

Boekbespreking “Dwaalspoor dyslexie: Hoe elk kind een vlotte lezer wordt” (Erik Moonen; Standaard Uitgeverij, 2012)

Marc Brysbaert

Hoogleraar Taalpsychologie, Universiteit Gent

10 maart 2013

In het boek *Dwaalspoort dyslexie* van Erik Moonen worden twee stellingen verdedigd: (1) dyslexie bestaat niet, en (2) veel leesproblemen kunnen voorkomen worden door goed onderwijs. De eerste stelling heeft de meeste aandacht gekregen (vanwege de titel van het boek) en werd door de auteur in allerhande interviews met verve verdedigd (al dan niet aangedikt door de journalist en de krant op zoek naar een sensationele titel om te verkopen). Dit is jammer, want deze stelling kan gemakkelijk weerlegd worden en verdringt de meer interessante, tweede boodschap naar de achtergrond.

In een grootschalig onderzoek hebben wij een groep van 100 studenten met dyslexie uit het hogere onderwijs in Vlaanderen vergeleken met een even grote controlegroep, juist omdat we nu wel eens wilden weten wie die studenten met dyslexie in Vlaanderen zijn. Uit de resultaten kwam een ondubbelzinnig beeld naar voren. Studenten met dyslexie zijn wie ze beweren te zijn: even slim als hun studiegenoten, maar met een selectieve uitval op leessnelheid, schrijffaccuraatheid en de mogelijkheid om op een vlotte manier met klanken en woorden om te gaan (Callens et al., 2012). Dit is een vreemde bevinding vanuit het standpunt van Moonen. Hier hebben we een selectieve groep van uiterst gemotiveerde jongeren, die zich twaalf jaar lang ingespannen hebben om hun handicap zoveel mogelijk op te vangen (vaak met doorgedreven hulp van ouders en professionelen) en daar niet in geslaagd zijn. Hoe valt een dergelijke hardnekkigheid te rijmen met de boodschap van Moonen dat een beetje beter onderwijs dat allemaal had kunnen voorkomen? Hoe is het mogelijk dat die jongeren na 12 jaar de fonologische code van het Nederlands nog altijd niet gekraakt hebben?

Moonen is duidelijk: dit komt door het slechte onderwijs in Vlaanderen (en de onkunde van taakleerkrachten en logopedisten, die inspringen voor de opvang). In dit opzicht verschilt het boek *Dwaalspoor dyslexie* niet van alle andere populaire, psychologische zelfhulpboeken. “Het probleem bestaat niet echt; u kent alleen de revolutionaire oplossing niet die wij gevonden hebben”. De revolutionaire oplossing die voorgesteld wordt, is dat de Nederlandse spelling nagenoeg volledig beschreven kan worden vanuit 42 basiskoppelingen tussen klanken en letters en 44 bijkomende afwijkende codeerpatronen (zoals de verdubbeling van de medeklinker in bepaald woordfamilies). Als deze 86 koppelingen goed aangeleerd worden, dan kan dit voor geen enkel kind een probleem zijn, zelfs niet voor kinderen met een zwak codeervermogen. De huidige problemen komen tot stand omdat de koppelingen in het bestaande onderwijs niet duidelijk onderwezen worden.

De denkfout die Moonen hier maakt, kan gemakkelijk aangetoond worden met de tafels van vermenigvuldiging. Als je deze analyseert op de manier van Moonen, dan gaat het hier om een nog eenvoudiger systeem. De vermenigvuldigingen met 0 en 1 moet je niet onthouden, want die volgen eenvoudige regels (getal maal 0 is 0, getal maal 1 is getal). Van de andere getallen, moet je maar de helft kennen, want $4 \times 5 = 5 \times 4$. Dus alles samen hoeft je slechts 36 oplossingen van buiten te leren om de tafels van 0 tot 10 te kennen, wat een fluitje van een cent lijkt, zeker als je die duidelijk uitlegt en goed inoefent. Waarom hebben dan zoveel mensen last met vermenigvuldigingen? De reden hiervoor is relatief eenvoudig. De oplossingen van de verschillende vermenigvuldigingen hinderen elkaar. Als je bijvoorbeeld de oplossingen van $7 \times 8 (= 56)$ een tijdje inoefent omdat je ondervindt dat je daar dikwijls problemen mee hebt, dan blijkt het opeens moeilijker te gaan om 7×7 en 8×8 op te lossen. Zo is ook gevonden dat het moeilijker is om 7×8 op te lossen als je net voordien $7 + 8$ opgelost hebt. Wat we hier vaststellen is dat er heel wat interferentie bestaat tussen gelijkaardige stimuli die geen rijke betekenis hebben. Extra instuderen helpt niet, want wat je wint voor het ene probleem, verlies je weer voor een ander. Een soortgelijk fenomeen doet zich voor bij spellingsvormen die met elkaar concurreren (zie Sandra et al., 2001, voor dt-vormen) en dan zijn 44 tegenstrijdige koppelingen helemaal niet te onderschatten! Of om het nog anders uit te drukken, iemand die 44 eenvoudige wiskundige formules kent, komt al heel ver in de goniometrie (of de geometrie, statistiek of matrixalgebra).

Als dusdanig is het verleidelijk om het boek *Dwaalspoor dyslexie* aan de kant te leggen als de zoveelste hypothese die opgeworpen wordt zonder ondersteunend onderzoek. Maar dan blijkt Moonen toch meer in zijn mars te hebben, want hij heeft een gedetailleerd leerplan ontworpen dat op meerdere vlakken interessant is. Dit is de tweede, veel interessantere boodschap van het boek.

Vooreerst wijst Moonen op het feit dat de Nederlandse spelling een onvolmaakte manier is om de gesproken woorden voor te stellen. Het komt er dus op aan leerlingen enthousiast te maken om de code te kraken. Dit kan het best door hun eerst de letters voor de belangrijkste klanken uit het Nederlands te leren (de 42 basiskoppelingen) en die te laten inoefenen. Moonen is hier in goed gezelschap, want het is al lang geweten dat een goed fonologisch bewustzijn (weten dat woorden uit klanken bestaan die je door letters kunt weergeven) niet voldoende is om te leren lezen. Je moet ook de bijbehorende letters kennen en van elkaar kunnen onderscheiden (o.a. Frith, 1986; Morais, 1994). Moonen geeft hier één van de beste overzichten van welke letters geleerd moeten worden voor welke klanken, en welke de meest interessante (frequentie-gebaseerde) volgorde is. Dit is werk van hoog niveau. Hij houdt ook een pleidooi om te letters te schrijven in plaats van ze te typen of te stempelen, omdat aangetoond is dat motorische bewegingspatronen beter onthouden worden.

Vervolgens gaat Moonen over tot de moeilijkere categorie van schrijfvormen die afwijken van de klank-letterkoppelingen: de zogenaamde regelwoorden en weetwoorden. Opnieuw heeft hij hierover zeer zinnige dingen te zeggen. Zo wijst hij er terecht op dat het weinig zin heeft om spellingsregels te leren (zoals open en gesloten lettergrepen), omdat dergelijke regels moeilijk te onthouden zijn, elkaar soms tegenspreken en altijd uitzonderingen hebben. Een beter systeem is om de kinderen patronen te tonen. Zo wordt bij bijna alle éénlettergrepige woorden met korte klinkers (a, e, i, o, u) en één klank erna, de klank met een dubbele letter geschreven als je “-en” erna hoort. Dus “rat” wordt “ratten”, “ster” wordt “sterren”, enz. (één van de weinig uitzonderingen is “lach”). Dergelijke patronen kunnen kinderen

gemakkelijk leren, omdat ze aansluiten bij hun manier van informatie verwerven (gelijkaardige fenomenen worden onder eenzelfde categorie geplaatst). Ook hier doet Moonen een interessante ontdekking. Een goede vuistregel om te weten of een medeklinker bij woorden met meerdere lettergrepen verdubbelt, is te kijken of hij volgt op een beklemtoonde klinker of niet (dus appel en apart). Dit is een zeer bruikbare regel voor (jonge) schrijvers en veel gemakkelijker te hanteren dan te weten dat de uitzonderingen bijna allemaal uit het Frans komen (met zijn afwijkend patroon van klemtonen). Ook voor afbrekingsregels heeft Moonen een interessant systeem. Ga eerst na of het een samengesteld woord is. Indien ja, dan valt het streepje tussen de twee woorden (kinder-boek). Indien niet, ga dan na of er één of meer klanken na de klinker zijn. Indien één, dan breek je af na de klinker (ta-ken) tenzij de volgende klank dubbel gespeld wordt. Dan splits je tussen de twee letters (tak-ken). Als er meer dan één klank na de klinker is, breek dan af na de eerste klank (woor-den, ek-ster).

De voorstellen van Moonen om de klank-letterkoppelingen expliciet en op een inductieve manier te leren aan beginnende lezers verdienen zeker aandacht, zowel vanuit de onderwijswereld als vanuit logopedie (daarom is het zo jammer dat dit deel verdrongen dreigt te worden door de klemtoon op de eerste boodschap). Goed onderwijs is inderdaad de efficiëntste manier om leesproblemen te beperken. Torgesen (2009) geeft bijvoorbeeld een overzicht van het effect dat een onderwijshervorming had op leesproblemen in Florida. Terwijl voor de hervorming 27% van de kinderen in het derde leerjaar een percentiel onder 20 hadden voor lezen, was dit twee jaar na de hervorming teruggelopen tot 19%. De kinderen met echte leesproblemen waren teruggelopen van 10% naar 6%.

De ervaringen uit Florida tonen nog iets anders. Verbeteringen in het onderwijs zullen de leesproblemen verminderen, maar niet helemaal wegnemen, wat ons weer bij het begin van deze bespreking brengt. Het dyslexieprobleem kan door goed onderwijs enigszins verholpen worden, maar nooit helemaal. Een groep kinderen wordt met een dergelijk hardnekkig probleem geconfronteerd dat zij gedurende hun hele leven gevolgen ervan zullen ondervinden, hoe hard zij ook hun best doen. Op zich hoeft dit geen onoverkomelijk probleem zijn (Desoete et al., 2010), maar gegeven de extra inspanningen die het probleem met zich meebrengt is het wel goed als het door de maatschappij erkend wordt en niet van tafel geveegd, zoals nu in het boek van Moonen gebeurt.

Tot slot nog dit. Moonen wijst herhaaldelijk op het feit dat zijn methode wetenschappelijk onderbouwd is. Jammer genoeg verwijst hij hiervoor bijna altijd naar onderzoek van de makers van de methode (McGuinness, 2004; McGuinness et al., 1996). Dit is een gevaarlijke praktijk omdat uit meerdere studies blijkt dat onderzoekers die baat hebben bij hun bevindingen gewoonlijk sterkere effecten rapporteren dan onderzoekers die niet rechtstreeks betrokken zijn. Een speurtocht naar meer resultaten in de Engelse literatuur leverde minder op dan gehoopt, maar toch de volgende interessante studie. Torgesen et al. (2001; zie ook Torgesen, 2006) beschreven het effect van een interventie bij kinderen met ernstige leesproblemen, die sterk aansluit bij de methode van Moonen (auditory discrimination in depth). Gedurende 65 uur individuele begeleiding besteedden de kinderen 85% van hun tijd aan het leren discrimineren en schrijven van fonemen, 10% aan het leren herkennen van hoogfrequente woorden (zoals de equivalenten van "een" en "de"), en 5% aan het lezen van verhaaltjes. Na deze interventie ging het leesniveau van de kinderen omhoog van standaardscore 79 naar standaardscore 90 (100 is het gemiddelde van de normale lezers) en dit niveau bleef behouden twee jaar na de interventie. Dit toont

tegelijk de zinvolheid van een interventie à la Moonen aan (een duidelijke verbetering) en de beperking ervan (nog altijd geen prestaties op normaal niveau).

Interessant genoeg bevatte de studie van Torgesen et al. (2001) nog een tweede groep kinderen met even grote leesproblemen. Deze groep kreeg een interventie (embedded phonics) waar Moonen ten zeerste voor waarschuwt. Zij spendeerden 50% van hun tijd aan het gesuperviseerd lezen van teksten, 30% aan het lezen van hoogfrequente “kijkwoorden”, en slechts 20% aan fonologisch bewustzijn en coderen. Wat waren de gevolgen voor deze kinderen? Tegen de voorspellingen van Moonen in, steeg deze groep eveneens van standaardscore 79 naar 90 en behield die twee jaar later. Ook dit is interessant om weten: Moonen heeft interessante dingen te vertellen (als je zijn eerste boodschap even vergeet), maar zijn methode is niet noodzakelijk de enige zaligmakende. Wel is het een verdienste van Moonen om zijn methode in voldoende detail uit te werken, zodat ze praktisch bruikbaar wordt. Dit is iets wat al te vaak ontbreekt in het Nederlands.

Referenties

Callens, M., Tops, W., & Brysbaert, M. (2012). Cognitive Profile of Students Who Enter Higher Education with an Indication of Dyslexia. *PLoS ONE* 7(6): e38081. doi:10.1371/journal.pone.0038081.

Desoete, A., Brysbaert, M., Tops, W., Callens, M., De Lange, C., & Van Hees, V. (2010). *Studeren met dyslexie*. Gent: BSH & Universiteit Gent. (zie <http://www.dyslexie.ugent.be/>)

Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 36, 69-81.

McGuinness, C., McGuinness, D., & McGuinness, G. (1996). Phono-Graphix: A new method for remediating reading difficulties. *Annals of Dyslexia*, 46, 73-96.

McGuinness, D. (2004). *Early reading instruction: What science really tells us about how to teach reading*. Cambridge, MA: MIT Press.

Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Ed. Odile Jacob.

Sandra, D., Brysbaert, M., Frisson, S., & Daems, F. (2001). Paradoxen van de Nederlandse werkwoordspelling: Een confrontatie tussen taalkundige logica, problemen voor spellers en bruikbaarheid voor lezers. *De Psycholoog*, 36, 282-287.

Torgesen, J.K. (2006). Recent discoveries from research on remedial interventions for children with dyslexia. In M. Snowling & C. Hulme (Eds), *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell Publishers.

Torgesen, J.K., Alexander, A. W., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Voeller, K., Conway, T. & Rose, E. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33-58.