

Aan WSK Kleuteronderwijs
t.a.v. mw. L. Boonstra
lidaboonstra@wsk-kleuteronderwijs.nl

Onderwerp: *Rondetafelgesprek Oorzaken van afnemende leesvaardigheid in het funderend onderwijs d.d. 23-9-2020.*

Geachte mw. Boonstra,

1-10-2020

Naar aanleiding van het *Rondetafelgesprek Oorzaken van afnemende leesvaardigheid in het funderend onderwijs* met de kamercommissie OCW d.d. 23 september j.l. richten wij ons tot u als contactpersoon van de Werk- en Steungroep Kleuteronderwijs (WSK), met het verzoek om deze brief te verspreiden onder uw leden.

De heer Vervaet, die sprak namens uw werkgroep, heeft tijdens dat gesprek diverse malen de resultaten van wetenschappelijk onderzoek dermate onjuist weergegeven dat deze nep-informatie kan leiden tot ernstige misleiding die schadelijk is voor de geloofwaardigheid van de WSK.

We noemen twee voorbeelden die projecten betreffen waarbij wij direct zijn betrokken en gaan daarbij uit van het woordelijke verslag dat we hebben gemaakt van wat er door hem is gezegd.

Bouw!

Bij het inleidende praatje zei de heer Vervaet:

“.. de overheid en de PABO's (hebben) om allerlei redenen zoals bezorgdheid over laaggeletterdheid het leesbeleid resp. het opleiding in de PABO vervroegend gemaakt...”

Dan noemt hij als voorbeeld:

“... programma's als Bouw! die al heel vroegtijdig met de kinderen aan de slag gaan, dit heeft slechts negatieve effecten, er is geen kind dat (er) eerder of beter door gaan lezen, ja, zelfs, ze zijn er allemaal slechter door gaan lezen, zoals we nu weten en daarom zitten we hier ook... maar kinderen in de kleuterfase die voor een taak staan die boven hun mentale vermogens liggen krijgen afkeer van lezen en boeken ... de hele verdere schoolcarrière werkt dat helaas door ... hun gevoel van eigenwaarde wordt aangetast omdat ze voortdurend moeten laten zien wat ze niet kunnen”.

Deze uitspraak is in flagrante tegenspraak met wat er feitelijk is gevonden in twee experimenten die volgens de regels van de ‘randomised-controlled trials’ methode zijn uitgevoerd onder leiding van prof. Van der Leij, de eerste ondertekenaar van deze brief. Het programma Bouw! is een kindvriendelijk, computergestuurd, tutorondersteund programma dat bedoeld is om driegende leesachterstand te voorkomen. Als tutors fungeerden: ouders (vaak thuis), vrijwilligers, of oudere leerlingen. De leerkracht en/of IB-er hield toezicht op het verloop.

Studie 1 (vanaf begin groep 3). Leerlingen die risico liepen op leesachterstand omdat ze over te weinig letterkennis en klankbewustzijn beschikten (laagste 25 %) volgden vanaf begin groep 3 tot de tweede helft van groep 4 het programma. Zij bleken na afloop in groep 4 en

later, eind groep 5, veel beter te presteren dan de leerlingen die in de controlegroep zaten. Dat gold voor woord- en tekstlezen, spelling en begrijpend lezen. Om dit resultaat te bereiken bleek het van belang om het programma af te maken – anderhalf jaar, 2-3 keer in de week 10-15 minuten – in totaal zo’n 20-30 uur. Dat was het geval in 60% van de gevallen (‘interventietrouw’). Uitvoering door non-professionele tutors bleek goed haalbaar.¹

Studie 2 (vanaf halverwege groep 2). Leerlingen die het programma al vanaf februari in (kleuter-)groep 2 tot halverwege groep 4 volgden, behaalden ook positieve resultaten en bleken er zelfs nog meer van te profiteren dan de leerlingen uit studie 1 die in groep 3 begonnen, waarschijnlijk omdat er iets meer tijd aan besteed werd (25-35 uur). In deze studie werd nagegaan wat de invloed is van ernstige leesproblemen in het gezin (een der ouders). Bovendien hebben wij nametingen gedaan tot in groep 8 toe – 4,5 jaar na afsluiten van het programma. Leerlingen van ouders zonder ernstige leesproblemen maar wel met relatieve laaggeletterdheid profiteerden er veel meer van dan hun controlegroep, dat gold voor woord- en tekstlezen, en spelling. In die groep bleek aan het eind van de basisschool niet één leerling meer tot de laagste 25 % te behoren met lezen, er was er ook niet een blijven zitten in de periode van groep 3-8, tegen 35% in de controlegroep op beide indicatoren. Het aantal doorverwijzingen naar buitenschoolse dyslexiezorg was ook veel kleiner. Bij de leerlingen uit gezinnen waarin wel ernstige leesproblemen voorkwamen, waren de effecten kleiner, dat wil zeggen: er waren meer zwakke lezers en doorverwezenen naar dyslexiezorg en zittenblijvers, maar dat waren er de helft minder dan in de controlegroep. Het zelfconcept van de leerlingen die het programma kregen was veel hoger dan van de controleleerlingen. Het programma werkt dus preventief in de zin van voorkomen van leesachterstanden, inclusief de aantasting van het zelfvertrouwen, en compenserend wat betreft achtergrond van de leerlingen (zowel de laaggeletterdheid als ernstige leesproblemen in het gezin).²

Deze resultaten zijn, inclusief voorstudie, gebaseerd op 12 jaar onderzoek (2003-2015) en gepubliceerd (zie voetnoten en referentielijst). Zij tonen klip en klaar aan dat de uitspraak van de heer Vervaeke: *“programma’s als Bouw! ... dit heeft slechts negatieve effecten, er is geen kind dat (er) eerder of beter door gaan lezen, ja, zelfs, ze zijn er allemaal slechter door gaan lezen”* volstrekt in tegenspraak is met de wetenschappelijke evidentie. Ook zijn mening dat *“hun gevoel van eigenwaarde wordt aangetast omdat ze voortdurend moeten laten zien wat ze niet kunnen”* mist elke feitelijke grondslag, afgaande op het positieve effect op het zelfconcept dat daar onderdeel van uitmaakt.³ De leerlingen waren maar wat trots op het Bouw!diploma dat ze na afloop kregen!⁴

De leesrijpheidstheorie van de heer Vervaeke (door hem verwoord in de stelling *“Uitgangspunten van de WSK zijn dat lezen zich van binnenuit in fasen ontwikkelt en leesrijpheid daarin centraal staat, dat zijn feiten”*) wordt door deze resultaten ook onderuitgehaald. De risicoleerlingen die we selecteerden waren allen verre van ‘leesrijp’ in zijn terminologie, want ze hadden op het moment van selecteren nauwelijks benul van letters of klanken die de basis vormen van het alfabetisch systeem, in tegenstelling tot hun groepsgenoten (de overige 75 %). Als we zijn visie volgen bieden we deze kinderen geen

¹ Regtvoort (2014), Regtvoort e.a. (2013).

² Zijlstra (2015). Zie ook Van der Leij & Zijlstra (2017).

³ Zijlstra e.a. (2014).

⁴ Het programma, dat door zijn vormgeving erg aantrekkelijk gevonden wordt door de leerlingen, heeft inmiddels zijn weg gevonden naar de basisscholen: <https://www.lexima.nl/preventie/bouw>

programma aan, en al helemaal niet in groep 2. Het gevolg van deze onthouding is zichtbaar in de controlegroep: daarin zaten 50-60 % meer leerlingen met leesachterstand, zittenblijvers en dyslectici die buiten de school hulp kregen. Investering in vroegtijdige interventie loont dus uitermate.

Leesverbeterplan Enschede

Het tweede voorbeeld is wat de heer Vervaeke zei over het project onder supervisie van dr. Vernooij, de tweede ondertekenaar van deze brief.

“... ik behoor echt tot de groep die zegt VVE, je kunt er wel wat doen, maar VVE is naar mijn smaak weggegooid geld en alle pleidooien om er wat bovenop te gooien ... dat raad ik u persoonlijk heel sterk af ... kost ongelooflijk veel tijd ... een sterk voorbeeld daarvan is een project van meneer Vernooij ... daar waren kinderen vanaf de eerste dag in groep 4 [bedoeld wordt groep 1, AvdL] bezig met letters ... daar deden ze voor ze naar groep 3 gingen gemiddeld 350 uur over 16 letters, dat is per letter, meen ik, iets meer dan 22 uur voor een letter, ja, terwijl als een kind toe is aan leren lezen dan leest ie dan kent ie in 40 uur alle letters en het kan lezen, want dat was de klacht steeds bij dat project ze kennen dan 16 letters maar ze kunnen niet lezen. ...”

Het Leesverbeterplan Enschede is gestart in 2006. De aanleiding waren het grote aantal verwijzingen naar het speciaal basisonderwijs en de lage resultaten voor technisch lezen halverwege de basisschool die negatief doorwerkten op het begrijpend lezen. We startten vanaf groep 3 met de technische leesvaardigheid, vervolgens werd dat uitgebreid tot een integrale aanpak met begrijpend lezen in de hogere groepen en ontluikende geletterdheid in de kleutergroepen. De bedoeling van dat laatste onderdeel was om de kinderen zich 15 letters eigen te laten maken en hun naam te leren schrijven. Ongelijkheid van kansen tussen leerlingen van laagopgeleide ouders komt sterk tot uitdrukking in de te geringe mate van ontluikende geletterdheid dat ze van huis uit meekrijgen. Daardoor moeten zij in groep 3 opboksen tegen leerlingen die veel verder zijn, een achterstand die de meesten nooit meer inhalen.⁵ Het Leesverbeterplan beoogde deze milieuachterstand te compenseren en aldus de kansenongelijkheid te verkleinen. Een aantal bevindingen illustreert de effectiviteit van het integrale traject.⁶

- Slechts 2% van de leerlingen had bij het verlaten van groep 8 niet het gewenste AVI 9 beheersingsniveau.

- De twee SBO-scholen in het traject deden het bij technisch lezen even goed als een gemiddelde basisschool in Nederland.

- Het aantal A-B leerlingen (bovenste 50 %) was bij begrijpend lezen veel hoger dan dat van het landelijk gemiddelde. Veel aandacht voor risicolezers leidt dus niet tot slechtere resultaten voor de betere leerlingen. Integendeel zelfs; het begrijpend lezen nam over de hele linie toe.

- In groep 7 en 8 was nog winst in leesvaardigheid te zien, terwijl die op veel scholen vanaf groep 6 vaak afneemt.⁷

⁵ (Inter)nationale evidentie die deze uitspraak rechtvaardigt kunnen we, indien gewenst, leveren.

⁶ Vernooij & Kappen (2010), Kappen & Vernooij (2016).

⁷ Hacquebord & Sanders (2010).

- De leerkrachten vonden dat het beter lezen van de kinderen gepaard ging met afname van gedragsproblemen.

De resultaten ondersteunen de visie, dat het onderwijs dat risicokinderen krijgen er veel meer toe doet dan hun gezinsachtergrond. Cruciaal voor de verbetering van de leesvaardigheid waren goed nageschoolde en goed ondersteunde leraren, maar ook het onderwijskundig leiderschap van de schoolleiding.

Waar de heer Vervaeke het vandaan haalt dat er 350 uur aan letters besteed zijn in de groepen 1-2, is ons onbekend. De kinderen zijn, alles bij elkaar genomen, hooguit 35 uur met letters bezig geweest. Dat is niet meer dan aan, bijvoorbeeld, fijne motoriek, ontluikend rekenen, taalspelletjes e.d. werd besteed. NRO-onderzoek toont aan dat kleuters die met weinig of geen letterkennis naar groep 3 gaan, vroeg of laat leesproblemen ontwikkelen.⁸ Als zij in de kleuterperiode geen gericht aanbod krijgen in het aanleren van de klank-letterkoppelingen en klankbewustzijn, lopen ze een groot risico op het ontwikkelen van blijvende leesachterstand.

Tot slot

Voor het verminderen van ongelijkheid van kansen en het voorkomen van leesachterstand en leesproblemen bieden de opvattingen van de heer Vervaeke geen enkele oplossing. We hebben in het voorgaande aangetoond dat hij die tracht te profileren door het jarenlange, zorgvuldige werk van leesonderzoekers met ongefundeerde opmerkingen in diskrediet te brengen. Zijn verspreiding van 'nep-informatie' achten wij beneden elk wetenschappelijk peil en schadelijk voor de gedachtenbepaling.

Met onze brief tonen wij aan dat de voornoemde uitspraken die de heer Vervaeke als vertegenwoordiger van de WSK heeft gedaan tijdens het Rondetafelgesprek, volstrekt niet in overeenstemming zijn met de wetenschappelijke evidentie. Deze uitspraken zijn openbaar en door iedereen te volgen via de website <https://debatgemist.tweedekamer.nl/debatten/leesvaardigheid>.

Wij verwachten dan ook dat de WSK, teneinde haar geloofwaardigheid te behouden, publiekelijk afstand neemt van deze uitspraken.

Mocht daar behoefte aan zijn, zijn wij gaarne bereid onze argumenten nader toelichten.

Hoogachtend,

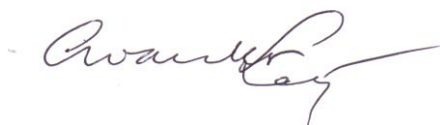
Prof. Dr. A. van der Leij

Emeritus hoogleraar Orthopedagogiek
Universiteit van Amsterdam

Dr. K. Vernooij

Emeritus lector Effectief taal- en
leesonderwijs bij de toenmalige
hogeschool Edith Stein

Namens beiden,



⁸ Wentink (2015).

Referenties

- Hacquebord, H., & Sanders, M. (2010). Van PO naar VO. De ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid. *BasisSchoolManagement*, 24, (5).
- Kappen, A., & Vernooij, K. (2016). De leereffecten van het Enschedese lees- en verbeterplan. In: *BasisSchoolManagement*, 30), (3).
- POraad (2020). <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/onderzoek-mckinsey-laat-zien-dat-structurele-investeringen-in-onderwijs>
- Regtvoort, A.G.F.M. (2014). *Early identification and intervention in children at risk for reading difficulties* (ac. proefschrift). Amsterdam: University of Amsterdam.
- Regtvoort, A., Zijlstra, H., & van der Leij, A. (2013). The effectiveness of a two-year supplementary tutor-assisted computerized intervention on the reading development of beginning readers at risk for reading difficulties: a randomized controlled trial. *Dyslexia*, 19, 256-280.
- Schenke, W., Weijers, D., Emmelot, Y., Karssen, M., Breetvelt, I., Van Stigt, A. & Boogaard, M. (2020). *Kenmerken en voorbeeldfunctie van Excellente scholen. Hoe excellent zijn Excellente scholen?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- van der Leij, A, Struiksmā, A.J.C., & Ruijssenaars, W. (2020). Naar een duurzame integrale aanpak leesproblemen. *Leximamagazine*, jg. 2020, 13-16.
- Van der Leij, A., & Zijlstra, H. (2017). Voorkom laaggeletterdheid en reduceer dyslexie. *BasisSchoolManagement*, 31, (8).
- Vernooij, K., & Kappen, A. (2010). *Effectiviteit Enschedese Leesverbeterplan*. Presentatie voor de PO Raad. Utrecht: juni 2010.
- Wentink, H. (2015). *Wat is het langetermijneffect van het aanleren van klank-letterkoppelingen in groep 2 op de leesresultaten van leerlingen in groep 3?* NRO: Kennisrotonde.
<https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopenrij/vroeg-leren-schrijven/>
- Zijlstra, A.H. (2015). *The role of teacher-child interaction and tutor-assisted intervention* (ac. proefschrift). Amsterdam: University of Amsterdam..
- Zijlstra, A.H., Koomen, H.M.Y., Regtvoort, A., van der Leij, A. (2014). Effects of quantitative and qualitative treatment fidelity of an individualized computer-supported early reading intervention delivered by non-professional tutors. *Learning and Individual Differences*, 33, 55–62.