***Bouw!*, onder de loep genomen**

dr. Ewald Vervaet, 21 januari 2021

Op 23 september 2020 heb ik tijdens een rondetafelgesprek van de Tweede Kamer een opmerking gemaakt over het programma *Bouw!* van de Nederlandse onderwijskundige Aryan van der Leij (geboren in 1946), die ook bij dat gesprek aanwezig was. Ik kom daar in §3 op terug.

 Op 16 oktober heb ik Van der Leij een eerste reactie op *Bouw!* gegeven, namelijk naar aanleiding van een schrijven van hem en Kees Vernooy in wiens plaats hij toen was. Ondertussen heb ik eerst de geschiedenis van Directe Instructie (DI) uitgezocht en haar status besproken, als voorstudie voor een definitief artikel. Met het oog op een afsluiting met de gedachtewisseling met beiden neem ik nu *Bouw!* onder de loep.

 De opbouw van dit schrijven is als volgt. Ik kom in §3 terug op mijn opmerking van 23 september nadat ik in §2 bijzonderheden van *Bouw!* heb bekeken onder de loep die ik in §1 samenstel.

*Inleiding*

In het middelpunt van dit artikel staat de psychologische ontwikkeling van het lezen – onder ‘kleuter’ verstaan we een kind dat ongeacht kalenderleeftijd en schoolgroep op het leesdomein als kleuter functioneert en onder ‘jong schoolkind’ een kind dat daarop als jong schoolkind functioneert.

 Stel, Nel kan NEL, MAMA en PAPA schrijven. Met haar letters kan men dan het woord PEN vormen. In verband met het vlotte lezen van een tekst is de enige houdbare reactie hierop ‘Pen’: het *onmiddellijke lezen*. De drie prevormen zijn:

* het lezen van PEN als ‘P, e, n’: het *loutere hakken* van de kleuter;
* het lezen van PEN als ‘P, e, n; pret’ (of ‘mep’, ‘hen’, ‘pan’ en dergelijke): het *hakken-en-gissen* van de kleuter;
* het lezen van PEN als ‘P, e, n; pen’: het *hakken-en-plakken* van het jong schoolkind.

 Na enkele maanden verkort het hakkende-en-plakkende lezen zich tot het onmiddellijke lezen van PEN als ‘Pen’ van het jonge schoolkind.[[1]](#footnote-1)

**1 De loep waar *Bouw!* onder genomen gaat worden**

*Bouw!* steunt in wetenschappelijk opzicht op ten minste twee proefschriften. In beide komt de zojuist geschetste psychologische ontwikkeling niet voor. Omgekeerd, in deze proefschriften komen inferentiële statistiek, tests en andere psychometrische instrumenten en trainingen van kinderen die niet leesrijp zijn, voor[[2]](#footnote-2) en in onderzoek waar die psychologische ontwikkeling uit is voortgekomen, komt dit drietal niet voor.

 Er zijn dus vier punten in het geding: psychologisch fasen of niet, inferentiële statistiek of niet, psychometrie of niet en training van niet-leesrijpe kinderen of niet. We lopen ze achtereenvolgens langs.

**1.1 Ontwikkelingsfasen of niet?**

Wetenschap draait om het geven van feitelijk houdbare verklaringen voor verschijnselen. Dat wil zeggen:

* Ten opzichte van een houdbaar feit doet zich iets opmerkelijks voor: de *verrassing*.
* Dat opmerkelijke tracht men te verklaren door een aanname te maken: het *vermoeden*.
* Dat vermoeden trekt men aan nieuwe feiten na. Pas bij houdbaarheid wordt het vermoeden een *feit*.

 Vijf voorbeelden zijn: Columbus’ ontdekking van Amerika, kleurenblindheid, Newtons zwaartekrachttheorie, een bijzonder soort meervoud in de Italiaanse taal en prehistorische rotsschilderingen.[[3]](#footnote-3)

*Ontdekkend Leren Lezen heeft een wetenschappelijke grondslag*

Ontdekkend Leren Lezen (OLL) voldoet aan deze stappen en heeft dus een wetenschappelijke grondslag. Dat wil zeggen, in de ontwikkelingslijn ‘louter hakken 🡪 hakken-en-gissen 🡪 hakken-en-plakken 🡪 onmiddellijk lezen’ zijn de opmerkelijke verschijnselen:

* Onmiddellijk lezen is opmerkelijk ten opzichte van het feit dat zuigelingen (gemiddeld 0;0-1;0), hummels (gemiddeld 1;0-1;6), dreumesen (gemiddeld 1;6-3;0) en peuters (gemiddeld 3;0-4;6) niet kunnen lezen, en het feit dat dieren, ook de meest intelligente, nooit zullen kunnen lezen.
* Louter hakken en hakken-en-gissen van kleuters (gemiddeld 4;6-6;6) en hakken-en-plakken van jonge schoolkinderen (gemiddeld 6;6-8;6) zijn opmerkelijk ten opzichte van onmiddellijk lezen.

 De feitelijk houdbare verklaring hiervoor is[[4]](#footnote-4):

 Niet kunnen lezen is er omdat het kind of het dier niet over de abstract-logische verbanden in de kleuterfase of over die in de fase van het jonge schoolkind beschikt.

 Louter hakken en hakken-en-gissen zijn mogelijk vanwege de eenzijdige abstract-logische verbanden in de kleuterfase.

 Hakken-en-plakken en onmiddellijk lezen zijn mogelijk vanwege de tweezijdige abstract-logische verbanden in de fase van het jonge schoolkind.

 De leesrijpheidstoets, die uit de schrijfproef en de leesproef bestaat (zie noot 1), en OLL zijn hier een toepassing van.

Kortom, OLL heeft een wetenschappelijke grondslag omdat het een toepassing is van houdbare kennis.

Bouw! *heeft geen wetenschappelijke grondslag*

*Bouw!* daarentegen is geen toepassing van houdbare kennis want dit programma vloeit niet voort uit een met psychologische feiten aangetoonde verklaring voor opmerkelijke leesverschijnselen.

 Wat is *Bouw!* dan wel? Het is een aanwending van de conditionerings- of S-R-psychologie op het lezen. Volgens die psychologische leer zou een kind prikkels uit zijn omgeving, stimuli S, ontvangen en ertoe geconditioneerd worden om met bepaalde reacties, responsen R, te reageren of juist niet te reageren, namelijk door prettige en onprettige gevolgen op spontane reacties te versterken of te verzwakken – het bekrachtigen.

 De S-R-psychologie probeert slechts een verklaring te geven voor het algemene feit dat een organisme tot houdbare kennis kan komen zoals in het onmiddellijke lezen, maar niet voor bijzondere verschijnselen zoals het loutere hakken, het hakken-en-gissen en het hakken-en-plakken.

 a. De S-R-psychologie negeert de prevormen van het onmiddellijke lezen: louter hakken, hakken-en-gissen en hakken-en-plakken. Daarom blijft ze in wetenschappelijk opzicht in gebreke want een stelsel dat op een bepaald onderzoeksveld slechts een deel van de verschijnselen verklaart, kan dat onderzoeksveld niet op afdoende wijze verklarend beschrijven.

 b. De S-R-psychologische verklaring voor de totstandkoming van houdbare kennis is feitelijk niet houdbaar omdat dieren, zuigelingen, hummels, dreumesen, peuters, kleuters en hakkende-en-plakkende jonge schoolkinderen slechts geconditioneerd kunnen worden tot *gedrag* dat op onmiddellijk lezen lijkt, maar niet tot het *vermogen* om nieuwe teksten onmiddellijk te lezen.

 c. Voorzover de S-R-psychologie kan verklaren waarom kinderen die volgens de ontwikkelingspsychologie leesrijp zijn, kunnen lezen, is ze onvolledig omdat ze het verschijnsel leesrijpheid onverklaard laat.

Kortom, omdat de psychologische ontwikkeling van het lezen een feit is en de S-R-psychologie deze niet verklarend beschrijft of verklarend kan beschrijven, heeft ze geen wetenschappelijke grondslag. Omdat *Bouw!* mede op de S-R-psychologie is gebaseerd, heeft het ook geen wetenschappelijke grondslag.[[5]](#footnote-5)

Samengevat: *Bouw!* heeft geen wetenschappelijke grondslag omdat er geen houdbare kennis voor opmerkelijke leesverschijnselen in wordt toegepast.

**1.2 De inferentiële statistiek levert schijnfeiten op**

In onderzoek in verband met *Bouw!* spelen gemiddeldes, populatiegroottes, standaardafwijkingen, correlatiecoëfficiënten, varianties, regressieanalyses en dergelijke een grote rol; zie noot 2. Samen vormen ze de inferentiële statistiek.[[6]](#footnote-6) Ze berust op de meetfouttheorie van de exacte wetenschappen, door er enerzijds begrippen, gedachtegangen en formules aan te ontlenen en er anderzijds gedachtegangen in om te keren. De belangrijkste omkering is die van *meetfout*theorie naar *meet*theorie in de mens-, maatschappij- en beleidswetenschappen. Die ontleningen en omkeringen zijn echter niet houdbaar. Voor ons doel zijn de twee belangrijkste onhoudbaarheden:

A. In de meetfouttheorie is er altijd sprake van één waarde, bijvoorbeeld voor de lengte van een mouw. Als je die lengte 25 keer bepaalt, krijg je 25 waardes die een beetje van elkaar verschillen. Men kan wiskundig bewijzen dat de werkelijke waarde van de mouw het beste benaderd wordt door het gemiddelde van de 25 meetwaardes te nemen. Elk van de 25 meetwaardes is dan een afwijking van dat gemiddelde. Voor het onderwijs geldt echter niet dat er voor bijvoorbeeld 10.000 kinderen één werkelijke waarde is en dat de 10.000 meetwaardes afwijkingen zijn van die werkelijke waarde.

B. In de meetfouttheorie vormen de meetwaardes van de laagste tot de hoogste waarde een homogene schaal. De 25 meetwaardes voor de lengte van de mouw gaan immers allemaal over die ene mouw. Kinderen maken op alle ontwikkelingsdomeinen (zingen, fietsen, tekenen, praten, lezen enzovoort) echter een ontwikkeling door, zoals in ‘louter hakken 🡪 hakken-en-gissen 🡪 hakken-en-plakken 🡪 onmiddellijk lezen’ van §1. Zo’n ontwikkeling is per definitie niet homogeen: louter hakken en hakken-en-gissen zijn op de structuur van de kleuterfase gebaseerd en hakken-en-plakken en onmiddellijk lezen op die van de fase van het jonge schoolkind.

Kortom, de inferentiële statistiek vat kindkarakteristieken ten onrechte op als afwijkingen van gemiddeldes en wist hun ontwikkeling, ook die van het lezen, ten onrechte bij voorbaat uit.[[7]](#footnote-7) Haar toch op kinderen aanwenden levert dus schijnfeiten op, precies zoals je je omgeving door figuurglas anders waarneemt dan zoals ze is.

**1.3 Tests en andere psychometrische instrumenten leveren schijnfeiten op**

In onderzoek in verband met *Bouw!* spelen tests en andere psychometrische instrumenten een grote rol; zie noot 2. Dat deze schijnfeiten opleveren laten we voor de Citotoets ‘Taal voor kleuters’ zien omdat we daar de inhoud van kennen én de wetenschappelijke verantwoording van het Cito van hebben.[[8]](#footnote-8)

 De Citotoets bestaat uit 60 meerkeuzevragen, verdeeld in zes categorieën. Twee voorbeelden:

 15 vragen gaan over passieve woordenschat. Op drie tekeningen staan twee bruine runderen, grazen zes runderen respectievelijk staat één rund. De leerkracht zegt twee keer: ‘Waar zie je een **kudde**? Zet een streep onder de kudde’.

 8 vragen gaan over klank en rijm. Op vier tekeningen staan een rat, een ster, een tor respectievelijk een doos. De leerkracht zegt twee keer: ‘Hier zie je rat – ster – tor – doos. Welk woord begint met t? rat – ster – tor – doos Zet een streep onder dat plaatje’.

 Het hoofdargument voor het schijnfeitelijke karakter van psychometrische uitkomsten is dat de antwoorden getalswaardes krijgen maar dat dat ten koste gaat van iets inhoudelijks (ontwikkelingspsychologisch en/of opvoedkundigs en/of onderwijskundigs). Vragen over het woord/begrip ‘kudde’ en over de eerste klank van woorden mogen uiteraard gesteld worden, maar een test maakt van de antwoorden iets louter getalsmatigs, in drie stappen:

Stap 1. Bij vragen als ‘Wat is een kudde’ of, bij het zien van een kudde, ‘Hoe heet een groep van zulke dieren?’ en bij ‘Wat is de eerste klank van /tor/?’ zijn oneindig veel antwoorden mogelijk, goede en foute. Zo kan men op die laatste vraag niet alleen /t/ antwoorden maar ook /o/, /r/ of /k/, fluiten, niezen en zo meer. In een test brengt men dat oneindige aantal altijd tot een beperkt aantal terug, doorgaans 3 (in de eerste voorbeeldvraag) of 4 (in de tweede voorbeeldvraag).

Stap 2. Er kunnen vele redenen zijn waarom een antwoord goed of fout is. Zo zijn er kinderen die het woord ‘kudde’ wel kennen maar menen dat ook één rund bij een kudde kan horen en in hun overweging betrekken dat de andere dieren van de kudde buiten het plaatje vallen – bijvoorbeeld omdat ze tijdens een groepsreis zelf eens apart zijn gefotografeerd. In het geval van ‘Welk woord begint met /t/?’ zal men eerst vastgesteld moeten hebben of het kind de begrippen ‘begin’ en ‘einde’ kent. Kortom, er zijn vragen waarvan alleen aan de hand van een toelichting nagegaan kan worden of een antwoord goed of fout is, maar een test vraagt niet naar een toelichting.

Stap 3. Aan de antwoordmogelijkheden worden punten toegekend. In de Citotaaltoets levert een goed antwoord 1 punt op en leveren de overige antwoorden 0 punten op. Echter, daar zit geen enkele inhoudelijke (psychologische, opvoedkundige, onderwijskundige) theorie achter. Bovendien zorgt een psychologische ontwikkelingslijn voor extra complicaties. Nemen we weer ‘louter hakken 🡪 hakken-en-gissen 🡪 hakken-en-plakken 🡪 onmiddellijk lezen’ van §1. Daar zouden psychometristen op ten minste twee manieren punten aan kunnen toekennen.

A. Ze zouden aan ‘onmiddellijk lezen’ 1 punt kunnen toekennen en aan de andere leeswijzen 0 punten. Dit is zinloos want ‘louter hakken’, ‘hakken-en-gissen’ en ‘hakken-en-plakken’ zijn niet fout, maar goed-in-wording. Niet de tweedeling fout/goed is in het geding maar de driedeling goed-in-wording/goed/fout: iemand kan ergens pas een fout maken als hij datgene beheerst.

B. Ze zouden aan de vier leeswijzen 1, 2, 3 respectievelijk 4 punten kunnen toekomen. Ook dit is zinloos want dat houdt in dat hakken-en-plakken drie keer zoveel waard zou zijn als louter hakken en dat onmiddellijk lezen vier keer zoveel waard zou zijn als louter hakken en twee keer zoveel als hakken-en-gissen. Ontwikkelingspsychologisch heeft dat geen betekenis: het is een kwalitatieve ontwikkelingslijn die men hooguit als ‘eerste vorm’, ‘tweede vorm’ en dergelijke kan ordenen, maar die geen kwantitieve waardes hebben.

Uitkomsten van psychometrische instrumenten zijn dus slechts getalsmatig van aard en geen psychologische, opvoedkundige en/of onderwijskundige feiten. De uitkomsten komen voort uit het toewerken naar iets getalsmatigs (terugbrengen tot drie of vier antwoorden, geen toelichting, puntentoekenning). Dat toewerken berust slechts op methodologische overwegingen en niet op een ontwikkelingspsychologische, opvoedkundige en/of onderwijskundige werkelijkheid. Daarom zijn het (ontwikkelings)psychologische, opvoedkundige en/of onderwijskundige schijnfeiten.

Kortom, de uitkomsten van tests en andere psychometrische instrumenten kunnen getalsmatige en rekenkundige *feiten* zijn (als er geen rekenfout is gemaakt), maar zijn psychologische en/of opvoedkundige en/of onderwijskundige *schijnfeiten*.[[9]](#footnote-9)

**1.4 Trainen van niet-rijpe kinderen leveren schijnfeiten op**

In onderzoek in verband met *Bouw!* spelen trainingen van niet-leesrijpe kinderen een grote rol; zie noot 2. Echter, bekeken vanuit de psychologische ontwikkeling in het algemeen en die van het lezen in het bijzonder (‘louter hakken’ tot en met ‘onmiddellijk lezen’; §1) leveren trainingen om drie redenen schijnfeiten op:

* Aan het begin van de training wordt niet nagegaan of een kind al dan niet rijp is voor de betreffende stof of taak.
* Aan het eind van de training wordt niet nagegaan of een kind dat een getrainde reactie vertoont, ook over de psychologische structuur beschikt die bij het betreffende vermogen hoort.
* Niet aangetoond is dat een getraind kind enkele maanden na de training de getrainde reactie nog steeds vertoont wanneer in de tussentijd niet meer is getraind en/of herhaald, laat staan dat is aangetoond dat het dan (nog) over de betreffende structuur en het betreffende vermogen beschikt.

*Een voorbeeld*

Stel dat op het leesdomein Alex met 4;0 in de kleuterfase (louter hakken en hakken-en-gissen) is gekomen en Bart een jaar later, dus met 5;0. Alex van 5;6 heeft zich in zijn vrije spel veel meer namen en woorden en dus ook letters eigen gemaakt dan Bart van 5;6.

 De kleuterfase duurt gemiddeld 2 jaar. Laten we daarom verder stellen dat Alex met 6;0 leesrijp wordt (eerst hakken-en-plakken, later onmiddellijk lezen) en Bart met 7;0. Met 7;6 is Alex dus 1,5 jaar leesrijp en Bart 0,5 jaar. Alex van 7;6 blijkt beter te kunnen lezen dan Bart van 7;6.

 Bekeken vanuit de psychologische ontwikkeling hebben kinderen in de kleuterfase niets aan les in letters en zouden ze als voorbereiding met klanken en vormen moeten kunnen spelen en pas in de fase van het jonge schoolkind leesles krijgen. Zo kunnen Alex en Bart zich volkomen normaal ontwikkelen en start Alex met leesles vanaf 6;0 en Bart vanaf 7;0.

 Voorstanders van *Bouw!* en anderen die ontwikkelingsfasen ontkennen, bevelen aan om al in de kleutergroepen op letters te trainen. Dit zou op onderzoek gebaseerd zijn, omdat uit onderzoek, waarin ontwikkelingsfasen niet zijn meegenomen, zou blijken dat het aantal gekende letters in groep 2 een voorspeller zou zijn van de leesvaardigheid in groep 3. Ze menen dus dat Alex met 7;6 beter kan lezen dan Bart *omdat* de eerste met 5;6 meer letters kende dan de tweede. Deze mening is echter niet op feitelijk onderzoek gebaseerd maar op schijnfeiten in de zin van §1.2-3 en op de drogreden ‘daarna, dus daarom’ (*post hoc, ergo propter hoc*).

 Met andere woorden, omdat trainingen relevante feiten en overwegingen niet meenemen, leveren trainingsresultaten geen ontwikkelings- en onderwijsfeiten op, maar ontwikkelings- en onderwijsschijnfeiten. Beeldend gezegd: door de trainingsbril ziet men vorderingen en redenen achter die vorderingen, die er in werkelijkheid niet zijn.[[10]](#footnote-10)

**1.5 De papieren werkelijkheid van *Bouw!***

*Bouw!* heeft geen wetenschappelijke grondslag omdat het geen toepassing is van een feitelijk aangetoonde theorie over alle bekende leesverschijnselen (§1.1) en stoelt in drie opzichten, namelijk inferentieel-statistische, psychometrische en trainingsmatige, op ontwikkelingspsychologische en/of opvoedkundige en/of onderwijskundige schijnfeiten (§1.2-4). In deze vier opzichten beschrijft *Bouw!* dus een papieren werkelijkheid.

**2 Bijzonderheden van *Bouw!***

In §1 is als het ware een loep gemaakt. Door die loep gaan we nu *Bouw!* bekijken. Daarbij zullen we allerlei bijzonderheden tegenkomen. Dit doen we aan de hand van vijf publicaties.[[11]](#footnote-11)

**2.1 Van der Leij (2013)**

In zijn boek *Leesproblemen en dyslexie* (2013) beschrijft Van der Leij de drie ‘stadia van technisch lezen’.[[12]](#footnote-12)

 Het eerste stadium is dat van voorbereidend lezen. Daarin leert het kind dat zijn spreektaal een structuur heeft: dat woorden uit klanken bestaan. ‘Kennis van de indeling van woorden in lettergrepen’ wordt ‘bij de natuurlijke taalontwikkeling vaak al vroeg opgedaan’. Bij het ‘aanleren van het alfabetische systeem’ is wat anders nodig: ‘kennis van de structuur van woorden op het niveau van de kleinste eenheden, de samenstellende klanken’. Daar in beginsel één letterteken één klank weergeeft, ‘vormt de schrijftaal de weerspiegeling van de spreektaal’, het ‘vormkenmerk’ van het schrift. Of ‘een leerling (nog) primair reageert op de betekenis of (al) op het bedoelde vormkenmerk’ wordt in dat kader aangegeven door het antwoord op een vraag als ‘Wat is het langste woord, reus of kabouter?’. Geschikte oefeningen in dit stadium zijn onder meer het splitsen van samengestelde woorden (‘/rotsblok/ wordt /rots/ en /blok/’), via lettergrepen (‘/wandelen/ wordt /wan/ /de/ /len/’) en woorden (‘/poes/ wordt /p/ /oe/ /s/’).

 Het tweede stadium is dat van het aanvankelijk lezen. Daarin leert het kind doorgaans eerst klankzuivere en symboolzuivere woorden als ‘aap’ en ‘boom’ lezen en later niet-klankzuivere woorden zoals die met een ‘e’ die als /u/ klinkt en met een ‘e’ die als /ee/ klinkt, en niet-symboolzuivere woorden zoals ‘vent’ en ‘paard’ die beide op de /t/-klank eindigen. Tevens worden dan lettercombinaties als ‘eu’ en ‘ng’ geleerd. Dit alles eerst voor eenlettergrepige woorden, en later voor twee- en meerlettergrepige woorden. Deze toenemende complexiteit van woorden kan in het AVI-systeem worden uitgedrukt. Het tweede stadium wordt door de AVI-nivo’s 1-4 bestreken.

 Het derde stadium is dat van het voortgezet lezen. Bij het stijgen van het leesnivo en het verkrijgen van een hogere accuratessegraad in het lezen wint leessnelheid aan belang. In dit stadium kunnen de woorden complexer worden en de zinnen langer. De AVI-nivo’s 5-9 komen ermee overeen.

 We bespreken Van der Leijs stadia in tien punten – zeven staan in de hoofdtekst.[[13]](#footnote-13)

A. Van de vier stappen en de twee fasen in de leesontwikkeling van §1 beschrijft Van der Leij er maar één, namelijk het onmiddellijke lezen in de fase van het jonge schoolkind. Wat bij Van der Leij één onderwerp is met drie stadia, namelijk ‘technisch lezen’, is in OLL de vierde stap. De prevormen zijn echter van groot belang om te bepalen wanneer een kind met technisch lezen kan beginnen, namelijk na de overgang van het louter hakken en hakken-en-gissen van de kleuter naar het hakken-en-plakken van het jonge schoolkind; zie de inleiding en de leesrijpheidstoets (noot 1).

B. Van der Leij geeft geen psychologische verklaring(spoging) voor zijn drie stadia, terwijl het vinden van verklaringen de kern is van wetenschapsbeoefening; zie §1.1 en, voor de verklaring van de vier leeswijzen, noot 1.

C. Het is juist dat vragen als ‘Wat is het langste woord, /reus/ of /kaaboutur/, /pan/ of /teeleepultju/?’ klankrijpe en niet-klankrijpe kinderen van elkaar scheiden. In OLL wordt klankrijpheid met zulke vragen bepaald. Een oudere peuter antwoordt ‘Reus’ en ‘Pan’ omdat een reus groter is dan een kabouter en een pan groter dan een theelepeltje. Op grond van zijn tweezijdige concreet-feitelijke verbanden kan hij zich niet losmaken van de concreet-feitelijke werkelijkheid. Een kleuter antwoord ‘Kabouter’ en ‘Theelepeltje’ omdat je bij /reus/ en /kaa-bou-tur/ één respectievelijk drie bewegingen kunt maken en bij /pan/ en /tee-lee-pul-tju/ één respectievelijk vier, terwijl 3 en 4 nu eenmaal groter zijn dan 1.[[14]](#footnote-14)

D. Volgens Van der Leij wordt de kennis van de indeling van woorden in lettergrepen al vroeg opgedaan bij de natuurlijke taalontwikkeling. Dit is niet juist.

 Ten eerste, de oudere peuter (gemiddeld 3;9-4;6) en het nog jongere kind hakken woorden als ‘televisie’ en ‘helikopter’ niet (stelselmatig) als /tee-lu-vie-zie/ en /hee-lie-kop-tur/. Dat doet pas de kleuter (gemiddeld 4;6-6;6); zie C.

 Ten tweede, een jong schoolkind (gemiddeld 6;6-8;6) dat zinnen als ‘justin jokt dat gertjan een jakhals wegjaagt’, ‘schreef chiel in een nacht een brief aan zichzelf?’ en ‘vliegt lydie in een dag van schiphol naar texas?’[[15]](#footnote-15), hakt woorden als ‘beren’ en ‘dierentuin’ in eerste instantie niet als /bee-run/ en /die-run-tuin/, maar als /beer-un/ en /dier-un-tuin/ of /dier-en-tuin/. Precies zoals het kind zich in de woordlengteproef moet losmaken van de beelden die het bij reuzen en kabouters heeft (zie D), zo moet het jonge schoolkind zich opnieuw losmaken van woordbeelden als ‘beer’ en ‘dier’.

E. De bepaling van klankrijpheid is niet voldoende: ook het bepalen van vormrijpheid is van belang. Lettertekens hebben immers vormen en staan voor klanken. In OLL wordt vormrijpheid bepaald door het kind zichzelf te laten tekenen. Een oudere peuter tekent zich met één oppervlak voor hoofd en romp, als koppoter, en is niet vormrijp en een kleuter met één oppervlak voor hoofd en één voor romp en is vormrijp. De reden is dat het begrip achter ons woord ‘tussen’ voor de peuter ‘grenzend aan’, op grond van zijn tweezijdige concreet-feitelijke verbanden, betekent en voor de kleuter – uitgedrukt voor de lezer – ‘B ligt tussen A en C als men in het doortrekken van de denklijn van A naar B op C uitkomt’, op grond van zijn eenzijdige abstract-logische verbanden, die denklijnen mogelijk maken.15

F. In Van der Leijs tweede stadium, aanvankelijk lezen, leest het kind niet alleen woorden als ‘aap’ en ‘boom’, maar ook woorden met ‘e’-/u/, ‘e’-/ee/ (‘presenteren’-/preezenteerun/) en ‘d’-/t/ (‘paard’) p.18-19).

 In OLL leest het kind woorden als ‘aap’, ‘boom’ en ‘hek’ in deel 1 van *Zo ontdek ik het lezen!*: alle lettertekens komen in klankzuivere vorm aan bod. Het begint pas aan deel 1 als het leesrijp is.

 Woorden als ‘de’-/du/ en ‘geworden’-/guwordun/ leest het in deel 2: onder meer alle stomme klinkers (ook ‘aardig’-/aardug/ en ‘eerlijk’-/eerluk/) en alle twee- of meertekenletters (‘ij’, ‘oe’ en dergelijke) komen erin aan bod. Het blijkt dat voor deze kwesties geen aparte rijpheid nodig is zodat het kind onmiddellijk na deel 1 aan deel 2 kan beginnen.

 Woorden als ‘paard’-/paart/ en ‘ezel’-/eezul/ leest het in deel 3: onder meer ‘hand’-/hant/, ‘boten’-/bootun/, ‘botten’-/botun/, ‘ik landde’-/ik landu/ en ‘jij vindt’-/jei vint/ komen erin aan bod. Dit zijn de regelgeleide spellingkwesties. Voor elk is rijpheid vereist. Er bestaan dan ook aparte rijpheidstoetsen voor. Overigens kan het kind in de loop van deel 2 teksten lezen waarin woorden als ‘hand’, ‘boten’ en dergelijke staan. Feitelijk leveren alleen woorden als ‘boten’ in het begin problemen op omdat kinderen geneigd zijn dit in eerste instantie als /botun/ te lezen en niet als /bootun/. Het probleem met de regelgeleide spellingkwesties zit dan ook niet zozeer in het lezen als in het schrijven.

G. Het AVI-systeem dat Van der Leij aan zijn stadia 2 en 3 koppelt, draait om een formule voor de leesindex.[[16]](#footnote-16) Die luidde enkele jaren terug en luidt in 2021 wellicht nog steeds:

leesindex = 195 – 2×Lzin – 200/3×Lwoord

met Lzin = gemiddeld aantal woorden per zin en Lwoord = gemiddeld aantal lettergrepen per woord.

 Deze formule is geen toepassing van een met feiten aangetoonde verklaring voor leesverschijnselen en levert dus schijnfeiten op; zie §1.1. Wellicht dat er in de praktijk van het toekennen van AVI-nivo’s nog andere overwegingen een rol spelen, maar vooralsnog lijkt het me dat de zin ‘zij houdt’ lastiger te lezen is dan ‘ik ren’, toch zeker voor een kind in Van der Leijs tweede stadium. Toch hebben beide eenzelfde leesindex, namelijk 195 – 2×2 – 200/3×1 = 142,3.

Kortom, Van der Leij beschrijft de ontwikkeling van het lezen onvolledig (alleen ‘onmiddellijk/technisch lezen’; geen leesrijpheid), plaatst het vormaspect van lettertekens ten onrechte niet in zijn eerste stadium, onderscheidt ten onrechte niet tussen het aanbod van woorden en gebruikt iets schijnfeitelijks om zijn tweede en derde stadia van elkaar te onderscheiden (AVI-nivo’s 1-4 versus 5-9).

**2.2 Zijlstra (mei 2016)**

Van de Nederlandse onderwijskundige Haytske Zijlstra (geboren in 1982 en in 2015 bij Van der Leij gepromoveerd) verschijnt in mei 2016 een vraaggesprek.[[17]](#footnote-17) We gaan op vier punten in – twee staan in de hoofdtekst.[[18]](#footnote-18)

A. Volgens Zijlstra geeft het aantal letters dat het kind in januari van groep 2 kent, aan of het tot de 25% van de kinderen in groep 3 zal behoren met risico op leesproblemen: ‘In het onderzoek kenden deze leerlingen hooguit drie letters in januari van groep 2. En bij die kinderen zie je vaak ook een zwak fonologisch bewustzijn, ze hebben moeite met het benoemen en samenvoegen van klanken in woorden’. Toch beginnen zij doorgaans met leesles, net als de overige 75%.

 In OLL bestaan geen ‘risicolezers’ en bekeken vanuit de psychologische ontwikkeling van het lezen worden ze gemaakt door leesonderwijs aan kinderen die niet leesrijp zijn. Dat wil zeggen, een basisschoolkind dat heel weinig letters kent en/of geen of een zwak fonologisch bewustzijn heeft en/of moeite heeft met het verklanken van letters, is op het leesdomein doorgaans een oudere (gemiddeld 3;9-4;6) of zelfs jonge peuter (gemiddeld 3;0-3;9). En een basisschoolkind dat moeite heeft met het samenvoegen van klanken tot woorden, is op het leesdomein geen jong schoolkind en dus niet leesrijp. Zie §1.4: Bart die pas met 5;0 klank- en vormrijp is en pas met 7;0 leesrijp.

 In OLL is Bart een kind dat laat leesrijp wordt. Hij is een late lezer. Door een late lezer vroegtijdig leesonderwijs te geven, worden allerlei problemen gemaakt: ‘motivatieproblemen en een laag zelfvertrouwen’ en lezen ‘ook niet echt leuk vinden’ (Zijlstra, p.27 en p.29).

B. Zijlstra: ‘Ook als een kind niet vooruitgaat en toch veel oefent, kun je gerichte stappen ondernemen’ (p.29). Kennelijk zijn er kinderen die ondanks oefenen met *Bouw!* geen vorderingen maken op leesgebied.

 Ten eerste, hoe duidt Zijlstra dit? Zelf zie ik er een fundamenteel tekort in en wijst veel vruchteloos oefenen er volgens mij op dat zo’n kind aan het begin van het werken met *Bouw!* niet leesrijp was en gedurende het werken ermee ook niet leesrijp is geworden. Met OLL maakt elk kind – mits juist op rijpheid beoordeeld – altijd vorderingen.

 Ten tweede, aan wat voor ‘gerichte stappen’ denkt Zijlstra?

**2.3 Zijlstra en Van der Leij (mei 2016)**

Zijlstra en Van der Leij, haar promotor, schrijven in mei 2016 het artikel ‘Begin vroeg met de strijd tegen leesproblemen’.[[19]](#footnote-19) We staan stil bij negen passages – zes staan in de hoofdtekst.[[20]](#footnote-20)

A. ‘Uit onderzoek blijkt dat kinderen met een achterstand aan de start van het leren lezen al een groot risico vormen, aangezien zij deze achterstand meestal niet meer inhalen. De achterstand ten opzichte van de normaal ontwikkelende kinderen wordt vaak zelfs alleen maar groter’ (p.28).

 Ten eerste, die kinderen met een achterstand zijn dezelfde als de kinderen met een risico in §2.2, A. Zie nogmaals §1.4: Bart die pas met 5;0 klank- en vormrijp is en pas met 7;0 leesrijp. Voor een late lezer geldt echter dat hij wel degelijk een goede lezer zal worden[[21]](#footnote-21) – vooropgesteld dat hij óp zijn ontwikkelingsnivo kan leren lezen en spellen:

* pas als hij leesrijp is, begint hij in *Zo ontdek ik het lezen!*, deel 1;
* pas als hij rijp is voor ‘hand’/ ‘rib’ begint hij in *Zo ontdek ik het lezen!*, deel 3, in het gedeelte over ‘hand’/ ‘rib’;
* pas als hij rijp is voor ‘boten’/‘botten’ begint hij in *Zo ontdek ik het lezen!*, deel 3, in het gedeelte over ‘boten’/‘botten’;
* enzovoort.[[22]](#footnote-22)

 Ten tweede, kinderen met een achterstand lopen alleen risico op leesproblemen als ze met lees- en spellingles moeten beginnen terwijl ze er nog niet rijp voor zijn; zie nogmaals §2.2, A.

 Ten derde, volgens mij worden de problemen met kinderen die te vroeg met lezen en/of een of meer regelgeleide spellingkwesties zijn begonnen, inderdaad vaak alleen maar groter, waardoor het voor iemand die niet in termen van de psychologische ontwikkeling naar het leesonderwijs kijkt, lijkt alsof de achterstand alleen maar groter wordt. Iemand die er vanuit de psychologische ontwikkeling naar kijkt, ziet zijn stelling bevestigd dat dit kind te vroeg begonnen is.

B. ‘Extra individuele hulp komt dus eigenlijk te laat omdat de actieve periode van het leren lezen reeds gepasseerd is’ (p.28).

 Vooropgesteld dat iemand leesrijp is, bestaat er geen actieve periode van het leren lezen. Dat het nooit te laat is om te leren lezen weten we van de alfabetiseringsprogramma’s die er de afgelopen zestig jaar met succes in ontwikkelingslanden geweest zijn, en van mensen als keizer Otto I de Grote (912-973) die pas met 33 heeft leren lezen, en Remzi Cavdar (geboren in 1993) die in ongeveer 2,5 maand heeft leren lezen toen hij net 9 was.[[23]](#footnote-23)

C. *Bouw!* werkt met individuele begeleiders die ook in gevoelsmatig opzicht steun bieden, terwijl de kinderen op een computer werken: ‘De leerling wordt individueel begeleid door een tutor’, die ook ‘emotionele ondersteuning’ geeft (p.29) en ‘computerprogramma waarin de oefeningen worden aangeboden’ (p.30).

 In de fase van het leren lezen vinden kinderen één-op-één-contact en op een computer werken heel fijn. Als voordeel van *Bouw!* noemen logopedisten dan ook: ‘Kinderen vinden het leuk om op de computer te werken’[[24]](#footnote-24)

 Welnu, één-op-één-contact en de computer zijn geen specifieke maar niet-specifieke of algemeen werkzame factoren.[[25]](#footnote-25) Goedgekozen niet-specifieke factoren zullen er ongetwijfeld aan bijdragen dat kinderen *Bouw!* leuk vinden. Of, wanneer ze weinig of geen vorderingen maken (zie de ongeveer 15% in E hieronder) althans zo leuk mogelijk vinden. Ik heb de indruk dat *Bouw!* de mate van leuk-vinden als een argument vóór *Bouw!* opvoert. Dat is wetenschappelijk gezien niet terecht want aangetoond zou dienen te worden of *Bouw!* ook zonder deze en andere niet-specifieke factoren werkt. Met name geldt dat voor wat volgens mij het zwakste punt is, namelijk: maakt *Bouw!* een niet-leesrijp kind leesrijp?

D. De schrijvers benadrukken veel herhalen (mijn cursiveringen): ‘Bij lagere scores zal de leerling lessen *herhalen*’ (p.29), ‘De sleutel van succes is de *langdurige en herhaalde* oefening van de actieve leescomponenten’ (p.30), ‘*langdurig blijven oefenen* noodzakelijk is voor de effecten’ (p.30) en ‘In het voortgezet onderwijs kan extra begeleiding ingezet worden door middel van bijvoorbeeld *herhaling* van de lesstof in steunklassen’ (p.31).

 In OLL speelt herhaling geen rol: één aanbieding is voldoende, omdat het kind er daarna voldoende mee kan oefenen. In het algemeen duidt de noodzaak tot veel herhalen op twee punten: het kind is kennelijk niet rijp voor de stof want het aanbod beklijft niet; het kind wordt niet rijp door het herhaalde aanbod, want herhalen blijft voorlopig noodzakelijk. Ook zonder het vele herhalen wordt het kind rijp, namelijk vanwege het verdergroeien van de uitlopers van de hersencellen waardoor in de hersenen voorheen onverbonden hersendelen worden verbonden.

E. ‘Sommige leerlingen (±15%) bleven toch zeer zwak lezen ondanks de interventie’ (p.31).

 Deze ‘zeer zwakke lezers’ waren al aan het begin niet leesrijp en zijn door *Bouw!* niet leesrijp geworden. Ik begrijp dat de interventie twee jaar heeft geduurd. Zonde van de tijd, lijkt me. In OLL doen kinderen die niet leesrijp zijn maar wel klank- en vormrijp klank- en vormspelen. Omdat een letter een *vorm* heeft en voor een *klank* staat, zijn klank- en vormspelen het optimale voorwaardenscheppende leesonderwijs voor de kleuter.[[26]](#footnote-26)

F. ‘Het gaat erom dat wachten totdat een kind zich ontwikkelt geen optie mag zijn met de kennis die we hebben’ (p.32).

 Op grond van de kennis die we over de leesontwikkeling en over OLL hebben, is wachten nooit een optie, maar bepaling van de rijpheid altijd de weg – ook bij voorwaardenscheppend onderwijs aan de kleuter:

* Een kind dat klank- en vormrijp is, begint met [*Klank- en vormspel*](http://ontdekkendleren.nl/oll/klank-en-vormspel).
* Een kind dat leesrijp is, begint met [*Zo ontdek ik het lezen!*, deel 1](http://ontdekkendleren.nl/oll/zo-ontdek-ik-het-lezen-deel-1).

**2.4 Van der Leij, Korf en Zijlstra (oktober 2016)**

Van der Leij, de docente en projectleidster bij de uitgever van *Bouw!* Marleen Korf en Zijlstra schrijven in oktober 2016 het artikel ‘Het voorkomen van laaggeletterdheid en dyslexie met behulp van *Bouw!*’.[[27]](#footnote-27) We gaan in op zes passages – drie staan in de hoofdtekst.[[28]](#footnote-28)

A. ‘Het merendeel van de kinderen die op latere leeftijd de grootste moeite hebben met lezen, pikt de beginselen van het alfabetische systeem al niet op in de periode wanneer het nog *niet* onderwezen wordt’ (p.6; hun cursivering).

 Bekeken vanuit de leesontwikkeling (inleiding) betekent dit hoogstwaarschijnlijk dat die kinderen in die periode zelfs niet tot louter hakken in staat waren, dus dat ze op het leesdomein oudere peuters (gemiddeld 3;9-4;6) waren en dat het zonder meer late lezers zijn (noot 21).

B. ‘Er kan verwarring optreden, bijvoorbeeld of het symbool b met de klank /b/ of met /d/ correspondeert’ (p.7).

 Een kind dat lettertekens spiegelt, is zeker niet leesrijp. Een leesrijp kind doet in de leesrijpheidstoets (zie noot 1) zowel de schrijfproef als de leesproef op het nivo van de fase van het jonge schoolkind (gemiddeld 6;6-8;6). In de schrijfproef spiegelt en verwisselt het niet.

C. In onderdeel Bouw 9 komen woorden als ‘hand’, dus met ‘d’-/t/, aan bod en in onderdeel Bouw 11 worden als ‘tonen’ en ‘tonnen’, dus met klinkerverenkeling als in ‘o’-/oo/ en medeklinkerverdubbeling als in ‘MM’-/M/, aan bod. Dat is dus vóór de jaarwisseling in groep 4.

 Dat is veel te vroeg en schaadt leesvaardigheid, leesmotivatie en leesplezier.[[29]](#footnote-29) Uit mijn onderzoek blijkt overduidelijk:

* voor /hant/-‘hand’ en /rip/-‘rib’ wordt het grootste deel van de kinderen in de tweede helft van de huidige groep 5 en de eerste helft van de huidige groep 6 rijp;
* voor /toonun/-‘tonen’ en /tonun/-‘tonnen’ geldt hetzelfde.

 In OLL komen beide spellingkwesties in deel 3 van *Zo ontdek ik het lezen!*[[30]](#footnote-30) aan bod en bestaan er voor beide rijpheidstoetsen.[[31]](#footnote-31) Echter, al in de loop van deel 2 van *Zo ontdek ik het lezen!*[[32]](#footnote-32)kunnen kinderen teksten lezen waarin woorden als ‘hand’, ‘rib’, ‘tonen’ en ‘tonnen’ voorkomen. Uitleg krijgen ze echter pas nadat ze rijp zijn voor de betreffende spellingkwestie. Vóór die tijd wordt het schrijven van ‘hant’, ‘rip’, ‘toonen’ en ‘tonen’ niet fout gerekend en verbeterd. In de praktijk blijkt alleen het lezen van ‘tonen’ een probleem te zijn – veel kinderen lezen dat aanvankelijk als /tonun/, dus alsof er ‘tonnen’ staat, wat begrijpelijk is want ‘o’ leren ze als /o/.

**2.5 Handleiding *Bouw!* (januari 2020)**

In januari 2020 is de jongste handleiding voor begeleiders verschenen.[[33]](#footnote-33) Ik licht er dertien onderwerpen uit – vier staan in de hoofdtekst.[[34]](#footnote-34)

A. ‘Het accent wordt verschoven […] om de directe woordherkenning te bevorderen’ (p.27). Zie ook p.31.

 Directe woordherkenning is wat anders dan ‘onmiddellijk lezen’. In feite kan de jonge peuter (gemiddeld 3;0-3;9) al enkele woorden, waaronder doorgaans zijn eigen naam, direct herkennen. Of een kind wel of niet op het nivo van het jonge schoolkind kan lezen, kan worden nagegaan met nieuwe, klankzuivere woorden met de letters die het kind al kent; zie Nel en het woord PEN in de inleiding.

B. Letterclusters als ‘kr-’, ‘sp-’, ‘-rf’ en ‘-st’ komen in 78 lessen aan bod (p.28).

 In OLL komen letterclusters niet uitdrukkelijk aan bod. De meest basale vorm van lezen in OLL is namelijk het schakelende lezen. Een woord als ‘stok’ wordt dan als volgt gelezen: ‘S, t; st; o, sto; k, stok’. Dat heeft twee voordelen. Ten eerste, in ‘S, t, o, k’ moet het kind in één keer vier betekenisloze eenheden tot een woord samenvoegen, maar in schakelend lezen voegt het per stap steeds twee betekenisloze eenheden. Ten tweede, hakken-en-plakken is op schakelend lezen gebaseerd: Nel leest PEN namelijk in vijf stappen:

1. Nel ziet P en zegt /p/

2. Ze ziet E en zegt /e/

3. Ze gaat met /e/ mentaal terug naar /p/ en vormt /pe/

4. Ze ziet N en zegt /n/

5. Ze gaat met /n/ mentaal terug naar /pe/ en vormt /pen/

Een aparte lettercluster is die waar het woord ‘hand’ onder valt.[[35]](#footnote-35) In OLL komt ‘d’-/t/ pas in deel 3 van *Zo ontdek ik het lezen!* aan bod. Zie verder §2.1, F, §2.3, A en §2.4, C.

C. In 44 lessen komen de klinkerverenkeling (‘tonen’ voor /toonun/) en de medeklinkerverdubbeling (‘tonnen’ voor /tonun/) aan bod (p.28).

 Dat is voor de overgrote meerderheid van de kinderen veel te vroeg; zie §2.4, C. Pas in deel 3 van *Zo ontdek ik het lezen!* komen deze onderwerpen aan bod, en wel in negen hoofdstukken: vier voor de klinkerverenkeling (in deze volgorde: ‘o’-/oo/, ‘a’-/aa/, ‘u’-/uu/, ‘e’-/ee/) en vijf voor de medeklinkerverdubbeling (in deze volgorde: ‘oMM’-/oM/, ‘aMM’-/aM/, ‘uMM’-/uM/, ‘eMM’-/eM/, ‘iMM’-/iM/). Er is een rijpheidstoets voor de klinkerverenkeling en een rijpheidstoets voor de medeklinkerverdubbeling; zie noot 31.

D. Over hak- en plakoefeningen: ‘Deze klankmanipulatie wordt geoefend […] met het voor-koor-door principe’ (p.29).

 Voor-, koor- en doorlezen is ontleend aan Directe Instructie: de leerkracht doet iets voor; de leerkracht en de groep doen samen dat na; een of meer kinderen doen dat zelfstandig.[[36]](#footnote-36) Volgens EDI (‘Expliciete DI’) zou leren een sociaal proces zijn, maar dat is niet juist. Het Nederlandse woord ‘leren’ heeft namelijk twee betekenissen:

* ‘leren’ in de zin van ‘onderwijzen’, ‘kennis bijbrengen’ (met ‘kennis’ ook in de zin van praktische kennis, dus van een vaardigheid): ‘de badmeester leert Anja zwemmen’;
* ‘leren’ in de zin van ‘kennisverwerven’: ‘Anja leert zwemmen’.

 In de eerste betekenis is ‘leren’ een sociaal proces: een leerkracht tracht een leerling iets bij te brengen; er zijn twee rollen in het spel, leerkracht en leerling, en tussen beide is uitwisseling (uitleg vragen/geven, toetsvragen stellen/beantwoorden, oefening maken/nakijken). Echter, dat pogen bijbrengen van de kant van de leerkracht heeft alleen echt en blijvend succes als de leerling aan de betreffende kennis en/of vaardigheid toe is. En dat is niet iets sociaals maar iets individueels. In zoverre is ‘Anja leert zwemmen’ een individueel, psychologisch proces.[[37]](#footnote-37)

**3 Opmerking van 23 september 2020**

In Van der Leijs (en Vernooys) brief van 1 oktober 2020 staat onder meer:

 ‘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 is 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 [ligt] 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 dreigende leesachterstand te voorkomen. Als tutors fungeerden: ouders (vaak thuis), vrijwilligers, of oudere leerlingen. De leerkracht en/of IB-er hield toezicht op het verloop’.

 Ik ga hier in vijf punten op in, onder verwijzing naar §1-2. Ik sluit af met de conclusie.

A. ‘programma’s als Bouw! die al heel vroegtijdig met de kinderen aan de slag gaan’.

 *Bouw!* gaat inderdaad vroegtijdig met kinderen aan de slag, namelijk al halverwege groep 2: ‘*Bouw!* realiseert zo’n aanpak in de periode van halverwege groep 2 tot halverwege groep 4’.[[38]](#footnote-38) Het kan daarom bijna niet anders of hier zullen heel veel kinderen bij zitten die niet leesrijp zijn en waarschijnlijk ook wel een aantal kinderen die zelfs niet klank- en vormrijp zijn.

B. ‘[heel vroegtijdig met de kinderen aan de slag gaan] 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’.

 Ten eerste, die uitspraak geldt breder dan alleen voor *Bouw!*.

 Ten tweede, bekeken vanuit de ontwikkeling van het lezen (inleiding) zou er een positief effect zijn als aangetoond zou zijn dat niet-leesrijpe kinderen door *Bouw!* leesrijp zouden zijn geworden. Zelfs als de relevante onderzoeksgegevens feiten zouden zijn (wat niet het geval is: het zijn schijnfeiten; zie §1.2-4), dan is dat bewijs volstrekt nog niet geleverd. Sterker, volgens Zijlstra en Van der Leij is ook na twee jaar (zie A) ongeveer 15% van de kinderen geen goed lezer geworden: ‘Sommige leerlingen (±15%) bleven toch zeer zwak lezen ondanks de interventie’; zie §2.3, E. En zie ‘Ook als een kind niet vooruitgaat en toch veel oefent’; zie §2.2, B.

 Ten derde, ik heb het niet onderzocht, maar het is wel mijn ervaring dat kinderen die te vroeg met leesonderwijs zijn begonnen (dus niet-leesrijpe kinderen die toch met lezen moesten beginnen), voortdurend op hun tenen moeten blijven lopen en nieuwe stof niet goed verwerken:

* als op klankzuiver nivo de afzonderlijke letters nog niet goed eigen zijn gemaakt, geven twee- en meertekenletters extra problemen: ‘ei’, ‘oe’, ‘eu’, ‘ui’, ‘ou’, ‘au’;
* er zijn vijf regelgeleide spellingkwesties (‘han*d*’, ‘b*o*ten’, ‘jij vin*dt*’ en dergelijke; noot 22); zo’n kind krijgt deze vrijwel zeker te vroeg aangeboden omdat het ook daar niet rijp voor is, wat extra problemen oplevert.

 Deze kinderen gaan inderdaad slechter lezen en vinden lezen alsmaar minder leuk.

C. ‘kinderen in de kleuterfase die voor een taak staan die boven hun mentale vermogens [ligt] 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”’.

 Ja, dit is helaas waar. Omgekeerd, door allerlei niet-specifieke factoren (zie §2.3, C en §2.5, noot 34: E, J, K, L, M) zullen zulke kinderen *Bouw!* minder vervelend vinden en zal *Bouw!* hun persoonlijkheid minder aantasten dan zonder die niet-specifieke factoren.

D. ‘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’.

 Ten eerste, of in die twee experimenten iets *feitelijk* is gevonden, moet nog aangetoond worden, zolang die experimenten de psychologische ontwikkeling van het lezen *als feit negeren* (zie §1.1) en, omgekeerd, er op relevante onderdelen volop *schijnfeiten* in zitten (zie §1.2-4).

 Ten tweede, vanwege dit eerste argument leek het me dat ik de ‘“randomised-controlled trials” methode’ niet nader zou dienen te onderzoeken, maar vooralsnog lijkt het me dat nog aangetoond zou moeten worden dat ze feiten voortbrengt en geen schijnfeiten.

E. ‘Het programma Bouw! is een kindvriendelijk, computergestuurd, tutorondersteund programma dat bedoeld is om driegende leesachterstand te voorkomen’.

 Ten eerste, *Bouw!* is inderdaad naar de uitvoering kindvriendelijk, maar daarmee zijn niet-specifieke factoren geïntroduceerd die een geflatteerde indruk van *Bouw!* geven; zie C en §2.3, C.

 Ten tweede, *Bouw!* is juist niet kindvriendelijk bij kinderen die niet klankrijp zijn en toch met klanken aan de slag moeten (zie §2.4, A) en bij kinderen die niet leesrijp zijn en toch met lezen aan de slag moeten; zie punt B, ‘ten tweede’.

 Ten derde, ‘dreigende leesachterstand’ die voorkomen zou moeten worden, hoort bij zienswijzen op lezen en leesonderwijs die de psychologische ontwikkeling van het lezen ten onrechte buiten beschouwing laat; zie §2.3, A.

*Conclusie*

In het licht van A-E handhaaf ik mijn woorden en nuanceer ik ze – nu ik er rustig over heb kunnen nadenken – tot:

 ‘Programma’s als *Bouw!* gaan al heel vroegtijdig met de kinderen aan de slag. Bij niet-klankrijpe en niet-leesrijpe kinderen heeft dit slechts negatieve effecten. Door *Bouw!* en andere trainingsprogramma’s is geen kind eerder of beter gaan lezen. Ja, zelfs, doordat problemen zich stapelen (B, ‘ten derde’) is de kans buitengewoon groot dat ze er slechter en minder gemotiveerd door gaan lezen. Dat laatste weten we, want *Bouw!* heeft de dalende leesvaardigheid en de afnemende leesmotivatie niet kunnen tegenhouden of keren. Daarom zitten we hier op dit rondetafelgesprek over leesvaardigheid. Kinderen in de kleuterfase (maar dit geldt voor alle kinderen in alle fasen) die voor een taak staan die boven hun mentale vermogens ligt, krijgen afkeer van lezen en boeken, wat helaas in hun hele verdere schoolcarrière negatief doorwerkt: hun gevoel van eigenwaarde wordt aangetast omdat ze voortdurend moeten laten zien wat ze niet kunnen’.

 Om het beeldend te zeggen: Van der Leij zegt ‘*Bouw!* is goud’ maar ik zeg: ‘*Bouw!* is klatergoud’. Dat laatste heb ik hierboven aangetoond. Het is nu aan Van der Leij om mijn betoog te ontkrachten – te beginnen bij het begin, §1.

De vorige alinea staat voor mij in het kader van de wetenschappelijke gedachtewisseling – van twee haaks op elkaar staande zienswijzen kan er uiteindelijk maar één gehandhaafd worden. Maar ze klinkt wellicht harder dan ik ze bedoel. Ik wil daarom mild en medemenselijk eindigen.

 Iedereen in en rond het onderwijsveld – ook Van der Leij en ik – is slachtoffer van een geschiedenis die teruggaat naar 1929. Toen introduceerde Kohnstamm in ons land zienswijzen dat ontwikkelingsfasen niet zouden bestaan en dat het verstandelijke functioneren van kinderen van buitenaf en los van hun ontwikkelingsnivo te beïnvloeden zou zijn. In 1946 heeft Langeveld die zienswijzen in zijn Pedagogisch Instituut geïnstitutionaliseerd. Daar zijn tientallen (latere) hoogleraren onderwijskunde of ontwikkelingspsychologie en docenten van kweekscholen en pabo’s aan opgeleid. En die hebben anderen weer in die traditie opgeleid; enzovoort tot heden.

 Van der Leij en anderen die de ontwikkelingsfasen ontkennen, zijn slachtoffer omdat zij niet goed zijn opgeleid in en niet zijn ingelicht over die psychologische ontwikkeling van het kind.

 Ik en anderen die in hun werk (onderzoek, onderwijs) de psychologische ontwikkeling van de ene psychologische structuur naar de volgende herkennen, zijn slachtoffer omdat er in Nederland sedert 1929 nooit echt ruimte is geweest voor onderzoek naar en werken op basis van ontwikkelingsfasen.

 Alleen door een grondige gedachtewisseling, die alleen waarlijk grondig kan zijn door met de vier onderwerpen van §1 te beginnen, kan iedereen dit slachtofferschap achter zich laten en kunnen leesvaardigheid en leesmotivatie weer stijgen.

1. De verklaring voor de twee kleuterreacties is dat de kleuter over eenzijdige abstract-logische verbanden beschikt, Piagets pre-operationele intelligentie met onomkeerbare operaties. En die voor de twee reacties van het jonge schoolkind dat het jonge schoolkind over tweezijdige abstract-logische verbanden beschikt, Piagets concreet-operationele intelligentie. Op grond van die tweezijdigheid kan Nel als jong schoolkind met de klank /e/ mentaal teruggaan naar /p/ om /pe/ te vormen en met de klank /n/ naar /pe/ om /pen/ te vormen: het hakken-en-plakken. Op grond van de eenzijdigheid kon Nel als kleuter niet twee keer mentaal teruggaan en hakte ze slechts (/p, e, n/) of giste ze bij /p/, /e/ en /n/ een woord als /pret/, /mep/, /hen/, /pan/ en dergelijke.

 Zie E. Vervaet, *Naar school*, Delft, Elmar, 2012 (via het register onder ‘lezen’) en E. Vervaet, *Zo ontdek ik het lezen!*, deel 1, Amsterdam, Ontdekkend Leren, 2018, handleiding, p.37-58 en, omdat bij Nel feitelijk eerst de schrijfproef is afgenomen en daarna de leesproef, de [formulieren voor deze proeven](http://ontdekkendleren.nl/wp-content/uploads/2017/08/formulieren-schrijfproef-en-leesproef.pdf). [↑](#footnote-ref-1)
2. A.G.F.M. Regtvoort, *Early identification and intervention in children at risk for reading difficulties*, Amsterdam, Universiteit van Amsterdam, 2014.

 A.H. Zijlstra, *Early grade learning: The role of teacher-child interaction and tutor-assisted intervention*, Amsterdam, Universiteit van Amsterdam, 2015.

 Wat het eerste proefschrift betreft:

	* Zinsneden als ‘The three groups differed for education level (mothers (χ2 (2) = 7.24, p < .05), fathers (χ2 (2) = 15.46, p < .001). The levels of education were ranked from 1 (primary school only) to 7 (university degree)’ (p.58), ‘Reported Cronbach’s α of the first, second and third card for end Grade 1, mid and end Grade 2, mid and end Grade3 is above 0.95 (Krom et al., 2010)’ (p.125) en ’Planned contrasts showed that TAR and UTAR did not differ significantly in Grade 1 and 2 spelling ability (F < 1). However, TAR was outperformed by NAR in Grade 1, F(1,70) = 5.20, p < .05, ηp 2 = .07, and in Grade 2, F(1,69) = 7.50, p < .01, ηp 2= .10’ (p.70) duiden op inferentiële statistiek.
	* De ‘Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) subtest Similarities (Wechsler, 1997)’ (p.56) is een test.
	* Een tabel als tabel 5.3 met ‘Means and standard deviations (SD) on selection, pre-test and control measures’ (p.131) duidt op inferentiële statistiek en tests.
	* Een zin als ‘The intervention group consisted of 31 boys and 40 girls, total 71, mean age at initial testing 6 y;5 m. The control group consisted of 38 boys and 28 girls, total 66, mean age 6 y;5 m’ (p.120) duidt – als we de rest van de inhoud van de ‘leesinterventie’ in ogenschouw nemen – op het trainen van kinderen van wie velen gezien de gemiddelde leeftijd van 6;5 (zodat er velen jonger dan 6;5 zullen zijn; de standaardafwijking in de eerste groep is 4,7 maand en in de tweede groep 5,2 maand; p.131) niet leesrijp is. Wat het tweede proefschrift betreft:

	* Zinsneden als ‘Our results show that Control and Affiliation are correlated, but only modestly (r = .36)’ (p.40), ‘The results for pseudo WRF showed a large effect of Intervention (F(1,74) = 14.034, p < .001; η2 = .167) and Familial risk (F(1,74) = 25.890, p < .001; η2 = .270)’ (p.82) en ‘Of the 17 no-intervention children in our study, more than 80% developed (very) poor reading ability in Grade 1-3 (<25th percentile)’ (p.127) duiden op inferentiële statistiek.
	* De ‘Arithmetics and Mathematics Test 2006: AMT’ (p.33), ‘CELF-4-NL’ en ‘Grapheme Test’ (p.57) zijn tests.
	* Een tabel als tabel 3.4 met ‘Sample mean and standard deviation of the outcome measures and predictors’ (p.61) duidt op inferentiële statistiek en tests.
	* Een zin als ’[W]e tested a computer-assisted reading intervention […], running from kindergarten to Grade 2. Seventy-four pre-readers (5.6 years) were enrolled […]: 36 intervention children (17FR) and 38 nonintervention children (17FR)’ (p.68) duidt – als we de rest van de inhoud van de ‘leesinterventie’ in ogenschouw nemen – op het trainen van kinderen van wie het merendeel gezien de gemiddelde leeftijd van 5;6 niet leesrijp is. [↑](#footnote-ref-2)
3. E. Vervaet, [‘Directe instructie (DI)’](https://stichtinghistos.nl/wp-content/uploads/2020/12/Histosstuk-over-DI-tweede-versie_29-december-2020.pdf), Stichting Histos, 29 december 2020, p.2 en noot 10. [↑](#footnote-ref-3)
4. E. Vervaet, ‘De genese van schrijven, lezen, tellen, rekenen en kloklezen’, *Struktuur en genese*, 2006, vol.19, p.12-42. [↑](#footnote-ref-4)
5. Ook de geschiedenis van de conditioneringspsychologie verhoogt haar wetenschappelijke status niet. Ivan Pavlov vond bij een hond fysiologische reacties die door John Watson naar de psychologie zijn vertaald in de vorm van ‘klassiek conditioneren’. Burrhus Skinner vond het klassieke conditioneren tekortschieten en breidde het conditioneren uit tot het ‘operante conditioneren’. Op dit operante conditioneren is *Bouw!* gebaseerd.

 De zwakste schakel hierin is Watsons vertaling van de fysiologie naar de psychologie. In beginsel kan dat, maar dan moeten de fysiologische termen wel een-op-een vertaald zijn van de fysiologie naar de psychologie en dat is niet het geval: Pavlovs hond kon niet anders dan het experiment ondergaan, maar een mens kan er altijd voor kiezen om een reactie waartoe hij geacht wordt geconditioneerd te worden, niet uit te voeren. Van een houdbare vertaling was sprake van Newtons zwaartekrachtwet naar Coulombs elektrostatische wet: in F = (M1 x M2)/R2 zijn de massa’s M1,2 vertaald naar de ladingen Q1,2 in F = (Q1 x Q2)/R2. [↑](#footnote-ref-5)
6. Het woord ‘statistiek’ wordt op ten minste zes verschillende manieren gebruikt – hun wetenschappelijke status verschilt:

 \* in de zin van ‘beschrijvende statistiek’ – levert geldige en betrouwbare kennis op;

 \* in de zin van ‘waarschijnlijkheidsrekening’ – levert geldige en betrouwbare kennis op;

 \* in de zin van ‘verzekeringswiskunde’ – levert geldige en betrouwbare kennis op;

 \* in de zin van ‘meetfouttheorie’ – draagt bij aan het vinden van geldige en betrouwbare kennis;

 \* in de zin van ‘inferentiële statistiek’ – levert schijnfeiten op en geen geldige en betrouwbare kennis; zie §1.2;

 \* in de zin van ‘stochastische natuurkunde’ – levert geldige en betrouwbare kennis op.

 E. Vervaet, ‘Statistiek en de statistieken’, *Struktuur en genese*, 2004, vol.17, p.26-54. E. Vervaet, ‘Statistisch supplement – I’, *Struktuur en genese*, 2005, vol.18, p.7-24. E. Vervaet, *Basisonderwijs zonder basis*, Rotterdam, Gelling, 2016, p.203-236. [↑](#footnote-ref-6)
7. [‘Directe instructie (DI)’](https://stichtinghistos.nl/wp-content/uploads/2020/12/Histosstuk-over-DI-tweede-versie_29-december-2020.pdf) (eerder aangehaald), p.4-6 en p.44 (dit deel zal in het definitieve artikel naar §3.3 worden verplaatst). [↑](#footnote-ref-7)
8. E. Vervaet, ‘Leesrijpheid: leesrijpheidstoets versus Citotoets “Taal voor kleuters”’, *Struktuur en genese*, 2013, vol.26, p.25-50. *Basisonderwijs zonder basis* (eerder aangehaald), p.203-236. [↑](#footnote-ref-8)
9. [‘Directe instructie (DI)’](https://stichtinghistos.nl/wp-content/uploads/2020/12/Histosstuk-over-DI-tweede-versie_29-december-2020.pdf) (eerder aangehaald), p.3-4. [↑](#footnote-ref-9)
10. [‘Directe instructie (DI)’](https://stichtinghistos.nl/wp-content/uploads/2020/12/Histosstuk-over-DI-tweede-versie_29-december-2020.pdf) (eerder aangehaald), p.6. [↑](#footnote-ref-10)
11. Ik heb nog drie andere publicaties gelezen: L. Beker, [‘“Leesproblemen nu preventief aanpakken”’](https://bekertekstenredactie.nl/onewebmedia/Leesproblemen%20nu%20preventief%20aanpakken%20-%20A%20van%20der%20Leij%20201702LM.pdf), *Lexima Magazine*, februari 2017, p.8-10, A. van der Leij, [‘Laaggeletterdheid en dyslexie’](https://issuu.com/lexima6/docs/lexima_2_totaal_webversie), *Lexima Magazine*, november 2017, p.20-21 en A. van der Leij & H. Zijlstra, [‘Voorkom laaggeletterdheid en reduceer dyslexie’](https://www.lexima.nl/media/2537/2017_12-basisschoolmanagement-dec2017-voorkom-laaggeletterdheid-en-reduceer-dyslexie.pdf), *BasisschoolManagement*, december 2017, p.12-15.

 De bespreking ervan zou vooral hebben geleid tot herhaling van wat in §2.1-5 is besproken. Wie er niettemin vragen over heeft, kan ze me via info@stichtinghistos.nl stellen. Ik zal ze graag beantwoorden. [↑](#footnote-ref-11)
12. A. van der Leij, *Leesproblemen en dyslexie*, Rotterdam, Lemniscaat, 2013 (vierde druk; eerste druk: 1998), p.17-21. [↑](#footnote-ref-12)
13. In de hoofdtekst staan zeven punten. De andere drie zijn:

 H. Van der Leij wijst op de parallel tussen de karakters van het Chinees en de cijfers van ons schrift.

 Ik had die parallel nog niet eerder gezien en vind hem heel aardig en heel juist. Inderdaad ‘is er geen aparte weergave van de klank /v/ van het woord ‘vijf’ in het teken 5, die terugkomt in het teken 7 voor ‘zeven’.

 I. Van der Leij gebruikt het woord ‘schrijftaal’ (‘schrijftaal als weerspiegeling van de spreektaal’). Dat is minder juist. Immers, in het gesproken /hier wort un taaful gudekt/ wordt geen andere taal gebezigd dan in het geschreven of gedrukte ‘Hier wordt een tafel gedekt’.

 Wellicht niet bij Van der Leij maar in het algemeen ziet men in het verlengde van ‘schrijftaal’ schrijven als een taalvaardigheid. Ook dat is niet juist: schrijven is een coderen van klanken in figuren die we in een alfabetische taal letters noemen, zodat schrijven een codeervaardigheid is, die op taal wordt toegepast.

 J. Van der Leij noemt de delen /wan/, /de/ en /len/ van ‘wandelen’ lettergrepen. Ik begrijp wel wat hij bedoelt, maar juister is het om van klankgrepen of klankgroepen te spreken. Immers, zie de lettergrepen in ‘zij wach-ten nu’ en ‘zij wacht-ten toen’ en de klankgrepen in /zei wach-tun nuu/ en /zei wach-tun toen/, ‘zwem-men’ en /zwe-mun/, ‘eend-je’ en /een-tju/, ‘paard-je’ en /paar-tju/ en ‘van-gen’ en /va-ngun/. Van ‘wandelen’ zijn de lettergrepen dus ‘wan-de-len’ en de klankgrepen /wan/, /du/ en /lun/, dus met /du/ en /lun/ van /u/ zoals twee keer in /guwordun/ en niet met /de/ en /len/ want in ‘wandelen’ klinkt ‘e’ beide keren niet als /e/ zoals twee keer in ‘remweg’. [↑](#footnote-ref-13)
14. *Naar school* (eerder aangehaald), §2.4 en §3.4. E. Vervaet, *Klank- en vormspel*, handleiding, Amsterdam, Ontdekkend Leren, 2018, p.7-8. [↑](#footnote-ref-14)
15. Uit de drie laatste hoofdstukken van *Zo ontdek ik het lezen!* (E. Vervaet, Amsterdam, Ontdekkend Leren, 2018, werkboek). [↑](#footnote-ref-15)
16. Twee onderwijskundigen die bij Van der Leij zijn gepromoveerd, meten ook in AVI-termen; beiden verwijzen naar J. Visser, A. van Laarhoven & A.ter Beek, *AVI-toetspakket*, handleiding. Den Bosch, KPC, 1994.

 ‘A standardized measure […] was used to examine oral reading of connected text’; *Early identification* (eerder aangehaald), p.125.

 ‘This was measured at FU1 with a story text at the level of Grade 2’; *Early grade learning* (eerder aangehaald), p.78. [↑](#footnote-ref-16)
17. A. van Westerloo, [‘Dyslexie terugdringen door: “Lezen, lezen en nog eens lezen…”’](https://www.lexima.nl/media/1196/lezen-lezen-en-nog-eens-lezen-balans-zijlstra-05_2016.pdf), *Balans Magazine*, mei 2016, p.26-29. [↑](#footnote-ref-17)
18. In de hoofdtekst staan twee punten. De andere twee zijn:

 C. Zijlstra: ‘Nu komen alle fases van ontluikende geletterdheid, aanvankelijk lezen en een stukje voortgezet lezen aan bod’. Dit ligt anders; zie §2.1, A

 D. Zijlstra stelt dat ze heeft aangetoond dat dyslexie met *Bouw!* teruggedrongen kan worden. Hierbij lijkt me de definitie van dyslexie het probleem te zijn. Het artikel en ook haar proefschrift geven die niet. In haar proefschrift verwijst ze enkele keren naar het Protocol Dyslexie Diagnose en Behandeling, maar ik heb niet kunnen ontdekken op welke versie ze doelt. Hoe dan ook, volgens mij verwijst de definitie van de versie van het Protocol van 2013\* slechts naar een lees- en spellingproblemen en een afwijking van het overige cognitieve functioneren en van de taalverwerking en niet naar kwalitatieve verschijnselen zoals ik dat wel doe:

 Volgens mij kenmerkt dyslexie zich door een blijvend spiegelen van een of meer lettertekens, een blijvend verwisselen van lettertekens binnen woorden en – ter compensatie van beide – radend lezen (*Naar school* (eerder aangehaald), hoofdstuk 5). Op grond van de mij ter beschikking staande informatie en tijd kan ik nu niet beoordelen of Zijlstra met terugdringen van dyslexie doelt op een verbetering van leesvaardigheid bij slechte lezers of op een verminderen of wegnemen van spiegelen, verwisselen en raden. Vooralsnog houd ik het op het eerste en zie ik in het tweede geval graag meer informatie van Zijlstra tegemoet.

 In dit verband ben ik benieuwd hoe deze zin begrepen dient te worden: ‘Er zijn kinderen die na het doorlopen van het programma [van *Bouw!*] niet in aanmerking komen voor een dyslexieverklaring, maar nog wel steeds milde problemen hebben’ (p.29).

 \* ‘Dyslexie is een specifieke lees- en spellingstoornis met een neurobiologische basis, die wordt veroorzaakt door cognitieve verwerkingsstoornissen op het raakvlak van fonologische en orthografische taalverwerking. Deze specifieke taalverwerkings-problemen wijken proportioneel af van het overige cognitieve, en m.n. taalverwerkingsprofiel en leiden tot een ernstig probleem met het lezen en spellen van woorden ondanks regelmatig onderwijs. Dit specifieke lees- en spellingprobleem beperkt in ernstige mate een normale educatieve ontwikkeling, die op grond van de overige cognitieve vaardigheden geïndiceerd zou zijn’; Nationaal Referentiecentrum Dyslexie (NRD), [‘Protocol Dyslexie Diagnose en Behandeling’](https://www.nkd.nl/app/uploads/2017/10/protocol_dyslexie__diagnostiek_en_behandeling_2.0def.pdf), 2013, p.6. [↑](#footnote-ref-18)
19. H. Zijlstra & A. van der Leij, [‘Begin vroeg met de strijd tegen leesproblemen’](https://www.lexima.nl/media/1182/begin-vroeg-met-de-strijd-tegen-leesproblemen-zijlstra-tijdschrift-taal-05_2016.pdf), *Tijdschrift taal*, mei 2016, p.27-33. [↑](#footnote-ref-19)
20. In de hoofdtekst staan zes punten. De andere drie zijn:

 G. ‘De ervaring is dat kleuters met een lage beginnende geletterdheid meer zelfvertrouwen krijgen en daardoor ook meer motivatie om te leren lezen’ (p.31).

 Voor deze uitspraak zou ik graag een feitelijk bewijs willen zien. Voor de ongeveer 15% van het vorige punt kan ik me niet voorstellen dat hun zelfvertrouwen en hun leesmotivatie zijn gestegen door twee jaar vergeefs met *Bouw!* gewerkt te hebben. Graag feitelijk bewijs voor dat gegroeide zelfvertrouwen en die gegroeide leesmotivatie!

 H. ‘Als een kleuter iets moeilijk vindt, zal hij of zij er geen interesse voor ontwikkelen en de activiteiten ook minder actief meedoen of bepaalde taakjes niet kiezen’ (p.31-32).

 Bekeken vanuit de leesontwikkeling (inleiding) is het volledig te begrijpen dat een kind niet intrinsiek gemotiveerd is voor iets waar het niet rijp voor is en dat het intrinsiek zeer gemotiveerd is voor iets waar het wél rijp voor is.

 I. ‘Natuurlijk bestaat er een kans dat een kind met een lage beginnende geletterdheid in groep 2 zich toch ontwikkelt tot een goede lezer’ (p.32).

 In OLL blijkt dat elk kind een goede lezer wordt als het met leesles kan beginnen wanneer het leesrijp blijkt te zijn – ongeacht de hoogte van zijn geletterdheid in groep 2. [↑](#footnote-ref-20)
21. Zie ook E. Vervaet, [‘Late lezers’](https://stichtinghistos.nl/wp-content/uploads/2017/05/2017_04-ZP_late-lezers.pdf), *Zorg primair* (CNV-Onderwijs), april 2017, p.14-17. [↑](#footnote-ref-21)
22. In het huidige deel 3 van *Zo ontdek ik het lezen!* (2018) worden drie spellingrijpheden onderscheiden: voor ‘hand’/‘rib’, voor ‘boten’/‘botten’ en voor ‘jij vindt’. De vierde regelgeleide spellingkwestie, ‘ik landde’/‘ik rustte’, wordt na ‘jij vindt’ aangeboden. Later onderzoek wijst twee punten uit: a. Binnen ‘ik landde’/‘ik rustte’ moet onderscheiden worden tussen de enkelvoudige en de meervoudige vormen, onder meer omdat ‘ik landde’ anders klinkt dan ‘ik land’ maar ‘wij landden’ hetzelfde als ‘wij landen’. b. Het kind is eerder toe aan ‘ik landde’/‘ik rustte’ dan aan ‘jij vindt’ en daar weer eerder aan toe dan aan ‘wij landden’/‘wij rustten’. Er zijn dus vijf regelgeleide spellingkwesties. Dit wordt zo spoedig mogelijk aangepast in een volgende uitgave. [↑](#footnote-ref-22)
23. [‘Late lezers’](https://stichtinghistos.nl/wp-content/uploads/2017/05/2017_04-ZP_late-lezers.pdf) (eerder aangehaald), p.15. [↑](#footnote-ref-23)
24. A. van der Leij, M. Korf & H. Zijlstra, [‘Het voorkomen van laaggeletterdheid en dyslexie met behulp van *Bouw!*’](https://downloads.sensotec.be/Bouw/Voorkomen-dyslexie-met-bouw-van-der-leij-10-2016_Nederlands-tijdschrift-voor-logopedie.pdf), *Nederlands tijdschrift voor logopedie*, oktober 2016, p.6-12, met name p.8. [↑](#footnote-ref-24)
25. Een specifieke factor is een interventie-eigen factor; in dit geval: worden er inderdaad stimulus-respons-verbanden verworven volgens de beginselen van de conditioneringspsychologie, juist ook bij kinderen die volgens OLL niet leesrijp zijn?

 Een niet-specifieke of algemeen werkzame factor is een aspect van de uitvoering van de interventie; in dit geval bijvoorbeeld: één-op-één-contact, computer, spelletjes. [↑](#footnote-ref-25)
26. [*Klank- en vormspel*](http://ontdekkendleren.nl/oll/klank-en-vormspel) (eerder aangehaald). [↑](#footnote-ref-26)
27. [‘Het voorkomen van laaggeletterdheid en dyslexie](https://downloads.sensotec.be/Bouw/Voorkomen-dyslexie-met-bouw-van-der-leij-10-2016_Nederlands-tijdschrift-voor-logopedie.pdf) (eerder aangehaald). [↑](#footnote-ref-27)
28. In de hoofdtekst staan drie punten. De andere drie zijn:

 D. ‘Leerlingen die in het najaar van groep 2 zwak zijn in letterkennis en klankbewustzijn, ontwikkelen vaak een leesachterstand die ze in groep 8 nog hebben’ (p.6).

 Deze leerlingen zijn op het leesdomein en/of het klankdomein waarschijnlijk een kleuter en misschien zelfs een oudere peuter. De kans is groot dat zij late lezers zijn (noot 21).

 E. ‘Kinderen die het alfabetisch systeem niet gemakkelijk oppikken’ en ‘de kwaliteit van de opslag van het geleerde in het geheugen is onvoldoende’ (p.7).

 Zulke kinderen zijn hoogstwaarschijnlijk nog niet tot het loutere hakken van de kleuter in staat en zijn dus oudere peuters. Hun psychologische structuur bestaat uit tweezijdige concreet-feitelijke verbanden en deze is vanwege dat concreet-feitelijke onvoldoende om het alfabetisch systeem gemakkelijk en goed op te pikken. Verder is het geheugen geen statische opslagplaats ([‘Directe instructie (DI)’](https://stichtinghistos.nl/wp-content/uploads/2020/12/Histosstuk-over-DI-tweede-versie_29-december-2020.pdf) (eerder aangehaald), p.30, punt h4,2).

 F. ‘Uit het feit dat ze het niet uit het gewone aanbod oppikken […] valt op te maken dat leerlingen met een zwakke ontluikende geletterdheid van het begin af aan, veel meer en intensievere oefening nodig hebben dan leerlingen die geen risico lopen’ (p.7).

 Ten eerste, zulke kinderen zijn niet leesrijp en dienen, bekeken vanuit de leesontwikkeling (inleiding), nog geen leesonderwijs te krijgen.

 Ten tweede, er dient rekening mee gehouden te worden dat deze kinderen late lezers zijn (noot 21).

 Ten derde, in OLL bestaan geen risicolezers; zie §2.2, A. [↑](#footnote-ref-28)
29. [Brief van de WSK aan de Tweede Kamer van 23 september 2019](https://www.wsk-kleuteronderwijs.nl/wp-content/uploads/2020/09/2020-09-23-ervaringen-en-standpunten-van-de-WSK.pdf), p.4, §8 (‘Vroegtijdig spellingonderwijs beïnvloedt leesvaardigheid en leesplezier nadelig’. [↑](#footnote-ref-29)
30. E. Vervaet, [*Zo ontdek ik het lezen!*, deel 3](http://ontdekkendleren.nl/oll/zo-ontdek-ik-het-lezen-deel-3), Amsterdam, Ontdekkend Leren, 2018. [↑](#footnote-ref-30)
31. E. Vervaet, [‘Spellingsrijpheden’](https://ontdekkendleren.nl/wp-content/uploads/2018/12/2018_12_ZP_spellingsrijpheden.pdf), *Zorg primair*, december 2018, p.18-21. [↑](#footnote-ref-31)
32. E. Vervaet, [*Zo ontdek ik het lezen!*, deel 2](http://ontdekkendleren.nl/oll/zo-ontdek-ik-het-lezen-deel-2), Amsterdam, Ontdekkend Leren, 2018. [↑](#footnote-ref-32)
33. [*Handleiding voor* Bouw! *begeleiders*](https://www.lexima.nl/media/3456/handleiding-bouw-versie-10-januari-2020.pdf), Lexima, januari 2020 (van internet geplukt op 11 januari 2021). [↑](#footnote-ref-33)
34. In de hoofdtekst staan vier onderwerpen. De andere negen zijn:

 E. Een leerling kan een eigen afbeelding maken, een zogeheten avatar (p.23). De meeste leerlingen vinden dit waarschijnlijk leuk, zoals ook een instructiefilmpje stelt: ‘Dat is dus leuk om af en toe eens als beloningsmoment samen met de leerling te pakken’ ([‘Instructie werken in *Bouw!*’](https://www.youtube.com/watch?v=hQWOpW17YGo), 4:48-5:15 (van internet geplukt op 11 januari 2021)). Ook kan een leerling torens bouwen en een vliegtuigje laten vliegen (p.24).

 De onderdelen ‘avatar maken’, ‘torens bouwen’ en ‘vliegtuigje laten vliegen’ vallen onder ‘niet-specifieke factoren’; zie §2.3, C.

 F. In 227 lessen komen achtereenvolgens aan bod:

 \* de letters ‘p’, ‘o’, ‘s’, ‘k’, ‘i’ en ‘a’,

 \* de letters ‘t’, ‘m’, ‘l’, ‘e’, ‘n’ en ‘u’,

 \* de letters ‘b’, ‘aa’, ‘r’, ‘ee’, ‘z’, ‘uu’ en ‘v’,

 \* de letters ‘g’, ‘oo’, ‘d’, ‘ie’, ‘w’, ‘ij’ en ‘oe’ en

 \* de letters ‘h’, ‘ou’, ‘f’, ‘ui’, ‘ei’, ‘j’, ‘au’ en ‘eu’ (p.27).

 Ik heb in de handleiding de reden achter deze letters en achter deze volgorde kunnen vinden. Hoe dan ook, in OLL worden de letters eerst in hun klankzuivere vorm aangeboden, en wel zo veel mogelijk in de volgorde van hun frekwentie. Dus heel veel voorkomende letters als ‘e’, ‘n’ en ‘t’ aan het begin van deel 1 en weinig voorkomende letters als ‘z’, ‘j’, ‘c’ (in de combinaties ‘cht’ en ‘sch’), ‘x’, ‘y’ en ‘q’ aan het slot van deel 1. Pas in deel 2 komen de uitzonderingen op deel 1 en de twee- en meertekenletters: stomme ‘e’, ‘ij’, ‘oe’ en dergelijke. Vooral dat de weinig voorkomende ‘z’ eerder aan bod komt dan de betrekkelijk veel voorkomende ‘g’ en ‘d’ en dat ‘ij’ en ‘oe’ nog vóór ‘h’, ‘f’ en ‘j’ worden aangeboden, verbaast me enigszins. Wellicht heeft Van der Leij hier toch een goede reden voor. Ik zou die graag vernemen.

 G. In 37 lessen komen samengestelde woorden aan bod, zoals ‘voordeur’ (p.28).

 Al in hoofdstuk 8 van deel 1 van *Zo ontdek ik het lezen!* (over ‘o’/’oo’) komen samengestelde woorden aan bod: ‘oneens’, ‘oorarts’, ‘ontstaan’, ‘steenrots’ en ‘anton’. Met schakelend lezen (punt B) is dit geen probleem: ‘O, n, on; ee, onee; n, oneen; s, oneens’.

 H. In 72 lessen komt klinkerwisseling aan bod, zoals ‘tenen, tonen, tonnen’ (p.28).

 In OLL wordt dit onderwerp niet behandeld. Omdat lezen geen taalvaardigheid is maar een decoderingsvaardigheid (op taalgebied en niet, zoals in ‘35’, op rekengebied of, zoals in ‘♫’, op muzikaal gebied), lijkt het me uitstekend om dit soort spelen in de taalles te doen. Dat geldt ook voor spelen als ‘tak 🡪 tas 🡪 tap’ (p.29).

 I. ‘Oefeningen om het kind bewust te maken dat woorden uit losse klanken zijn opgebouwd’ (p.29).

 Ik begrijp de bedoeling wel, maar zou me anders uitdrukken: ‘Oefeningen voor de kleuter, die immers klank- en vormrijp is, om te spelen met de opbouw van woorden uit losse klanken’. Voor *Klank- en vormspel*: zie noot 15.

 J. Er zijn lessen met een fiets op het computerscherm. ‘De fiets geeft de snelheid weer waarbinnen bepaalde woorden moeten worden uitgesproken of gevonden’. Op deze manier probeert *Bouw!* ‘de leerling snelheid te laten maken’ (p.31).

 Ten eerste, die fiets is een niet-specifieke factor die slechts aan het opleuken van *Bouw!* bijdraagt; zie §2.3, C.

 Ten tweede, mensen die kwa temperament snel praten, neigen ertoe om ook snel te lezen. Leessnelheid is dan ook geen leesvaardigheidsfactor, maar een persoonlijkheidsfactor.

 Ten derde, oefenen op leessnelheid maakt dat leesrijpe kinderen onnodig radend lezen. a. Ik heb dat niet onderzocht maar ik hoor het van cursisten en toehoorders van lezingen. b. In mijn spellingonderzoek laat ik kinderen ook geregeld iets lezen en dan merk ik dat kinderen die geregeld tempo- of *race*-lezen, sneller willen lezen dan goed voor ze is en dat ze dan gaan raden. Een kind van 8;2, dat rustig goed las, las de zin ‘Hij dacht dat die doek te dun was’ haastig als ‘Hij dacht die doek te kunnen wassen’. In het algemeen geldt dat tempo komt bij iemand die iets goed kan, maar dat tempo een prestatie verslechtert als diegene iets nog niet helemaal beheerst. Ook wereld- en/of Olympische kampioenen als de schaatser Sven Kramer, de zwemmer Pieter van den Hoogenband en de zwemster Ranomi Kromowidjojo zijn ooit als kleuter, peuter of nog jonger kind (ik beeld me een op het ijs krabbelende Sven Kramer als dreumes voor) langzaam begonnen en zijn hun tempo gaan opvoeren toen ze hun sport goed beheersten.

 Ten vierde, in OLL wordt op geen enkele manier op snelheid geoefend. De volle nadruk ligt op het technische lezen en, in het verlengde daarvan, op het begrijpende lezen. Dat laatste wordt onder meer bevorderd door kinderen van de leeszinnen er één in een tekening of met een foto uit te beelden. Men kan immers alleen iets uitbeelden, dat men begrijpt.

 K. Er zijn woorden gegeven die zo gelegd kunnen worden dat de laatste letter van een woord de eerste letter van een ander woord kan worden. Zo ontstaat een woordslang. Zie de afbeelding:

  (p.31).

 Ten eerste, woordslang is een niet-specifieke factor; zie §2.3, C.

 Ten tweede, het woord ‘tap’ is gegeven, maar in deze woordslang ligt ‘pat’.

 Ten derde, in deel 1 van *Zo ontdek ik het lezen!* is woordslang een variant op de klankanalyseoefening. Ik zie niet in wat het leggen van een woordslang met letters toevoegt aan het maken van een woordslang met klanken.

 Ten vierde, in OLL moet het kind zelf een volgend woord bedenken, terwijl ze in *Bouw!* zijn gegeven, wat ook een extra niet-lees-element invoegt, namelijk het zoeken van een passend woord in de kolom links. Na ‘pas’ denkt een kind misschien zelf aan ‘stip’, maar dat woord staat niet in de kolom.

 L. In *Memory* liggen tien woorden met een bijpassende afbeelding, die het kind bij elkaar moet zoeken (p.32).

 Ten eerste, *Memory* is een niet-specifieke factor; zie §2.3, C.

 Ten tweede, dit spel lijkt me weinig tot niets toe te voegen aan de leesvaardigheid. Immers, ook zonder het woord ‘tas’ eerst gezocht, gevonden en omgekeerd te hebben, is het lezen ervan gelijk aan het lezen van ‘tas’ dat onmiddellijk wordt aangeboden. *Memory* lijkt me verlies aan effectieve onderwijstijd te zijn.

 M. In Zelf ‘maakt het kind zelfstandig woorden met een aantal letters of woorddelen’. In het voorbeeld zijn de letters ‘p’, ‘o’, ‘s’, ‘k’, ‘i’, ‘a’, ‘t’ en nog eens ‘p’ gegeven. Het kind maakt er ‘kas’, ‘kast’, ‘past’ en ‘post’ mee. (p.32)

 Ten eerste, *Zelf* is een niet-specifieke factor; zie §2.3, C.

 Ten tweede, dit spel lijkt me weinig tot niets toe te voegen aan de leesvaardigheid en eerder in de taalles thuis te horen dan in de leesles. [↑](#footnote-ref-34)
35. [‘Het voorkomen van laaggeletterdheid en dyslexie](https://downloads.sensotec.be/Bouw/Voorkomen-dyslexie-met-bouw-van-der-leij-10-2016_Nederlands-tijdschrift-voor-logopedie.pdf) (eerder aangehaald), p.10. [↑](#footnote-ref-35)
36. [‘Directe Instructie (DI)’](https://stichtinghistos.nl/wp-content/uploads/2020/12/Histosstuk-over-DI-tweede-versie_29-december-2020.pdf) (eerder aangehaald), §9.3, b (p.35). [↑](#footnote-ref-36)
37. [‘Directe Instructie (DI)’](https://stichtinghistos.nl/wp-content/uploads/2020/12/Histosstuk-over-DI-tweede-versie_29-december-2020.pdf) (eerder aangehaald), §9.1, e (p.28). [↑](#footnote-ref-37)
38. [‘Het voorkomen van laaggeletterdheid en dyslexie met behulp van *Bouw!*’](https://downloads.sensotec.be/Bouw/Voorkomen-dyslexie-met-bouw-van-der-leij-10-2016_Nederlands-tijdschrift-voor-logopedie.pdf) (eerder aangehaald), p. 7, ‘In het kort’.

 [↑](#footnote-ref-38)