representing both Turkish and Greek Cypriot people on the Island. Turkey recognises the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Until a lasting and equitable solution is found within the context of the United Nations, Turkey shall preserve its position concerning the "Cyprus issue".

2. Note by all the European Union Member States of the OECD and the European Union:

The Republic of Cyprus is recognised by all members of the United Nations with the exception of Turkey. The information in this document relates to the area under the effective control of the Government of the Republic of Cyprus.

"

Notes: Adults in the missing category were not able to provide enough background information to impute proficiency scores because of language difficulties, or learning or mental disabilities (referred to as literacy-related non-response).

Source: Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012), Table A2.1

BIJLAGE III

Beschrijving leesvaardigheidsniveaus van het OECD-onderzoek (2013)

level	score range	Percentage of adults scoring at each level (average)	types of tasks completed successfully at each level of proficiency
Below Level 1	Below 176 points	3.3%	The tasks at this level require the respondent to read brief texts on familiar topics to locate a single piece of specific information. There is seldom any competing information in the text and the requested information is identical in form to information in the question or directive. The respondent may be required to locate information in short continuous texts. However, in this case, the information can be located as if the text were non-continuous in format. Only basic vocabulary knowledge is required, and the reader is not required to understand the structure of sentences or paragraphs or make use of other text features. Tasks below Level 1 do not make use of any features specific to digital texts.
1	176 to less than 226 points	12.2%	Most of the tasks at this level require the respondent to read relatively short digital or print continuous, non-continuous, or mixed texts to locate a single piece of information that is identical to or synonymous with the information given in the question or directive. Some tasks, such as those involving non-continuous texts, may require the respondent to enter personal information onto a document. Little, if any, competing information is present. Some tasks may require simple cycling through more than one piece of information. Knowledge and skill in recognising basic vocabulary determining the meaning of sentences, and reading paragraphs of text is expected.
2	226 to less than 276 points	33.3%	At this level, the medium of texts may be digital or printed, and texts may comprise continuous, non-continuous, or mixed types. Tasks at this level require respondents to make matches between the text and information, and may require paraphrasing or low-level inferences. Some competing pieces of information may be present. Some tasks require the respondent to <ul style="list-style-type: none"> • cycle through or integrate two or more pieces of information based on criteria; • compare and contrast or reason about information requested in the question; or • navigate within digital texts to access and identify information from various parts of a document.
3	276 to less than 326 points	38.2%	Texts at this level are often dense or lengthy, and include continuous, non-continuous, mixed, or multiple pages of text. Understanding text and rhetorical structures become more central to successfully completing tasks, especially navigating complex digital texts. Tasks require the respondent to identify, interpret, or evaluate one or more pieces of information, and often require varying levels of inference. Many tasks require the respondent to construct meaning across larger chunks of text or perform multi-step operations in order to identify and formulate responses. Often tasks also demand that the respondent disregard irrelevant or inappropriate content to answer accurately. Competing information is often present, but it is not more prominent than the correct information.
4	326 to less than 376 points	11.1%	Tasks at this level often require respondents to perform multiple-step operations to integrate, interpret, or synthesise information from complex or lengthy continuous, non-continuous, mixed, or multiple type texts. Complex inferences and application of background knowledge may be needed to perform the task successfully. Many tasks require identifying and understanding one or more specific, non-central idea(s) in the text in order to interpret or evaluate subtle evidence-claim or persuasive discourse relationships. Conditional information is frequently present in tasks at this level and must be taken into consideration by the respondent. Competing information is present and sometimes seemingly as prominent as correct information.
5	Equal to or higher than 376 points	0.7%	At this level, tasks may require the respondent to search for and integrate information across multiple, dense texts; construct syntheses of similar and contrasting ideas or points of view; or evaluate evidence based arguments. Application and evaluation of logical and conceptual models of ideas may be required to accomplish tasks. Evaluating reliability of evidentiary sources and selecting key information is frequently a requirement. Tasks often require respondents to be aware of subtle, rhetorical cues and to make high-level inferences or use specialised background knowledge.

Note: The percentage of adults scoring at different levels of proficiency adds up to 100% when the 1.2% of literacy-related non-respondents across countries are taken into account. Adults in this category were not able to complete the background questionnaire due to language difficulties or learning and mental disabilities (see section on literacy-related non-response).

Box 2.4. Examples of literacy items

Items that exemplify the pertinent features of the proficiency levels in the domain of literacy are described below (see also Table 4.2 in the *Reader's Companion* to this report [OECD, 2013]).

Below Level 1: Election results (Item ID: C302BC02)

Cognitive strategies: Access and identify

Text format: Mixed

Medium: Print

Context: Society and community

Difficulty score: 162

The stimulus consists of a short report of the results of a union election containing several brief paragraphs and a simple table identifying the three candidates in the election and the number of votes they received. The test-taker is asked to identify which candidate received the fewest votes. He or she needs to compare the number of votes that the three candidates received and identify the name of the candidate who received the fewest votes. The word "votes" appears in both the question and in the table and nowhere else in the text.

Level 1: Generic medicine (Item ID: C309A321)

Cognitive strategies: Integrate and interpret

Text format: Mixed

Medium: Print

Context: Personal (health and safety)

Difficulty score: 219

The stimulus is a short newspaper article entitled "Generic medicines: Not for the Swiss". It has two paragraphs and a table in the middle displaying the market share of generic medicines in 14 European countries and the United States. The test-taker is asked to determine the number of countries in which the generic drug market accounts for 10% or more of total drug sales. The test-taker has to count the number of countries with a market share greater than 10%. The percentages are sorted in descending order to facilitate the search. The phrase "drug sales", however, does not appear in the text; therefore, the test-taker needs to understand that "market share" is a synonym of "drug sales" in order to answer the question.

Level 2: Lakeside fun run (Item ID: C322P002)

Cognitive strategies: Evaluate and reflect

Text format: Mixed

Medium: Digital

Context: Personal (leisure and recreation)

Difficulty score: 240

The stimulus is a simulated website containing information about the annual fun run/walk organised by the Lakeside community club. The test-taker is first directed to a page with several links, including "Contact Us" and "FAQs". He or she is then asked to identify the link providing the phone number of the organisers of the event. In order to answer this item correctly, the test-taker needs to click on the link "Contact Us". This requires navigating through a digital text and some understanding of web conventions. While this task might be fairly simple for test-takers familiar with web-based texts, some respondents less familiar with web-based texts would need to make some inferences to identify the correct link.

Level 3: Library search (Item ID: C323P003)

Cognitive strategies: Access and identify

Text format: Multiple

Medium: Digital

Context: Education and training

Difficulty score: 289

The stimulus displays results from a bibliographic search from a simulated library website. The test-taker is asked to identify the name of the author of a book called *Ecomyth*. To complete the task, the test-taker has to scroll through a list of bibliographic entries and find the name of the author specified under the book title. In addition to scrolling, the test-taker must be able to access the second page where *Ecomyth* is located by either clicking the page number (2) or the word "next". There is considerable irrelevant information in each entry to this particular task, which adds to the complexity of the task.

...

Level 4: Library search (Item ID: C323P002)

Cognitive strategies: Integrate and interpret

Text format: Multiple

Medium: Digital

Context: Education and training

Difficulty score: 348

This task uses the same stimulus as the previous example. The test-taker is asked to identify a book suggesting that the claims made both for and against genetically modified foods are unreliable. He or she needs to read the title and the description of each book in each of the entries reporting the results of the bibliographic search in order to identify the correct book. Many pieces of distracting information are present. The information that the relevant book suggests that the claims for and against genetically modified foods are unreliable must be inferred from the statement that the author "describes how both sides in this hotly contested debate have manufactured propaganda, tried to dupe the public and...[text ends]".

Proficiency at level 5 (scores equal to or higher than 376 points)

Level 5 is the highest proficiency level on the literacy scale. Adults reaching this level can perform tasks that involve searching for and integrating information across multiple, dense texts; constructing syntheses of similar and contrasting ideas or points of view, or evaluating evidence and arguments. They can apply and evaluate logical and conceptual models, and evaluate the reliability of evidentiary sources and select key information. They are aware of subtle, rhetorical cues and are able to make high-level inferences or use specialised background knowledge (OECD, 2013: 65-70).

Less than 1% (0.7%) of adults perform at Level 5 in any participating country. Finland has the highest proportion of adults at this level (2.2%), followed by Australia and the Netherlands (both at 1.3%), Japan and Sweden (both at 1.2%) (OECD, 2013: 65-70).

Proficiency at level 4 (scores from 326 points to less than 376 points)

At Level 4, adults can perform multiple-step operations to integrate, interpret, or synthesise information from complex or lengthy continuous, non-continuous, mixed, or multiple-type texts that involve conditional and/or competing information. They can make complex inferences and appropriately apply background knowledge as well as interpret or evaluate subtle truth claims or arguments (OECD, 2013: 65-70).

On average, 11.1% of adults score at Level 4 and 11.8% score at Level 4 or higher. Japan (21.4%) and Finland (20.0%) have the largest proportion of adults scoring at this level and the largest proportion of adults scoring at this level or higher. At the other end of the scale, Italy (3.3%) and Spain (4.6%) have less than half the average proportion of adults performing at this level. They also have the smallest proportion of adults scoring at Level 4 or higher (OECD, 2013: 65-70).

Proficiency at level 3 (scores from 276 points to less than 326 points)

Adults performing at Level 3 can understand and respond appropriately to dense or lengthy texts, including continuous, non-continuous, mixed, or multiple pages. They understand text structures and rhetorical devices and can identify, interpret, or evaluate one or more pieces of information and make appropriate inferences. They can also perform multistep operations and select relevant data from competing information in order to identify and formulate responses (OECD, 2013: 65-70).

Across countries, 38.2 % of adults score at Level 3, on average. In most countries, more adults perform at this level than at any other level. This is true for all of the participating countries except France, Ireland, Italy, Poland and Spain, where larger proportions of adults score at Level 2. Japan (48.6%), the Slovak Republic (44.4%) and Korea (41.7%) have the largest proportions of adults at this level, while Italy has the smallest proportion of adults scoring at Level 3 (26.4%), followed by Spain (27.8%) (OECD, 2013: 65-70).

At the same time, half of adults score at Level 3 or higher, on average across countries. More than 60% of adults in Japan (71.1%) and Finland (62.9%) score at this level or higher while less than 40% of adults in Italy (29.7%) and Spain (32.6%) do (OECD, 2013: 65-70).

Proficiency at level 2 (scores from 226 points to less than 276 points)

At Level 2, adults can integrate two or more pieces of information based on criteria, compare and contrast or reason about information and make low-level inferences. They can navigate within digital texts to access and identify information from various parts of a document (OECD, 2013: 65-70).

On average, one-third of adults (33.3%) perform at Level 2. Italy (42.0%) and Spain (39.1%) have the highest proportions of adults scoring at this level, and Ireland (37.6%), the Czech Republic (37.5%), Austria (37.2%) and Korea (37.0%) also have particularly large proportions of adults scoring at this level. By contrast, Japan (22.8%), the Netherlands (26.4%) and Finland (26.5%) have the smallest proportions of adults scoring at Level 2 (OECD, 2013: 65-70).

Across countries, 83.3% of adults reach at least Level 2. Countries with the largest proportion of adults reaching at least this level include Japan (93.9%), Finland (89.4%), the Slovak Republic (88.1%) and the Czech Republic (87.6%) while Italy (71.7%), Spain (71.7%) and the United States (78.3%) have the smallest proportions of adults reaching at least Level 2 (OECD, 2013: 65-70).

Proficiency at Level 1 (scores from 176 points to less than 226 points)

At Level 1, adults can read relatively short digital or print continuous, non-continuous, or mixed texts to locate a single piece of information, which is identical to or synonymous with the information given in the question or directive. These texts contain little competing information. Adults performing at this level can complete simple forms, understand basic vocabulary, determine the meaning of sentences, and read continuous texts with a degree of fluency (OECD, 2013: 65-70).

Across countries, 12.2% of adults score at Level 1. Just over one in five adults in Italy (22.2%) and Spain (20.3%) score at this level. In contrast, just over one in 25 adults (4.3%) in Japan score at this level. Finland (8.0%), the Netherlands (9.1%), Norway (9.3%), Australia (9.4%), Sweden (9.6%) and the Slovak Republic (9.7%) also have small proportions of adults scoring at this level (OECD, 2013: 65-70).

Countries with the largest proportions of adults scoring at or below Level 1 include Italy (27.7%), Spain (27.5%) and France (21.6%), while Japan (4.9%), Finland (10.6%), the Slovak Republic (11.6%) and the Netherlands (11.7%) have the smallest proportion of adults scoring at or below Level 1 (OECD, 2013: 65-70).

Proficiency below Level 1 (scores below 176 points)

Individuals at this level can read brief texts on familiar topics and locate a single piece of specific information identical in form to information in the question or directive. They are not required to understand the structure of sentences or paragraphs and only basic vocabulary knowledge is required. Tasks below Level 1 do not make use of any features specific to digital texts (OECD, 2013: 65-70).

On average, 3.3% of adults perform below Level 1. Spain has the largest proportion of adults scoring below Level 1 (7.2%), followed by Italy (5.5%), France (5.3%), and Ireland (4.3%).

Again, Japan has the smallest proportion of adults scoring at this level (0.6%), followed by the Czech Republic (1.5%), the Slovak Republic (1.9%) and Estonia (2.0%) (OECD, 2013: 65-70).

Deze informatie komt rechtstreeks uit de volgende bron:

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Geraadpleegd van [http://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](http://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf)

BIJLAGE IV

Verschillende soorten geletterdheid van het OECD-onderzoek (2000)

De door het OECD uitgevoerde studie van 2000 ging uit van drie verschillende soorten geletterdheid (OECD, 2000: x)

<ul style="list-style-type: none">• Prose literacy – the knowledge and skills needed to understand and use information from texts including editorials, news stories, brochures and instruction manuals.
<ul style="list-style-type: none">• Document literacy – the knowledge and skills required to locate and use information contained in various formats, including job applications, payroll forms, transportation schedules, maps, tables and charts.
<ul style="list-style-type: none">• Quantitative literacy – the knowledge and skills required to apply arithmetic operations, either alone or sequentially, to numbers embedded in printed materials, such as balancing a chequebook, figuring out a tip, completing an order form or determining the amount of interest on a loan from an advertisement

Deze informatie komt rechtstreeks uit de volgende bron:

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2000). Literacy in the Information Age. Final report of the International Adult Literacy Survey.

Geraadpleegd van <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>

Bijkomende informatie over het begrip coarticulatie

Coarticulatie:

- De precieze mondstand voor de productie van een bepaalde klank is afhankelijk van de mondstanden voor de aangrenzende fonemen (Sandra, 2015-2016: Hoofdstuk 4, 1-11).

- Spraakklanken zijn geen aparte, op zichzelf staande klanken, die heel rap na elkaar worden uitgesproken; daarom vind je geen zuivere medeklinker als je stapsgewijs de klinker verwijdert. Spreken is een vloeiende articulatorische beweging van de articulatieplaats van het ene foneem naar de articulatieplaats van het volgende foneem (Sandra, 2015-2016: Hoofdstuk 4, 1-11).

Bronfiltertheorie: Verschillende mondstanden zullen voor eenzelfde spraakklank ook verschillende frequenties doorlaten in de lucht die de mond verlaat en op die manier aanleiding geven tot verschillende akoestische patronen. De (a) in tak en kat is dus een verschillend akoestisch patroon (Sandra, 2015-2016: Hoofdstuk 4, 1-11).

Categoriale perceptie: Luisteraars kiezen ‘categoriaal’ voor het een syllabe; ze kunnen abstractie maken van de allofonische variatie in het akoestische signaal en ze kunnen dankzij dit vermogen het coarticulatieprobleem oplossen (Sandra, 2015-2016: Hoofdstuk 4, 1-11).

Deze informatie werd uitgeschreven op basis van de volgende bron:

Sandra, D. (2015-2016). *Interdisciplinaire Linguïstiek: Onderdeel Taal en Cognitie* [cursus]. Antwerpen: Universiteit Antwerpen Bachelor in de Taal- en Letterkunde.

BIJLAGE VI

Resultaten van het PISA-onderzoek (2013)

In *figuur Va* en *Vb* worden de resultaten van het PISA-onderzoek omtrent het leesvaardigheidsniveau van kinderen in Vlaanderen en andere landen vergeleken.

Niveau	Punten	OESO-gem.	Vlaanderen
6	meer dan 698 punten	1,1%	1,5%
5	626 - 698 punten	7,3%	11,7%
4	553 - 626 punten	21,0%	26,2%
3	480 - 553 punten	29,1%	27,4%
2	407 - 480 punten	23,5%	19,6%
1a	335 - 407 punten	12,3%	9,3%
1b	262 - 335 punten	4,4%	3,3%
<1b	minder dan 262 punten	1,3 %	1,0 %

Figuur VIa: Verdeling over de vaardigheidsniveaus voor leesvaardigheid in Vlaanderen (PISA – Universiteit Gent, 2012: 10).

Deze informatie komt rechtstreeks uit de volgende bron:

PISA - Universiteit Gent. (2012). Wiskundige geletterdheid bij 15-jarigen. Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten van PISA 2012. (Vakgroep Onderwijskunde) [Brochure].
Geraadpleegd van
<http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/106/1396273183438-KORTE%20BROCHURE%20PISA2012.pdf>

Landen	Gem.	St. fout
Shanghai-China	570	(2,9)
Hongkong-China	545	(2,8)
Singapore	542	(1,4)
Japan	538	(3,7)
Korea	536	(3,9)
Finland	524	(2,4)
Ierland	523	(2,6)
Canada	523	(1,9)
Taipei-China	523	(3,0)
Vlaanderen	518	(3,0)
Polen	518	(3,1)
Estland	516	(2,0)
Liechtenstein	516	(4,1)
Nieuw-Zeeland	512	(2,4)
Australië	512	(1,6)
Nederland	511	(3,5)
Zwitserland	509	(2,6)
Macao-China	509	(0,9)
België	509	(2,3)
Vietnam	508	(4,4)
Duitsland	508	(2,8)
Frankrijk	505	(2,8)
Noorwegen	504	(3,2)
Duitstalige Gem.	499	(2,3)
Ver. Koninkrijk	499	(3,5)
Ver. Staten	498	(3,7)
Franse Gem.	497	(3,9)
OESO-gem.	496	(0,5)
Denemarken	496	(2,6)
Tsjechische Rep.	492	(2,8)
Italië	490	(2,0)
Spanje	490	(1,7)
Oostenrijk	490	(2,8)
Lettland	489	(2,4)
Hongarije	488	(3,2)
Luxemburg	488	(1,5)
Portugal	488	(3,8)
Israël	486	(5,0)
Kroatië	484	(3,2)
Zweden	483	(3,0)
IJsland	483	(1,8)
Slovenië	481	(1,2)
Litouwen	477	(2,5)
Griekenland	477	(3,3)
Turkije	475	(4,2)
Russische Fed.	475	(3,0)
Slowaakse Rep.	463	(4,2)
Cyprus	449	(1,2)
Servië	446	(3,5)
Ver. Ara. Emiraten	442	(2,5)
Thailand	441	(3,1)
Chili	441	(2,9)
Costa Rica	441	(3,5)
Roemenië	438	(4,0)
Bulgarije	437	(5,9)
Mexico	424	(1,5)

Significant hoger dan Vlaanderen
Niet significant verschillend van Vlaanderen
Significant lager dan Vlaanderen



Figuur VIb: Rangschikking van de PISA2012 landen volgens hun gemiddelde prestatie voor leesvaardigheid (PISA – Universiteit Gent, 2012: 11).

**In dit deel volgt een samenvatting van deze bachelorproef in
het Frans**

<u>0</u>	<u>INTRODUCTION</u>	85
<u>1</u>	<u>SITUATION ACTUELLE DU NIVEAU DE LECTURE DE LA POPULATION</u>	87
1.1	L'IMPORTANCE D'UNE BONNE ALPHABETISATION	87
1.2	ANALYSE DES RESULTATS DE L'ETUDE DE L'OCDE (2013)	89
<u>2</u>	<u>CAUSES DES DEFICITS DU NIVEAU DE LECTURE AU NIVEAU DES ENFANTS</u>	92
2.1	L'INFLUENCE DES CIRCONSTANCES FAMILIALES	92
2.2	LES STRUCTURES MENTALES	92
<u>3</u>	<u>LES METHODES D'APPRENTISSAGE A LA LECTURE</u>	95
<u>4</u>	<u>METHODE DE LECTURE ALTERNATIVE : <i>LE CODE ALPHABETIQUE OU ALFABETCODE</i></u>	98
<u>5</u>	<u>CONCLUSION</u>	102

0 Introduction

Pour pouvoir participer activement à la vie quotidienne de notre société, l'alphabétisation est cruciale et nécessaire. Cependant, même qu'elle soit cruciale, une bonne alphabétisation n'est pas une évidence pour une partie considérable de la population. En effet, plusieurs études effectuées par l'*Organisation de coopération et de développement économiques* (OCDE) ont démontré un pourcentage d'analphabétisme – c'est à dire un déficit d'instruction littéraire – signifiant parmi la population des pays développés. Ces études et ses résultats ont été discutés dans le premier chapitre du *Travail de Fin de Bachelier* (TFB).

Plusieurs causes peuvent être attribuées à ce déficit d'instruction littéraire. Parmi elles, nous avons analysé les plus importantes : premièrement les circonstances familiales et éducatives dans lesquelles un enfant apprend à lire, secondement les troubles d'apprentissage et de lecture, et troisièmement les méthodes utilisées pour apprendre un enfant à lire. Chacune de ces causes ont été analysées dans le cadre de l'alphabétisation anglaise et néerlandophone. Cependant, ce TFB s'est surtout concentré sur la dernière cause – les méthodes d'apprentissage à la lecture – et a tenté d'évaluer l'importance de son rôle au sein du déficit littéraire.

Ce TFB a également tenté d'analyser les procès mentaux nécessaires pour l'instruction de la lecture aux enfants. Parmi ces procès, la **conscience phonologique** semble jouer le rôle le plus important. C'est pourquoi nous avons élaboré sur les caractéristiques de ce procès dans le second chapitre.

Dans un troisième chapitre, l'évolution des méthodes d'apprentissage à la lecture – anglaises et néerlandophones – a été abordée en long et en large. Cette évolution a été cadrée par rapport aux méthodes utilisées actuellement. Les avantages et les désavantages ont été pesés dans un cadre scientifique et ont engendré une critique objective face à chacune de ces méthodes.

Finalement, dans le quatrième et dernier chapitre, la méthode néerlandophone *Veilig Leren Lezen* (littéralement : apprendre à lire de façon sécuritaire) a été mise en contraste avec une nouvelle méthode intitulée *Alfabet Code* (littéralement : Code de l'alphabet

ou Code alphabétique). Cette nouvelle méthode devrait être très effective dans le cadre de troubles de lecture tels que la dyslexie et serait adéquate pour tous les enfants. C'est la thèse que défend Erik Moonen, auteur du livre « *Dwaalspoor Dyslexie* » (2012) dans lequel il développe et défend sa méthode *Alfabet Code* de façon très précise. Son point de vue a également été discuté dans le dernier chapitre.

Ce résumé se basera sur le *Travail de Fin de Bachelier* (TFB) rédigé en néerlandais, et visera à discuter les études et les analyses abordées dans le TFB, de manière claire et concise.

1 Situation actuelle du niveau de lecture de la population

1.1 L'importance d'une bonne alphabétisation

Pour ceux qui vivent dans une société occidentale et dans un pays développé, il est pratiquement inconcevable de ne pas savoir lire. Effectivement, l'analphabétisme n'est pas très présent dans notre entourage direct. L'aptitude de savoir lire un livre ou un journal, ou de comprendre le monde codé – par l'écriture – autour de nous, paraît comme une évidence et cette aptitude n'est pas souvent mise en question. Néanmoins, cette capacité n'est pas aussi bien développée qu'on ne le croit. C'est ce qui s'avère de l'étude dirigée par l'*Organisation de coopération et de développement économiques* (OCDE) en 2013. L'étude intitulée *OECD Skills Outlook 2013 : First Results from the Survey of Adult Skills* avait pour but de représenter le niveau littéraire et mathématique de la population des pays participants. Le sondage visait également à mettre l'accent sur la relevance économique et sociale d'un bon niveau de lecture de la population.

Dans l'avant-propos, Angel Gurría, secrétaire-général de l'OCDE, atteste que le salaire moyen des bons lecteurs – plus précisément des lecteurs aptes à extraire des arguments subtils et des données complexes d'un texte donné – est de 60 % plus élevé que le salaire moyen de lecteurs faibles – aptes seulement à identifier une simple donnée dans un texte court. De plus, Gurría exprime que le risque au chômage double pour des lecteurs faibles (OECD, 2013 : 3). Une bonne alphabétisation est donc très importante et a un impact direct sur les circonstances socio-économiques d'un pays.

L'étude de l'OCDE discerne six niveaux de lecture différents : *en dessous de niveau 1* ; *niveau 1* ; *niveau 2* ; *niveau 3* ; *niveau 4* et *niveau 5*. Nous résumerons les caractéristiques de chaque niveau de façon brève dans le tableau suivant :

En dessous de niveau 1	La capacité de savoir lire des textes très courts à propos de sujets familiers et de retrouver une seule donnée simple dans chacun de ces textes. La compréhension de la structure de la phrase n'est pas nécessaire à la compréhension de son contenu. (Eg. : lire des données à partir d'un schéma)
-------------------------------	---

Niveau 1	La capacité de savoir lire des textes courts et continus, et de retrouver une simple donnée précise dans chacun de ces textes. L'information qui doit être identifiée est synonyme à l'information présente dans les instructions. (Eg. : remplir un questionnaire)
Niveau 2	La capacité de savoir lire des textes continus ou non, dont le contenu peut parfois être équivoque. Il est nécessaire de comprendre des paraphrases et de savoir établir des liens entre les données. (Eg. : rechercher des informations sur un site web)
Niveau 3	La capacité de savoir lire des textes compacts ou plus longs. Il est nécessaire de comprendre les structures utilisées et les outils rhétoriques auxquels le texte fait recours. Il est nécessaire de savoir identifier ou évaluer plusieurs données, ainsi que de savoir tirer des conclusions à partir des textes. (Eg. : une brève recherche bibliothécaire)
Niveau 4	La capacité de savoir lire des textes plus longs, et ensuite, de savoir intégrer, interpréter et synthétiser les données. Il est nécessaire de savoir identifier ou évaluer plusieurs données complexes à partir d'autres connaissances de base, ainsi que de savoir tirer des conclusions à partir de ces données complexes et réparties. (Eg. : une recherche bibliothécaire complexe, contenant plusieurs données hypothétiques)
Niveau 5	La capacité de savoir intégrer, interpréter et synthétiser des données de plusieurs textes complexes, et ensuite, de savoir exécuter des tâches complexes à partir des informations retenues. Il est nécessaire de savoir identifier ou évaluer plusieurs données complexes à partir de connaissances établies sur base d'autres textes. Il faut savoir tirer des conclusions à partir de ces données complexes et réparties, et savoir évaluer les sources auxquelles il faut faire recours. (Eg. : tirer des conclusions importantes dans des domaines spécialisés)

Pour pouvoir fonctionner de façon optimale dans la société, il est nécessaire de disposer au moins du *Niveau 3* décrit ci-dessus. Tous ceux ayant un niveau inférieur au *Niveau 3* risquent de rencontrer des troubles au cours de leurs activités quotidiennes et dans leur vie sociale, ainsi que de se retrouver à une place inférieure sur l'échelle des salaires.

1.2 Analyse des résultats de l'étude de l'OCDE (2013)

Dans le tableau suivant (*tableau 1*) de l'OCDE, les résultats les plus importants de l'étude ont été regroupés. Les personnes ayant participé au sondage étaient âgées entre 16 et 65 ans et avaient été sélectionnées de façon arbitraire. Le tableau représente les six niveaux différents – rejoignant le *Niveau 4* et le *Niveau 5* sous un seul niveau. Le *Niveau 3* représente le niveau nécessaire à un bon fonctionnement social. Un axe vertical sépare les niveaux inférieurs ou supérieurs au *Niveau 3*. Ainsi, la moyenne nommée « *average* » contient 50% de la population à chaque côté de l'axe vertical. De cette façon, la moyenne représente ici donc la médiane. Pour tous les pays se situant au-dessus de « *average* », au moins ou plus de 50% de la population disposent des niveaux nécessaires à une bonne alphabétisation.

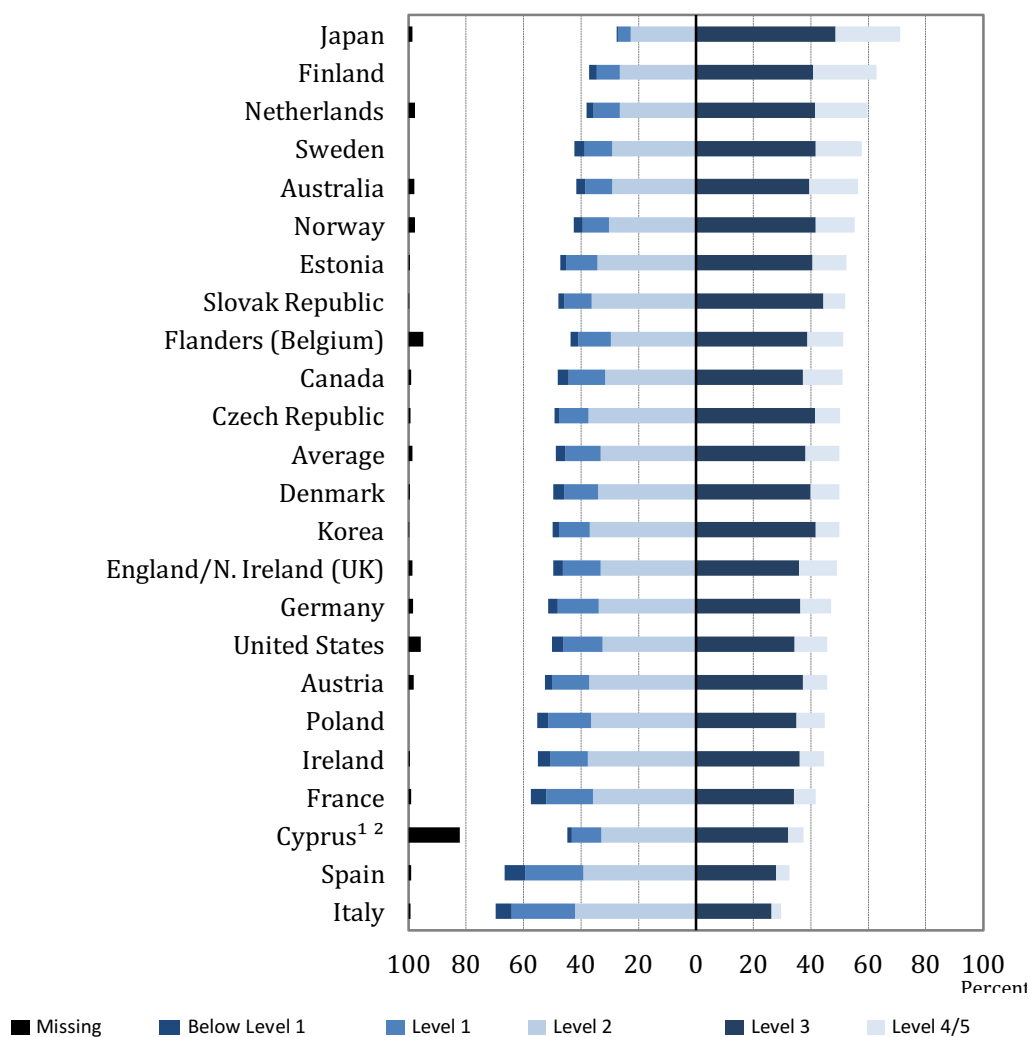


Tableau 1: Literacy proficiency among adults. Percentage of adults scoring at each proficiency level in literacy (OECD, 2013: 63)

À partir de ce tableau, nous pouvons observer que les pays néerlandophones (Flandres, Pays-Bas) se trouvent plutôt au-dessus de la médiane, et que les pays anglophones (Royaume-Uni, Irlande, Etats-Unis) se trouvent plutôt sous la médiane. Cependant, bien que les régions néerlandophones obtiennent un meilleur score, 40% à 50% des populations néerlandophones ne disposent pas du *Niveau 3* – niveau nécessaire au bon fonctionnement social. En moyenne, la population de la moitié des pays ayant participé, dispose d’un score inférieur au *Niveau 3*. Au moins – ou plus que la moitié – de ces populations ne dispose donc pas d’un degré de lecture suffisamment développé. Dans le *tableau 2*, les résultats significants ont été regroupés.

En %	En dessous de niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4 & 5
Pays-Bas	2.56	9.12	26.43	41.48	18.15
Flandres	2.75	11.28	29.60	38.84	12.38
Canada	3.81	12.57	31.71	37.29	13.74
Médiane	3.31	12.16	33.29	38.21	11.79
Royaume-Uni	3.27	13.13	33.21	35.90	13.08
Etats-Unis	3.92	13.57	32.55	34.22	11.51
Au-dessus de la médiane					
Médiane					
Sous la médiane					

Tableau 2: Alphabétisation des régions anglophones et néerlandophones sur base du *tableau 1*

L’observation la plus frappante que nous pouvons formuler à partir de ces données, est qu’une grande partie de la population des pays développés – presque la moitié – n’est capable ni de comprendre les structures ou les outils rhétoriques utilisés dans un texte, ni d’identifier ou d’évaluer plusieurs données, ni de savoir tirer des conclusions à partir d’un texte. Cette observation ne vient toutefois pas comme une surprise. En effet, depuis la fin des années 90, des résultats similaires ont déjà pu être observés lors d’enquêtes comparables (OCDE 2000) (McGuinness, 1998).

Lors de ces études, les auteurs des sondages n'ont cependant pas spéculé à propos des facteurs causals déterminant les résultats obtenus (McGuinness, 1998 : 11). Tout de même, plusieurs scientifiques attribuent la cause – entre-autres – à un enseignement de lecture défaillant (McGuinness, 1998) (van der Leij, 2017¹¹) (Van den Branden, 2003).

La conclusion qui peut – sans hésitation – être énoncée suite à ces observations, est que le monde se trouve au sein d'une *crise de lecture* (McGuinness, 1998 : 8). La question de savoir quelles raisons ont mené à cette crise se trouve, finalement, au centre d'un débat complexe. Ce débat recherche les méthodes de lectures qui apprendraient des enfants à lire d'une façon plus correcte et qui résulteraient en un niveau de lecture plus élevé. En effet, l'incapacité à la lecture forme un grave obstacle lors du développement social et intellectuel d'un enfant.

Aux Pays-Bas, 25% des enfants quitte l'école primaire avec un niveau de lecture technique inférieur à la norme (Vernooy et al., 2012: 11, 12). De plus, des études démontrent que vers la fin des années 90, seulement 30% de la jeunesse flamande était suffisamment instruite au niveau de la lecture (IALS, Van den Branden, 2003 : 13). Par la suite, les sondages exécutés par le *Programme for international student assesement* (PISA) décrivent les niveaux de lecture des étudiants flamands en 2012 (PISA - Universiteit Gent, 2012). Ces sondages illustrent que la Flandre ne se trouve plus au top des pays de l'OCDE. Effectivement, 13,6% des étudiants n'atteigne même pas le niveau de base de lecture. Par la suite, beaucoup de troubles à la lecture peuvent être constatés dans les écoles primaires, ainsi que dans les écoles secondaires.

¹¹ <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/02/16/dyslexie-bestaat-maar-slecht-leesonderwijs-ook-a1546131>

2 Causes des déficits du niveau de lecture au niveau des enfants

2.1 L'influence des circonstances familiales

Plusieurs facteurs peuvent se trouver à la base d'un déficit de lecture chez des enfants. Ainsi, des experts confirment depuis les années 90 que les circonstances socio-familiales peuvent jouer un rôle au niveau de la lecture technique à l'école primaire (Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995: 441–463; Scarborough and Dobrich, 1994: 1 – 21; Leseman & de Jong, 1998: 297). Cependant, ce rôle connaît une fonction plus importante lorsque la qualité de la méthode connaît un déficit. Ainsi, plus la méthode est efficace, moins la situation familiale est importante. (Leseman & de Jong, 1998: 299, 300, 314) (Van den Branden, 2003: 16):

Naarmate de kwaliteit van het leesonderwijs hoger is in termen van bestede tijd en het gebruik van effectieve methodes, zal het gemiddelde leesniveau van de leerlingen toenemen, en doet het er steeds minder toe of je nu uit een gezin bovenaan de socio-economische ladder of een gezin onderaan afkomstig bent (Van den Branden, 2003: 16).

Il demeure néanmoins important de souligner que cette conclusion n'est valable seulement en termes de niveau *technique* de lecture. En ce qui concerne la *compréhension à la lecture*, les circonstances familiales continuent à jouer un rôle significatif (Nicaise, 2001 ; Rymenans e.a. 1996) (Van den Branden, 2003 : 16) (PISA - Universiteit Gent, 2012).

2.2 Les structures mentales

Lorsque nous voulons partager une idée avec notre entourage, il existe plusieurs façons de le faire. La première façon consiste à communiquer au moyen des systèmes vocaux et auditifs ; la seconde consiste à communiquer au moyen du système de l'écriture. La différence élémentaire entre ces deux procédés est que le premier – la parole – est inné et qu'il se développe automatiquement ; tandis que le deuxième – l'écriture – est un système qui doit être enseigné et qui ne vient pas naturellement. Il

résulte de ce fait que la lecture – le procédé qui consiste à décoder le système écrit – n’est, elle non plus, naturelle, et qu’elle doit également être enseignée. En conclusion, nous ne disposons pas de gènes spécifiques à la lecture (Moonen, communication personnelle, 2016). Néanmoins, nous disposons de certaines structures mentales innées dont nous faisons usage lors du procès de la lecture. Ces structures ne sont pas spécifiques à la lecture et peuvent également être utilisées pour d’autres procédés mentaux, tels que la reconnaissance de schémas de répartitions.

Il est donc important d’examiner le fonctionnement de ces structures mentales pour mieux comprendre comment un enfant apprend à lire. Ainsi, nous pouvons aussi comprendre pourquoi certains enfants obtiennent des niveaux de lecture plus élevés que d’autres.

Une des structures mentales à laquelle nous faisons recours lors de l’apprentissage à la lecture est la *conscience phonologique*. Dans ce qui suivra, nous résumerons quelques études examinées plus largement dans le TFB, ainsi que les conclusions tirées à partir des théories présentées.

Plusieurs scientifiques ont démontré l’importance et la nécessité d’une conscience phonologique bien développée quant au procès de la lecture. La conscience phonologique est en effet directement liée à l’écriture alphabétique, qui lie les signes écrits aux sons de la langue (Moonen, 2012 : 23).

La capacité de percevoir les phonèmes de sa langue maternelle est un aspect inné à l’humain. Cependant, la capacité de manipuler ou d’isoler ces phonèmes de façon consciente n’est pas un procès intuitif dont nous disposons naturellement – il doit être enseigné et intégré au niveau des structures mentales de l’enfant. Cette capacité est également cruciale quant à l’apprentissage de la lecture. Lorsque le développement de la conscience phonologique ne se déroule pas de manière optimale, l’enfant court un grand risque de défaillance à la lecture. (Sandra, 2015-2016: Chapitre 3, 1-2) (Bentin, 1992: 167, 168) (Liberman & Mattingly, 1989 & Mattingly & Liberman, 1990 in Bentin, 1992)

Il existe deux sortes de conscience phonologique. La première – la **conscience phonologique précoce** – est la capacité quasi-innée de manipuler des rimes et des unités subsyllabiques. Par exemple, lorsque l'enfant est exposé à des chansons dont les vers riment, il est capable d'identifier ces rimes. La seconde – la **conscience phonologique développée** – ne se manifeste que lors de l'apprentissage explicite du principe alphabétique, au cours de l'enseignement à lecture. Il s'agit ici de la capacité de pouvoir reconnaître et manipuler des phonèmes ; par exemple, d'identifier les phonèmes /l/, /a/ et /k/ dans le mot *lac* et de remplacer un de ces phonèmes par un autre pour ainsi obtenir un nouveau mot. La structure phonologique précoce doit être entraînée afin de pouvoir développer la structure phonologique plus complexe. Une défaillance de la conscience phonologique précoce peut ainsi être un prédicteur d'un déficit à la lecture (Bryant & Bradley, 1985 : 51).

Le principe alphabétique suppose que des unités de sons peuvent être représentées par des unités écrites – des lettres – qui ne sont pas de nature arbitraire. Ceci explique pourquoi la capacité à reconnaître des phonèmes dans leur version écrite est nécessaire à l'apprentissage à la lecture. Il est donc nécessaire de comprendre la relation entre la parole, les phonèmes et l'écriture. Cette relation n'est pas un principe inné aux structures mentales de l'humain et doit donc être enseignée de façon explicite (Frost & Katz, 1992).

L'importance d'une conscience phonologique bien développée a été démontrée par de nombreux scientifiques comme Bryant, Bradley, Bentin, Frost et Katz. C'est pourquoi les méthodes d'apprentissage à la lecture doivent contenir un programme bien défini autour du développement de cette structure mentale. Malheureusement, ceci n'est pas toujours le cas. En effet, une troisième cause attribuée à un déficit littéraire est la méthode par laquelle les enfants apprennent à lire. Dans ce qui suivra, quelques méthodes anglophones et néerlandophones seront comparées et analysées.

3 Les méthodes d'apprentissage à la lecture

Nous devons nos premières formes de l'écriture aux Sumériens, originaires de la Mésopotamie. Leur système écrit était logographique et utilisait des images individuelles : des logogrammes qui exprimaient des idées, des mots. Par la suite, des écritures syllabiques et alphabétiques se sont développées, où non des mots ou des idées étaient transcrits en images ou logogrammes, mais où les syllabes ou les sons des mots étaient transcrits en symboles (Adams, 1990: 15-17).

Les systèmes d'écritures ont traversé de nombreuses évolutions et les méthodes pour les apprendre ont également connu de divers changements. Cependant, l'écriture et la lecture ne font partie de notre société que depuis une centaine d'années. En effet les véritables méthodes d'apprentissage à l'écriture et à la lecture ne datent que des 18^{ème} et 19^{ème} siècles. C'est pourquoi nous n'avons décrit les systèmes d'apprentissage à la lecture que depuis le 19^{ème} et 20^{ème} siècle dans le TFB.

Les méthodes du 20^{ème} siècle ne reconnaissent pas toujours l'importance de la conscience phonologique. Beaucoup d'autres systèmes ont été proposés, tels que « l'apprentissage par les noms de lettres » ; « la méthode *look and say* » « la *whole language method* » et « la *whole word method* ». Toutes ces méthodes ont été décrites et analysées dans le TFB. Elles ne reconnaissent pas la conscience phonologique comme une base nécessaire à la lecture et font appel à des procédés mentaux où l'enfant doit *deviner* le système qui se cache derrière le code écrit et où le mot est considéré comme une image entière à retenir. Cependant, même si ces méthodes ont prouvé être largement ineffectives, elles ont longtemps été employées – et le sont parfois même encore aujourd'hui – dans l'enseignement à la lecture. Dans un prochain extrait, Ram analyse le système auquel ces méthodes font recours :

The fundamental idea is to treat each word as a unique visual pattern, rather as if our writing system were semantic with a different form for every meaning. The fact that these forms are constructed of a small set of recurrent letters is not stressed because the sound values of the letters are not constant. Writing is put in direct contact with meaning and its relation to speech is not taught because that relation had grown too ambiguous to be useful. Training

begins with the short common words that the first grade child has long had in his speaking vocabulary. Characteristically each word is mounted on a card with a picture of the object named. The teacher flashed the card, pronounces the name repeatedly and calls attention to the picture. Vocabulary necessarily builds slowly since each word-referent association must be independently memorized. However, it is customary to begin with the word most frequently seen in printed English. From such a list of common serviceable words simple stories have been composed which a child can read while his vocabulary is still small (Ram, 1998: 254).

Les principes de ces méthodes supposent donc qu'il n'existe pas de modèle structurel entre les phonèmes et l'écriture, et que la relation entre la parole et l'écriture est devenue trop ambiguë pour l'apprendre. Les enfants sont, selon la méthode, capables d'établir et de deviner un code dans le système de l'écriture.

The idea is that if children hear natural language from children's books while they are looking at the print as it is being read, and at the same time 'invent' their own spelling system as they're learning to write, children will naturally teach themselves to read and write by trial and error (McGuinness, 1998: 35).

Ainsi, les enfants peuvent eux-mêmes s'apprendre à lire.

Une analyse et une critique de ces méthodes a été effectuée en plus de détails dans le TFB. Il résulte de cette analyse que les méthodes proposées ne sont pas effectives et qu'il est crucial d'entraîner la conscience phonologique d'un enfant pour pouvoir l'apprendre à lire. Il semble néanmoins que les méthodes utilisées actuellement ne réussissent pas à intégrer cette structure phonologique de façon structurelle et suffisante. La méthode néerlandophone « *veilig leren lezen* » en reconnaît certainement l'importance, mais fait parfois recours à des méthodes ambiguës et à des raisonnements circulaires. C'est en tout cas l'opinion de Erik Moonen, qui a développé une nouvelle méthode néerlandophone intitulée *alfabetcode*. La méthode « *veilig leren lezen* » établit la relation entre signifiant et signifié, entre le code et ce qu'il représente, et le lie par la suite à l'orthographe. Cependant, il existe un doute quant aux activités et aux exercices sur lesquels la méthode repose. Moonen suggère

qui ceux-ci ne sont pas suffisamment clairs et effectifs pour que les enfants établissent une conscience phonologique assez développée. En effet, il propose quelques méthodes alternatives dans son livre “*Dwaalspoor Dyslexie: Hoe elk kind een vlotte lezer wordt*” (2012).

La différence cruciale entre les méthodes traditionnelles et celle du code alphabétique (Alfabetcode) est que Moonen suggère que l’apprentissage à l’écriture doit avoir lieu préalablement à l’apprentissage à la lecture. Ainsi, lorsque les enfants apprennent à coder la parole, ils sont en même temps capables de décoder ce code écrit. La méthode a été conçue en coopération avec la fondation Schrifontwikkeling (2012), qui se penche sur les type d’écriture et les méthodes les plus effectifs quant à l’apprentissage de la lecture.

Dans ce chapitre du TFB, nous avons décrit l’évolution des méthodes anglophones ainsi que leurs avantages et désavantages. Une observation frappante que nous avons pu constater est que, même aujourd’hui, beaucoup de ces méthodes font encore usage de moyens ne reconnaissant pas l’importance de la conscience phonologique. La méthode néerlandophone *Veilig Leren Lezen* reconnaît cependant cette importance, mais ne semble pas encore réussir entièrement à l’intégrer dans son programme de façon effective.

4 Méthode de lecture alternative : *Le Code Alphabétique ou Alfabetcode*

Le Code Alphabétique est une méthode alternative pour apprendre à lire aux enfants. Elle a été décrite de façon détaillée dans le livre “*Dwaalspoor Dyslexie: Hoe elk kind een vlotte lezer wordt*” (2012) de Erik Moonen. Ce dernier soutient son point de vue sur les recherches d’entre autres Diane McGuinness. Le point de départ de la nouvelle méthode est que les déficits littéraires actuels sont dus non à des troubles d’apprentissage mentaux, mais à des méthodes insuffisamment développées. Moonen réfère aux recherches de Lyon (2004) qui concluent que la plupart des troubles de lecture sont des conséquences de méthodes d’instructions non-effectives (Moonen, 2012: 15). Dans son livre, le Code Alphabétique est présenté comme une méthode alternative pour l’apprentissage à la lecture. Moonen affirme que le principe alphabétique doit être expliqué plus clairement et plus explicitement aux enfants. Cette thèse est également supportée par d’autres scientifiques depuis déjà quelques décennies. Ainsi, Bentin défendait en 1992 que l’explicitation du code alphabétique et l’entraînement de la conscience phonologique peuvent aider au niveau des troubles de lecture :

*When children start learning to read they are expected to be aware of the phonological structure of spoken words, or at least to become aware of it very quickly. Indeed, as reviewed in the previous section, most children become aware of the phonemic structure of spoken words fairly easily, as a consequence of exposure to the alphabet, which leads to the understanding of the alphabetic principle. Unfortunately, for a significant proportion of children mere exposure to the alphabet is not sufficient, **and they consequently develop a reading disability. Several studies have demonstrated that these children may be helped by explicit training in phonological awareness in parallel to reading acquisition** (Perfetti, Beck, Bell, & Hughes, 1987; Wallach & Wallach, 1976; Williams, 1980) **or preferably during kindergarten** (Ball & Blachman, 1991; Bentin & Leshem, in press; Bradley & Bryant, 1983, 1985; Lundberg, Frost, & Peterson, 1988; Vellutino & Scanlon, 1984). A survey of these studies may shed additional light on the*

metaphonological prerequisites of reading acquisition (Bentin, 1992: 175-176).

Bentin affirme en effet qu'un déficit au niveau de la conscience phonologique peut mener à des troubles de lectures sévères.

En ce qui concerne la méthode néerlandophone utilisée actuellement (*Veilig leren lezen*), Moonen suggère que celle-ci contient divers problèmes. Premièrement, la méthode établirait un lien fautif entre les groupes de lettres et la conscience phonologique : elle n'explique pas clairement que chaque son est représenté par une lettre ou par un groupe de lettres alphabétiques. Ainsi, les enfants apprennent à lire seulement des groupes de lettres et ne réussissent pas à identifier la différence entre un groupe de lettres ou une seule lettre représentant un seul son d'une part, ou un groupe de lettres représentant plusieurs sons d'autre part. (Moonen, 2012: 25-28).

Par la suite, un autre problème avec cette méthode est qu'elle fait appel à des raisonnements circulaires. Ainsi, elle définit quelques termes par d'autres termes qui sont de nouveau définis par le premier terme. Il s'agit par exemple du terme *klankzuiver*, qui signifie *son-pur*. Il est possible de savoir si un mot est composé de son-purs si celui-ci s'écrit comme on l'entend ; mais, on ne sait comment on écrit le mot que si l'on sait si celui est composé de son-purs. Moonen suggère que la récurrence de ces types de définitions affaiblit largement la méthode.

Troisièmement, Moonen affirme qu'il est plus logique de commencer par le codage que par le décodage. En effet, le codage – l'écriture – va préalable au décodage – la lecture.

[...] 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 (Moonen, 2012: 22).

Ainsi, Moonen certifie que ce que l'on sait coder, on sait également le décoder. En suivant cette logique, l'enfant apprend à coder les sons de la parole par le moyen des lettres ou groupes de lettres, ainsi que par d'autres exercices décrits selon le code alphabétique. Selon d'autres scientifiques – Dich et Cohn – la combinaison d'un entraînement de la conscience phonologique et de l'apprentissage à l'écriture est une méthode très intéressante et rentable. Ils argumentent néanmoins que des recherches complémentaires demeurent nécessaires dans le domaine interdisciplinaire et qu'une collaboration entre experts serait favorable :

We have argued that learning how sounds are represented in print not only likely shapes the process of sound categorization, but also might affect the nature of the categories, creating complex multisensory objects. Incorporating literacy acquisition data into a formal phonological model requires that phonology adopt a truly interdisciplinary approach; a much closer collaboration between linguists and developmental psychologists, including researchers in literacy acquisition, is needed. In particular, much more work still remains to be done to determine the exact contributions of various dimensions of linguistic input and knowledge to the emergence of phonological representations in the course of language acquisition. Nevertheless, we hope to have shown that spelling acquisition data are in line with the emerging movement towards the view of phonology as a more dynamic system than the logically organized proposed by Chomsky and Halle (1968), and that in view of the complex set of developmental data, a simplistic notion of the phoneme is not tenable (Dich & Cohn, 2013: no page number).

Par le moyen du code alphabétique, l'enfant apprend les systèmes de codages, les modèles récurrents et sait par la suite décoder le langage écrit. De plus, les modèles de codage basés sur le système phonique du langage engendrent de nouvelles règles orthographiques ayant moins d'exceptions que les règles basées sur le système alphabétique, c'est-à-dire le système de codage.

Moonen certifie en effet que les règles orthographiques basées sur le décodage et non sur le codage contiennent énormément d'exceptions et de phénomènes non-

explicables. Ainsi, l’auteur propose des règles basées sur les phonèmes et sur l’accent tonique des mots, et non à partir du système syllabique mal défini.

In een woord “*wordt na een beklemtoonde /a, e, i, o, u/ de t altijd dubbel geschreven, na een onbeklemtoonde /a, e, i, o, u/ wordt de t bijna altijd enkel geschreven. Altijd betekent in alle 71 gevallen. Bijna altijd wil zeggen: in 117 gevallen enkel en in slechts 9 dubbel* (Moonen, 2012: 58).”

Divers exemples ont été analysés dans le TFB, et Moonen semble effectivement détenir un raisonnement correct.

En effet, les enfants apprenant à lire par le Code Alphabétique présentent moins – ou pas – de niveaux littéraires inférieurs (Moonen, communication personnelle, 2016). Cependant, comme le nombre d’enfants apprenant à lire par cette méthode est encore trop limité, il est en ce moment impossible de façonner une conclusion objective et véridique à propos de l’observation comparative de Moonen. Des recherches expérimentales sont nécessaires à ce sujet pour démontrer de façon scientifique l’efficacité du Code Alphabétique en tant méthode d’apprentissage à la lecture.

5 Conclusion

Dans ce TFB, nous avons analysé l'efficacité des méthodes d'apprentissage à la lecture en ce qui concerne la prévention d'un niveau de lecture inférieur.

Dans le premier chapitre, nous avons démontré – sur base de l'étude de l'OCDE – que le monde se trouve effectivement dans « une crise de lecture ». Les causes plausibles ont été attribuées à de divers facteurs : l'influence socio-familiale, les troubles à la lecture au niveau mental, telle la dyslexie, et l'inefficacité des méthodes d'apprentissage à la lecture.

Le premier facteur, l'influence socio-familiale, joue en effet un rôle au niveau du niveau de lecture, mais nous avons observé que l'importance de ce rôle diminue en fonction de l'efficacité de la méthode de lecture. Ensuite, les recherches à propos du second facteur, les structures mentales, ont démontré l'importance d'une conscience phonologique bien développée, et qu'un déficit à ce niveau peut mener à des troubles de lecture tels que la dyslexie. Finalement, le troisième et dernier facteur a été analysé plus amplement. Nous pouvons conclure à son sujet que trop de méthodes de lecture ne font pas suffisamment recours à un entraînement bien défini de la conscience phonologique. Même l'inefficacité de la méthode néerlandophone *Veilig Leren Lezen*, qui ne semble pas utiliser les bons moyens, a été observée. La méthode de l'*Alfabetcode*, cependant, fait usage de moyens plus clairs et corrects, et semble être effective.

Néanmoins, comme cette méthode n'est en usage que dans quelques écoles, il est difficile d'exprimer une conclusion non-ambiguë et objective. Beaucoup de recherches devront encore être menées à ce sujet. Tout de même, nous pouvons affirmer que les méthodes d'apprentissage à la lecture jouent un très grand rôle en ce qui concerne le déficit du niveau de lecture mondialement. De plus amples recherches de l'usage du code alphabétique en tant que méthode d'apprentissage à la lecture paraissent nécessaires et pertinentes. De plus, un changement au niveau des normes de lecture au niveau scolaire pourrait être une bonne idée.