

Leesrijpheid, als feit en haar belang voor het onderwijs

dr. Ewald Vervaeke

Op 24 september 2021 maakte iemand me attent op een internet artikel van Kennisrotonde. Daarin wordt gesteld dat er ‘geen empirische studies zijn, die onderbouwen dat je het beste pas begint met leren lezen als de leerling “leesrijp” is’.¹ L. Katuin en M. Gijsel beantwoorden er een vraag in van een schooldirecteur: ‘Is het waar dat je het beste pas begint met leren lezen/formeel onderwijs als de leerling “leesrijp” is?’.

Ik beperk me in mijn bespreking tot reacties op de onderdelen ‘Kort antwoord’, ‘Ontwikkeling als natuurlijk groeiproces volgens Piaget’ en ‘Geen empirische steun voor leesrijpheid’. Ingaan op de rest zou goeddeels een herhaling van zetten zijn.²

Vier onderwerpen vooraf

Voor ik op hun antwoord inga, staan we bij vier onderwerpen stil, die noodzakelijk zijn voor een goed begrip van het onderwerp maar die ten onrechte niet uitdrukkelijk in het internetartikel staan.

A. De termen ‘kleuter’ en ‘jong schoolkind’

De woorden ‘kleuter’ en ‘jong schoolkind’ hebben in het Nederlands drie betekenissen.

1. Naar de schoolgroep betekenen ze ‘kind in groep 1 of 2’ respectievelijk ‘kind in groep 3 of 4’.
2. Naar de kalenderleeftijd en samenhangend met betekennissen 1 betekenen ze ‘kind tussen 4;6 en 6;6 (of 5;0 en 7;0)’ respectievelijk ‘kind tussen 6;6 en 8;6 (of 7;0 en 9;0)’.
3. Naar de psychologische ontwikkeling betekenen ze ‘kind dat op een bepaald ontwikkelingsdomein met onomkeerbare (of eenzijdige) abstract-logische verbanden functioneert’ respectievelijk ‘kind dat op een bepaald ontwikkelingsdomein met omkeerbare (of tweezijdige) abstract-logische verbanden functioneert’ – de termen ‘onomkeerbaar’ en ‘omkeerbaar’ zijn van de Zwitserse bioloog, epistemoloog en ontwikkelingspsycholoog Jean Piaget (1896-1980); kortheidshalve spreek ik zelf geregeld van ‘eenzijdig’ en ‘tweezijdig’, maar altijd in de betekenis van ‘onomkeerbaar’ respectievelijk ‘omkeerbaar’. Doorgaans voeg ik aan ‘kleuter’ toe ‘(gemiddeld 4;6-6;6)’ en aan ‘jong schoolkind’ ‘(gemiddeld 6;6-8;6)’. Dit om de lezer een globale indruk te geven over het soort kind waar het om gaat.

In dit artikel gebruiken we de woorden ‘kleuter’ en ‘jong schoolkind’ steeds in de betekenissen 3.

B. De psychogenese van het lezen

De term ‘leesrijpheid’ staat of valt met de vraag of het lezen er ineens vanuit het niets is of een psychogenese doormaakt. Feitelijk-empirisch onderzoek naar het lezen laat zien dat het tweede het geval is.³

Tussen 0;0 en 3;0 heb ik 28 kinderen gevolgd en met 20 van hen ben ik doorgegaan tot 8;6. Zodra een kind zijn naam en dergelijke bleek te kunnen schrijven, maakte ik met zijn letters nieuwe klankzuivere woorden. Zo heb ik gevonden dat er aan het onmiddellijke lezen van woorden drie leeswijzen voorafgaan.

Stel dat Linde LINDE, MAMA en PAPA schrijft. Dan zijn er vier leeswijzen van het toetswoord PIL dat met haar letters gevormd kan worden:

- ‘P, i, l’: het loutere hakken van de kleuter;
- ‘P, i, l; lap’: het hakken-en-gissen van de kleuter;
- ‘P, i, l; pil’: het hakken-en-plakken van het jonge schoolkind;
- ‘Pil’: het onmiddellijke lezen van het jonge schoolkind.

Omdat wetenschap om feitelijk houdbare verklaringen draait, heb ik de volgende feitelijk houdbare verklaring gevonden.

Hakken-en-plakken is mogelijk vanwege de omkeerbare psychologische structuur van het jonge schoolkind:

- Linde ziet P en zegt /p/;
- Ze ziet I en zegt /i/;
- Ze gaat in haar hoofd terug naar de klank /p/ en maakt de klankreeks /pi/;
- Ze ziet L en zegt /l/;
- Ze gaat in haar hoofd terug naar /pi/ en maakt de klankreeks /pil/.

Tot dat mentale teruggaan is het jonge schoolkind in staat vanwege de omkeerbaarheid van zijn psychologische structuur en de kleuter niet vanwege de onomkeerbaarheid van zijn psychologische structuur.

C. De leesrijpheidstoets

Hoewel het internetartikel over leesrijpheid gaat, staat er niets in over de leesrijpheidstoets. Daar zit echter juist de kern van de feitelijk-empirische evidentie vóór het begrip ‘leesrijpheid’ in.

De leesrijpheidstoets heb ik gaandeweg tijdens mijn onderzoek gevonden en bestaat uit twee proeven, de schrijfproef en in het verlengde daarvan de leesproef.⁴

Nemen we Linde. De onderzoeker – en een leerkracht die de leesrijpheidstoets afneemt, treedt dan op als onderzoeker – vraagt Linde eerst haar naam, de woorden ‘mamma’ en ‘pappa’ op te schrijven en daarna nog andere namen en woorden die ze zegt te kunnen schrijven. Stel dat ze LINDE, MAMA, PAPA en TIJS (broer) opschrijft, dan kan de onderzoeker daar drie- en vierletterige klankzuivere nieuwe woorden mee maken als PIL, DAM, PIJL; LAMP en STIL.

Mijn onderzoek bracht aan het licht dat Linde pas leesrijp is als ze aan twee voorwaarden voldoet:

- ze schrijft woorden zonder spiegelingen en verwisselingen (dus geen TIJZ en geen LIDNE);
- ze leest de vijf toetswoorden op het niveau van het jonge schoolkind, dus hakkend-en-plakkend en/of onmiddellijk.

D. Twee soorten studies

In de mens-, maatschappij- en beleidswetenschappen zijn er twee soorten methodes en studies.

In de *feitelijk-empirische methode* tracht men opmerkelijke verschijnselen te verklaren (bijvoorbeeld het lezen van PIL als 'P, i, l' door een kind dat wel de letters P, I en L kent maar niet hakt-en-plakt tot de klankreeks /pil/), toetst men een verklaring aan nieuwe feiten en past men een feitelijk houdbare verklaring op toe na gebleken houdbaarheid.

Dit is de wijze waarop Piaget, ikzelf en anderen in de psychologie werk(t)en – op dit ogenblik vormen we een minderheid, maar is er veel vertrouwen in onder leerkrachten. Empirisch-feitelijk werkende psychologen en onderwijskundigen vonden/vinden dat er ontwikkelingsfasen zijn, door namelijk kinderen tussen 3;0 en 8;6 taken te geven, waarvan algemeen bekend is dat de overgrote meerderheid van de kinderen tussen 6;6 en 8;6 er de oplossing voor vinden die volgens de wetenschap de juiste is – daarbij mogen kinderen die die oplossing niet vinden, niet worden geholpen met voorzeggen, voordoen, voorzetjes, leidende vragen of anderszins.

Natuurkundige, sterrenkundige en andere exact-wetenschappelijke kennis maar ook taalkundige kennis is volgens de empirisch-feitelijke manier tot stand gekomen, wat ik in de eerste plaats als wis- en natuurkundige, die ik ook ben, schrijf.

In de *empiristisch-positivistische methode* tracht men geen opmerkelijke verschijnselen te verklaren, bepaalt men scores met vragenlijsten, puntschalen, meerkeuzetoetsen en andere psychometrische instrumenten, doet men op die scores regressieanalyses, factoranalyses, correlatiecoëfficiëntbepalingen en andere inferentieel-statistische berekeningen en traint men vanuit Vygotsky's leer over de 'zone van de naaste ontwikkeling' of met Directe Instructie.

Dit is op dit ogenblik de meerderheidspositie onder ontwikkelingspsychologen en onderwijskundigen maar de empiristisch-positivistische methode geniet weinig populariteit en vertrouwen bij de meerderheid van leerkrachten. Weliswaar is de positivistisch-empiristische methode tot stand gekomen onder verwijzing naar de exacte wetenschappen en heeft men de meetfouttheorie van de exacte wetenschappen omgekeerd tot een meettheorie, maar exact-wetenschappelijke kennis is nooit op deze manier tot stand gekomen, wat ik andermaal als wis- en natuurkundige stel.

Bespreking

We bespreken nu het internetartikel in tien punten. De twee belangrijkste hebben een *.

1*. Geen empiristische wel empirische evidentie

De schrijfters: 'Er zijn geen empirische studies die onderbouwen dat je het beste pas begint met leren lezen als de leerling "leesrijp" is' en 'Er is bovendien geen hedendaagse empirische evidentie voor de stelling dat leesrijpheid een voorwaarde is om te leren lezen'.

Van cruciaal belang is hier onderscheid te maken tussen feitelijk-empirisch studies en positivistisch-empiristische studies; zie punt D.

Er zijn geen empiristisch-positivistische studies die dat onderbouwen, maar empiristisch-positivistische onderzoekers kijken dan ook niet naar leesrijpheid, en dat kunnen ze gezien de aard van hun onderzoeksmiddelen ook niet.

Van mijzelf zijn er wel feitelijk-empirische studies die laten zien en onderbouwen dat een kind het beste pas leesonderwijs krijgt als het er rijp voor is.

Voorbeeld 1. 'De genese van schrijven, lezen, tellen, rekenen en klokkelezen', *Struktuur en genese*, 2006, vol.19, p.12-42.

Voorbeeld 2. *Naar school³*; zoek in register onder 'lezen'.

Voorbeeld 3. *Zo ontdek ik het lezen!*, deel 1, handleiding, Amsterdam, Ontdekkend Leren, 2018 (eerste uitgave 2013), hoofdstuk 1, met name §1.6-8.

2. Geen feitelijk-empirische onderbouwing

De schrijfters: 'Er is wel onderbouwing voor het belang van een uitdagende geletterde omgeving in groep 1 en 2'.

Daar is geen onderbouwing voor vanuit feitelijk-empirische studies.

De schrijfters denken in termen van schoolgroepen, dus volgens betekenis 1 in punt A en daarmee ook vanuit de empiristisch-positivistische kijk op onderzoek van punt D, maar ik antwoord vanuit de psychologische ontwikkeling, dus volgens betekenis 3 in punt A en daarmee ook vanuit de feitelijk-empirische kijk op onderzoek van punt D.

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 al 1,5 jaar leesrijp en Bart pas 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.

Mensen 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.

Dat betekent dat ze menen 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 §3.2-3 en op de drogreden 'daarna, dus daarom' (*post hoc, ergo propter hoc*).⁵

3. Geen empirische feiten

De schrijfters: 'Daarnaast zijn er veel aanwijzingen in de literatuur dat het gericht bevorderen van fonemisch bewustzijn en klanktekenkoppelingen in de kleutergroepen het aanvankelijk lezen in groep 3 ten goede kan komen'.

Bekeken vanuit punt A denken de schrijfters vanuit schoolgroepen (betekenis 1), terwijl ik zal antwoorden vanuit de psychologische ontwikkeling (betekens 3).

Dit is niet houdbaar. Zie mijn reactie in punt 2: deze gedachte berust op de drogreden 'post hoc, ergo propter hoc'. Immers, 'na bevorderen' betekent niet 'door bevorderen' – Alex kwam op het leesdomein vroeg in de kleuterfase en doorgaans ook vroeg in de fase van het jonge schoolkind; dit is slechts een temporeel-functioneel verband en geen causaal-verklarend verband.

Vanuit feitelijk-empirisch oogpunt en vanuit de ontwikkeling van het lezen bekeken speelt de kleuter het beste met klanken en vormen.⁶ Een letterteken staat immers voor een klank en heeft een vorm. Met klanken en vormen spelen is dan ook optimaal voorwaardenscheppend onderwijs, in aanloop op lesonderwijs zodra een kind leesrijp is bevonden (zie punt C).

4. Piagets stelsel als theorie

De schrijfters: 'Er bestaan verschillende theorieën over de cognitieve ontwikkeling van kinderen. De meest invloedrijke theorieën zijn de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget, de informatieverwerkingstheorie en de socioculturele theorie van Vygotsky'.

Ook hier weer dienen we te onderscheiden tussen de feitelijk-empirische methode en de empiristisch-positivistische methode. In de eerste geldt: een stelsel uitspraken is een theorie als het te verklaren verschijnselen, een verklaringspoging en feiten die vóór die verklaringspoging spreken, bevat. Zie Newtons zwaartekrachttheorie die verschijnselen als de getijden, de vrije val en het blijven van planeten in de buurt van de zon verklaart én daar onderbouwende nieuwe feiten bij levert. In die zin is Piagets stelsel een theorie, maar de twee andere niet.⁷

5. Leesrijpheid en Piagets theorie

De schrijfters: 'Deze theorieën bieden een kader om de (lees)ontwikkeling van kinderen te bestuderen en te duiden. De term leesrijpheid sluit aan bij het gedachtengoed van Jean Piaget en komt uit de ontwikkelingspsychologie van de jaren vijftig van de vorige eeuw'.

Dit is in zoverre juist dat 'leesrijpheid' op de omkeerbaarheid van de concreet-operationele intelligentie steunt, maar dat vermelden de schrijfters ten onrechte niet.

Dit is in zoverre niet juist dat Piaget als onderzoeker actief is geweest tussen 1919 en 1984. In veel landen was hij in de jaren 50 al bekend, maar bijvoorbeeld niet of nauwelijks in de Engelstalige wereld. Al in de jaren 30 bijvoorbeeld was hij een graag geziene gast in de kring rond Cornelia Siewertsz van Reesema die aan de wieg stond van de eerste Wet op het Kleuteronderwijs van 1955.

6*. Ontwikkeling als interactief proces

De schrijfters: 'Piaget zag de ontwikkeling van het kind vooral als een natuurlijk groeiproces, waar invloed van buitenaf nagenoeg niet mogelijk was' en 'Hoewel de theorie van Piaget van grote invloed is geweest, zijn er ook verschillende kritieken op gekomen. Een van de kritieken is dat deze te weinig rekening hield met de invloed van culturele en sociale invloeden, zoals de school'.

Dit is in het geheel niet houdbaar!! Piaget zag de ontwikkeling als een interactief proces, op grond van biologische, met name neurologische, groei – volgens mij van de groei van de uitlopers van de hersencellen waardoor hersendelen die voorheen onverbonden waren, verbonden geraken en er nieuwe interactieve mogelijkheden en dus nieuwe psychologische structuren en vermogens binnen bereik van het kind komen.

Verder moeten we onderscheiden tussen vorm en inhoud: op de vorm van de verschillende psychologische structuren ('onomkeerbare verbanden → omkeerbare verbanden' en dergelijke) heeft de buitenwereld inderdaad geen invloed, maar op de inhoud des te meer – het feit dat het Nederlands iemands moederstaal is, is volledig te danken aan het feit dat zijn omgeving tijdens zijn taalverwerving Nederlands sprak, met elkaar en tegen diegene.

7. Structuren (geen leeftijden) en interactie (geen rijping)

De schrijfters: 'De ontwikkeling van kinderen verloopt volgens Piaget in verschillende fasen. De leeftijden die passen bij elke fase geven de periode aan waarin een bepaalde ontwikkeling plaatsvindt' en 'Gezien de neurologische rijping zou het niet zinvol zijn om kinderen kennis aan te leren waar ze nog niet aan toe zouden zijn gezien het ontwikkelingsstadium waarin het kind zich bevindt, aldus Piaget'.

Ook dit is volstrekt niet houdbaar!! Piagets theorie heeft niets met leeftijden te maken, maar alles met psychologische structuren die in een vaste volgorde op en uit elkaar ontstaan – vooropgesteld dat er neurologische ontwikkeling is (zie punt 6) en dat het kind met zijn sociale en fysische omgeving kan blijven interacteren.

En deze interactie is geen sociale uitwisseling met de omgeving, maar een wisselwerking volgens de feitelijk-empirische methode (het kind als mini-wetenschapper); zie punt D.

De tweede aangehaalde zin is goeddeels juist – maar dan zonder het woord ‘rijping’. Dat woord is immers direct gekoppeld aan Gesells rijpingstheorie. Daarin betekent ‘rijping’ ook nog eens iets heel anders dan ‘rijpheid’ dat slechts ‘eraan toe zijn omdat de vereiste psychologische structuur is verworven’ betekent. Nogmaals: Piagets theorie is een interactionistische theorie.

Overigens vind ik het vreemd dat de schrijfsters zich nergens op publicaties van Piaget zelf beroepen.

8. Leesrijpheid en omkeerbare verbanden

De schrijfsters: ‘Sommige psychologen en orthopedagogen baseren zich op Piagets theorie en beweren dat kinderen in groep 1-2 nog niet leesrijp zijn’.

Net als in punt 7 geldt ook hier dat het niet om kalenderleeftijd of om schoolgroep gaat, maar om psychologische structuur, met name ‘onomkeerbare verbanden’ (kleuter) versus ‘omkeerbare verbanden’ (jong schoolkind); zie punt A. Feitelijk-empirisch blijkt dat de meeste kinderen tussen 4;6 en 6;6 niet leesrijp zijn. Anderzijds, zie bijvoorbeeld ook de ‘sterren’ in Veilig Lereren Lezen: in feite zijn dat niet-leesrijpe kinderen; sommigen van hen zijn twee of meer jaar een ‘ster’...

Algemeen gesteld: in de zin van punt C zijn kleuters (gemiddeld 4;6-6;6) niet leesrijp en jonge schoolkinderen (gemiddeld 6;6-8;6) wel. Er zijn echter kinderen van 4;6 en jongeren die al leesrijp zijn en er zijn kinderen van 8;6 en ouder die nog niet leesrijp zijn.⁸

9. Kleuters en voorwaardenscheppend leesonderwijs

De schrijfsters: ‘[nog niet leesrijp zijn] en dus nog niet gestimuleerd moeten worden in (het voorbereiden op) het lees- en schrijfproces’.

Dit is goeddeels juist, maar de schrijfsters vermelden ten onrechte niet dat een kleuter zeer wel met klanken en vormen kan spelen en dat het betrekkelijk zinloos is om ze ook of uitsluitend lettertekens aan te bieden. Dat spelen met klanken en vormen is zeer vruchtbaar voorwaardenscheppend onderwijs; zie punt 3.

Het woord ‘stimuleren’ staat er overigens ten onrechte. Die zin suggereert immers dat een kind van buitenaf tot lezen en/of schrijven op het nivo van het jonge schoolkind gebracht zou kunnen worden. Ik reserveer het woord ‘stimuleren’ daarom voor de situatie dat een kind wel over een bepaald vermogen beschikt, maar het met dat vermogen samenhangende gedrag niet durft te vertonen. Ik zie bijvoorbeeld bij een kind dat op een tweewieler met steunwielletjes rijdt, dat beide steunwielletjes de grond vrijwel niet raken. Het zou dus zonder steunwielletjes kunnen rijden. Als het dat dan bang is om dat te doen, zou ik het kunnen stimuleren, bijvoorbeeld door het bij de schouder vast te houden terwijl ik meefiets of -loop of door om te beginnen met toestemming van het kind één steunwielletje weg te halen.

10. ‘Leesvoorwaarden’ is wat anders dan ‘leesrijpheid’

De schrijfsters: ‘Om te bepalen waar een leerling aan toe is, sprak men vanaf eind jaren ’60 ook wel over specifieke leesvoorwaarden. Sigma (1973) heeft hiervoor de leesvoorwaardentoets ontwikkeld. Deze toets bleek enige voorspellende waarde te hebben wat betreft het leessucces, maar onvoldoende om per individu de leesrijpheid vast te kunnen stellen’.

Ik heb wel over de leesvoorwaarden en Sixma’s leesvoorwaarden en leesvoorwaardentoets gelezen maar ik zie toch matige overeenkomsten met leesrijpheid in de zin van punt C – te weinig om ze onder één noemer te scharen met de leesrijpheidstoets. Bovendien is Sixma’s toets te zeer psychometrisch (dus empiristisch-positivistisch) en te weinig ontwikkelingspsychologisch (dus feitelijk-empirisch) van aard.

Slot

Leesrijpheid is dus een empirisch feit, waar inderdaad geen empiristisch-positivistische evidentie voor is, maar die evidentie bestaat uit schijnfeiten en niet uit feiten zolang degenen die volgens de empiristisch-positivistische methode werken niet aan hebben getoond

- a. dat de ontwikkelingsfasen niet bestaan (zie punt D, midden),
- b. dat psychometrische scores behalve rekenkundige feiten ook ontwikkelingspsychologisch en/of onderwijskundig feiten zijn en
- c. dat uitkomsten van inferentiële-statistische berekeningen behalve rekenkundige feiten ook ontwikkelingspsychologische en/of onderwijskundige feiten zijn.

Leesrijpheid is niet alleen een empirische feit maar ook een feit dat van belang is voor het onderwijs. De daling van het leesonderwijsrendement, die nu al meer dan 15 jaar gaande is, schrijf ik toe aan het feit dat adviezen van feitelijk-empirisch werkende psychologen en onderwijskundigen zijn genegeerd en die van hun empiristisch-positivistisch werkende collega’s zijn toegepast.⁹ En zie ook de nadruk die Directe Instructie legt op het belang van herhalen: bekeken vanuit feitelijk-empirisch standpunt is veel herhalen slechts nodig bij een kind dat ergens niet rijp voor is en is één of enkele aanbiedingen voldoende bij een kind dat ergens wel rijp voor is – vooropgesteld dat het daarna voldoende met het pas geleerde kan oefenen.

Allen slachtoffer van de geschiedenis

Zowel de feitelijk-empirisch werkende als de empiristisch-positivistisch werkende psychologen en onderwijskundigen zijn slachtoffer van de geschiedenis die in 1929 is begonnen. Toen introduceerde Philip Kohnstamm in ons land de gedachte dat kinderen, los van hun ontwikkelingsnivo, kennis bijgebracht zou kunnen worden. Die gedachte is door Martinus Langeveld geïnstitutionaliseerd in zijn Pedagogisch Instituut (1946). Bijna alle hoogleraren ontwikkelingspsychologie, opvoedkunde en onderwijskunde aan de Nederlandse universiteiten zijn aan zijn PI opgeleid of waren via-via leerling van iemand die aan het PI was opgeleid.¹⁰

Feitelijk-empirisch werkende psychologen en onderwijskundigen zijn slachtoffer omdat ze nooit hun vleugels voluit uit hebben kunnen slaan. Empiristisch-positivistisch werkende psychologen en onderwijskundigen zijn slachtoffer omdat ze met een methode werken, die geen inzichtelijke kennis heeft voortgebracht en aan wie feitelijke kennis over de ontwikkeling van het kind en over ontwikkelingvolgend onderwijs voorbij is gegaan.

Maar we kunnen ons allemaal van ons slachtofferschap ontdoen, door namelijk de gedachtewisseling aan te gaan over het al dan niet bestaan van de ontwikkelingsfasen (zie nogmaals punt D, midden) enerzijds en over de feitelijke dan wel schijnfeitelijke status van wat psychometrische meetinstrumenten en inferentieel-statistische berekeningen voortbrengen.

Noten

- 1 L. Katuin en M. Gijsel, 'Is het waar dat je het beste pas begint met leren lezen/formeel onderwijs als de leerling "leesrijp" is? (KR. 897)', *Kennisrotonde*, 29 mei 2020 (www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/migrate/PDF-voor-website-Kennisrotonde-antwoord-VRAAG-897.pdf; van internet geplukt op 24 september 2021).
- 2 Wat het onderdeel 'Invloed van de omgeving van groot belang volgens Vygotsky' betreft, Vygotskij's leer in het algemeen en diens begrip 'zone van de naaste ontwikkeling' in het bijzonder bespreek ik uitvoerig in mijn boek *Basisonderwijs zonder basis / Basisonderwijs met basis*, Rotterdam, Gelling, 2016, p.95-144.
- 3 Voorafgaand aan het loutere hakken en hakken-en-gissen van de kleuter zijn er het etiketlezen van de jonge peuter (gemiddeld 3;0-3;9) en het fantasielezen van de oudere peuter (gemiddeld 3;9-4;6). De jonge peuter herkent enkele woorden, doorgaans zijn eigen naam. Yvonne herkent haar naam aan het molentje (Y) in haar naam of aan een knoet in haar houten naambordje. De oudere peuter meent een verhaal dat vaker aan hem is voorgelezen ook te kunnen 'lezen' omdat hij dat verhaal bijna van buiten kent. Ook tikt hij op een toetsenbord briefjes in als 'vkkovuwloxnpafngtrpxd', waar zou staan: 'Lieve oma, morgen kom ik bij u spelen, Janna'. Zie E. Vervae, *Naar school*, Delft, Elmar, 2012 (eerste uitgave 2007); zie in het register onder 'lezen'.
- 4 www.ontdekkendleren.nl/wp-content/uploads/2017/08/formulieren-schrijfproef-en-leesproef.pdf.
- 5 E. Vervae, 'Directe Instructie (DI) (www.stichtinghistos.nl/wp-content/uploads/2020/12/Histosstuk-over-DI-tweede-versie-29-december-2020.pdf)', *Stichting Histos*, 29 december 2020, p.6. Zie ook *Naar school* (zie noot 3), §5.6 en §5.7.
- 6 E. Vervae en G. van Dijk-den Hoed, *Klank- en vormspel*, Amsterdam, Ontdekkend Leren, 2018 (eerste uitgave 2015).
- 7 Vygotskij besprak zijn leer van de zone van de naaste ontwikkeling voor het eerst tijdens een lezing op 17 maart 1933. Hij poneerde zijn zone-begrip slechts en vermeldde niet naar aanleiding waarvan hij dat deed. Zie *Basisonderwijs zonder basis* (noot 2), p.95-99.
- 8 E. Vervae, 'Late lezers', *Zorg primair*, april 2017, p.14-17 (www.stichtinghistos.nl/wp-content/uploads/2017/05/2017_04-ZP_late-lezers.pdf).
- 9 De druk op leerkrachten van groep 2 om hun kinderen de letter-klank-koppeling aan te bieden bijvoorbeeld is al vanaf 1998 onder de aandacht gebracht en bevordert vanuit de Nijmeegse Universiteit. Voorzover mij bekend hebben vooral C. Aarnoutse en L. Verhoeven hierin een grote rol gespeeld. Zie onder meer C. Aarnoutse, *Lezen in ontwikkeling*, Nijmegen, KUN, 1998 en C. Aarnoutse en L. Verhoeven (red), *Tussendoelen beginnende geletterdheid; een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*, Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands, 1999.
- 10 *Basisonderwijs zonder basis* (zie noot 2), p.33-50.