



De leescrisis

**in 45 jaar ontstaan,
(kan) in 4 jaar weer gaan**

Ewald Vervaet, met medewerking van Philip Bakker



Er zijn duizenden (oud)leerkrachten die de afgelopen decennia de onderwijs- en leescrises hebben zien aankomen en vergeefs hebben geprobeerd tegen te houden. Toch hebben ze de kinderen en hun onderwijs zoveel mogelijk gediend, door hen in hun ontwikkeling te begeleiden. Ik noem hen burgemeesters in oorlogstijd.

Aan deze burgemeesters in oorlogstijd draag ik dit boek op.

1 Hoe kan het dat we steeds slechter leren lezen?

Waarom leren onze kinderen steeds slechter lezen? Die vraag wordt steeds vaker gesteld. En terecht. Nog niet zo lang geleden leerde bijna ieder kind in één schooljaar lezen. Vandaag de dag hebben veel leerlingen moeite om teksten te begrijpen. Ook vinden velen lezen saai. Daar zitten drie aspecten aan die in §1.1 worden besproken.

Voor het slechtere leren lezen bestaan allerlei verklaringen. Sommigen wijzen op de invloed van sociale media en digitale afleiding, anderen op een tekort aan bevoegde leerkrachten, te weinig leestijd op school of op te weinig geld voor extra ondersteuning. Al die factoren spelen mee, maar ze raken niet de kern. De kern ligt dieper: de plaats van de psychologische ontwikkeling van kinderen en de reactie van het onderwijsbeleid daarop.

De daling van de leesvaardigheid in de afgelopen decennia is het onderwerp van §1.2. In §1.3 leid ik de rode draad door het boek in: de psychologische schrijf- en leesontwikkeling wordt ontkend of genegeerd en het vertrouwen op een bepaald soort getallen en berekeningen is ten onrechte heel groot.

Vanuit dit hoofdstuk kunnen we in de volgende hoofdstukken begrijpen wat er misgaat, en vooral wat er nodig is om de leescrisis te keren.

De leescrisis is een deel van de onderwijscrisis die al vele jaren door ons land gaat. Het tekort aan bevoegde leerkrachten neemt toe en kinderen leren steeds slechter lezen, rekenen en schrijven. Ik richt me vooral op de leescrisis.

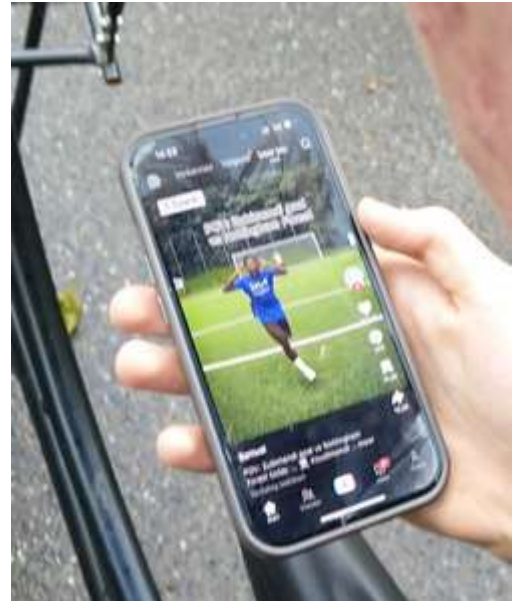
1.1 Wat is de leescrisis?

Om de leescrisis goed te begrijpen moeten we ons realiseren dat er op leesgebied drie onderwerpen spelen.

Ten eerste is er *ontlezing*. Er wordt minder gelezen omdat er nu veel meer andere informatiebronnen en vrijetijdsbestedingen zijn dan tientallen jaren geleden. Waar we vroeger encyclopedieën en boeken raadpleegden, kijken we tegenwoordig naar video's en films op internet. Daarnaast zijn er nieuwe spelmogelijkheden zoals *games* en educatieve spelletjes, en veel meer tv- en radiozenders die vaak gespecialiseerd zijn, bijvoorbeeld in sport, tekenfilms, popmuziek of politiek. Ook zijn er meer mogelijkheden voor sport en beweging, zoals door de komst van nieuwe soorten fietsen.

Ten tweede aspect is er *ontpapiering*. We lezen minder van papier (boeken, kranten en tijdschriften) en meer van schermen zoals e-boeken, computers en mobiele telefoons. Daardoor lezen jongeren minder boeken en minder lange teksten dan vroeger. Ze besteden meer tijd aan korte berichten en schermteksten, waardoor lezen met begrip van langere en ingewikkeldere teksten lastiger wordt. De twee vijftienjarigen van het volgende kader staan voor hun leeftijdgenoten.

Het lezen van twee vijftienjarigen



Jaap (links) en Martijn, allebei 15 jaar, kijken op hun mobiel.

Ik: 'Wat zouden jullie normaal op je mobiele telefoon doen?'

Martijn: 'Ik zit normaal op mijn *Snapchat*. Dat is een soort sociale media. Of ik zit op *Tik Tok* of ik doe spelletjes. Dat is eigenlijk het meeste wat ik ermee doe'. Voor Jaap geldt iets dergelijks. Zie de foto's.

Ik: 'En lezen jullie wel eens iets uit een boek of een tijdschrift? En *Voetbal International* is ook goed'.

Jaap: 'Ja, natuurlijk'.

Martijn: 'Jawel. Boeken lezen we wel, voor school'.

Ik: 'Maar niet uit jezelf?'

Martijn: 'Nou, nee, omdat je het al zo druk hebt met lezen boeken voor school'.

Ze moeten dit schooljaar, 2025-2026, zes boeken lezen. Jaap leest nu *Gebied 19*, een *science fiction* boek, dat 320 bladzijdes dik is en waar geen plaatjes in staan. Hij leest er eigenlijk alleen op school in, onder de leestijd die daarvoor staat.

Ik: 'Hoe is het met jou?'

Martijn: 'Ik heb ook een boek, maar ik ben de titel vergeten. Het gaat over De Kas, het restaurant in Frankendael. De auteur ben ik ook vergeten'.

Op internet vind ik dat het *Restaurant De Kas* van Jos Timmer en Wim de Beer is, 240 bladzijdes dik.

Ik: 'En je leest vooral op school?'

Martijn: 'Eigenlijk alleen maar op school'.

In de twee volgende kaders vertellen een jongere en een boekwinkelier iets over boeken en jongeren.

Ik zit aan mijn eigen leven te denken. Ik lees eigenlijk zelden of nooit, behalve als het moet voor school of af en toe op vakantie. Dan vind ik het wel leuk. Dan heb je ook de tijd en dan kun je lekker een boek openslaan. Maar als ik thuis ben, sla ik niet zo snel een boek open. Dat is wel anders dan mijn ouders, die ook vaak thuis gewoon lezen. Dus het is ook een generatiedingetje wel.

Kas van 18, net middelbare school gehaald, gaat Science, business and innovation studeren

Jongeren kopen zoveel troep om te lezen. Men noemt dat nu *romance*. Wat er gelezen wordt, is over het algemeen vrij oppervlakkig, zelfs vrij pervers. Er is bijvoorbeeld een boek dat over vingernagels uitrukken en martelen gaat. Het seksuele is heel erg pervers, niet op een gezonde manier.

Boekwinkelier

De twee eerste onderwerpen, ontleding en ontpapiering, zijn belangrijk, maar de *eigenlijke leescrisis* zit dieper. Dit brengt ons op het volgende aspect.

Het derde aspect is dat de leesvaardigheid én het leesplezier afnemen. Uit internationale onderzoeken blijkt dat Nederland daarbij slecht scoort want het merendeel van de 15-jarigen leest niet graag. Op de bovenste tekeningen van de voorkant snapt de jongen niet wat hij leest en ziet het meisje het lezen van boeken somber in.

Vaak blijft iemand een leven lang slecht en niet graag lezen, bijvoorbeeld vanwege een beroep waar weinig bij gelezen moet worden of omdat de vrije tijd gevuld is met andere bezigheden.

Hoe komt het dat er een leescrisis is?

Zolang ik in de onderwijswereld zit, hoor je eigenlijk altijd al wel dat het leesonderwijs in Nederland achteruitgaat. En dat het eigenlijk één grote vraag is: 'Ja, hoe komt het toch?' We zijn er zoveel mee bezig, maar op de een of andere manier lukt het niet om het onderwijsniveau omhoog te krijgen. Een groot deel van de leescrisis is dus dat men maar niet kan duiden wat het is.

Meester Maarten, leerkracht van een groep 2 en 3, in 2014 afgestudeerd van de pabo

Wat meester Maarten zegt, klopt: slechter en minder graag lezen is één, maar hoe dat komt, is twee. Er zijn vele verklaringen voor de leescrisis. Men pleit voor meer voorlezen, voor meer aandacht aan technisch lezen, voor meer lesuren, voor eerder beginnen met leesonderwijs, voor meer aandacht voor kennis door leerkrachten, enzovoort.

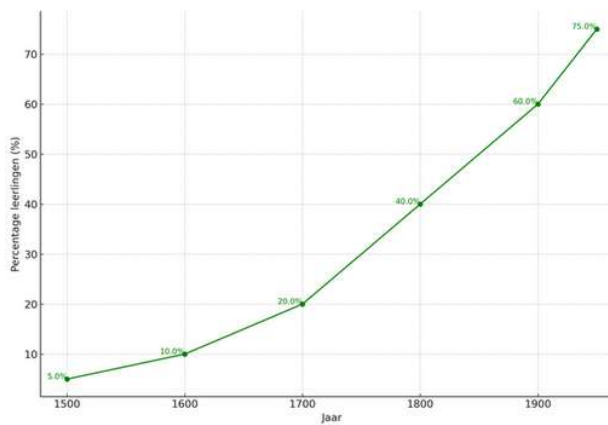
Ik laat ze rusten, niet omdat ik zou vinden dat er helemaal niets in zit, maar om de volgende twee redenen:

- Ze gaan voorbij aan de twee factoren die volgens mij de kern van de leescrisis vormen, namelijk het ontkennen van de psychologische schrijf- en leesontwikkeling en het ten onrechte grote vertrouwen op een bepaald soort getallen en berekeningen waar hoofdstuk 3 over gaat.
- Zoals we nog zullen zien blijkt, blijken vanuit die twee factoren twee dingen: het leesonderwijs is op een foute manier vertechnocratiseerd en te veel kinderen krijgen onnodig vroeg leesles. Daardoor werkt het leesonderwijs averechts. Immers, ondanks allerlei inspanningen leren kinderen steeds slechter lezen en vinden ze lezen steeds minder leuk.

1.2 Afnemende leesvaardigheid

Aan het dalende leesplezier zal ik goeddeels voorbijgaan en me vrijwel uitsluitend richten op de afname van de leesvaardigheid.¹ Laten we eens kijken hoe die zich sinds 1500 heeft ontwikkeld. Rond 1500 kan naar schatting 5% van de Nederlandse jongeren lezen. In 1900 is dit gestegen naar 60% en in 1950 naar 75%. Zie afbeelding 1.

¹ Bijlage I schetst de bepaling van de leesvaardigheid.



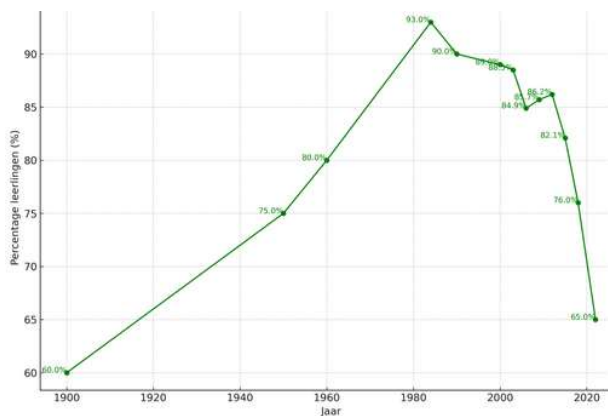
Afbeelding 1. Schatting van de ontwikkeling van de leesvaardigheid van Nederlandse jongeren voor de jaren 1500 (5%), 1600 (10%), 1700 (20%), 1800 (40%), 1900 (60%) en 1950 (75%) vanaf PISA-niveau 2.

Het lijkt alsof in 1975 volledige leesvaardigheid binnen handbereik is: als de lijn recht doorgetrokken zou worden, zou in 2033 iedereen voldoende goed kunnen lezen. Maar, zoals een vader van twee tieners stelt, dat optimisme is misplaatst:

Wat ik bij mijn kinderen zie, zie ik ook bij mijzelf. Ik denk dat de leescrisis te maken heeft met de opkomst van de *smartphone*, die continu de aandacht vraagt. Dat is van de laatste tien jaar dat ie zo algemeen is en zoveel van je vraagt. Dat leidt tot minder concentratie. Telkens nieuwe informatie.

Vader van een dochter van 13 en een zoon van 11

Zie afbeelding 2.



Afbeelding 2. Indicatie van de ontwikkeling van de leesvaardigheid van Nederlandse jongeren vanaf PISA-niveau 2 in de periode 1900-2022: 1900 (60%), 1950 (75%), 1960 (80%), 1984 (93%), 1990 (90%), 2000 (89%), 2003 (88,5%), 2006 (84,9%), 2009 (85,7%), 2012 (86,2%), 2015 (82,1%), 2018 (76%) en 2022 (65%).

Vanaf 1950 zet de stijging in leesvaardigheid door tot 1984. In 1984 bereikt ze haar hoogtepunt, namelijk op 93%. Daarna zet de daling in. Tussen 2006 en 2012 is er nog een lichte stijging, maar vanaf 2018 gaat het snel achteruit: van 76% in 2018 naar 65% in 2022. Daarmee zijn we terug op het niveau van rond 1917. Wat in 67 jaar is opgebouwd, is in 38 jaar verloren gegaan. Hoe kan dit gebeuren, in een van de rijkste landen ter wereld?

Dat is een prangende vraag. Ze blijft staan, ook als – wat te verwachten is – die (scherpe) daling niet eeuwig doorgaat.

Naar aanleiding van de grafiek in afbeelding 2 stelt een boekwinkelier:

Al die schermen. Ze worden daar onrustig van. De angstige generatie. Ze kunnen zich niet concentreren. Ze kennen het alfabet niet meer. Laatst moest een collega een boek bij de letter B zoeken, maar hij wist niet waar hij moest beginnen. Het wordt allemaal oppervlakkig. Dus: beeld, beeld, beeld. Ik vind het heel jammer.

Boekwinkelier

En de vader van twee tieners over de daling sedert 1984:

Nee, het verbaast me niet. Rond 1984 werden de kleuterschool en de lagere school samengevoegd. Ik kan me er iets bij voorstellen dat het daar wat mee te maken heeft. Ik zie bij heel veel kinderen dyslexie, ADHD. Dat soort diagnoses die eigenlijk onderstrepen dat kinderen misschien niet per se iets mankeren, maar wel niet toe zijn aan bepaalde onderwijsvormen.

Vader van een dochter van 13 en een zoon van 11

1.3 Hoe is de afname van de leesvaardigheid te begrijpen?

De afname van de leesvaardigheid van 93% in 1984 naar 65% in 2022 vraagt om een verklaring. Ook volgens Theo, die psychologie studeert:

Die 65% van 2022 verbaast me wel. Dit is te weinig, zou je wel zeggen. Ik vraag me af wat de oorzaken daarvan zijn.
Theo van 24, psychologiestudent

De verklaring bestaat volgens mij uit twee factoren. Beide hebben te maken met de psychologie als wetenschap en in beide is de hoofdstroom in de psychologie aan het falen. Wetenschap en falen?! Ja, meer dan twee eeuwen terug is zo iets al voorzien door een natuurkundige. Vertaald naar nu: Wie weet of er over een paar honderd jaar geen universiteiten zijn, die onwetendheid verspreiden. In zijn woorden:

Nu probeert men overal wijsheid te verspreiden, maar wie weet of er over een paar honderd jaar geen universiteiten zijn, die de oude onwetendheid herstellen.²
De Duitse natuurkundige Georg Lichtenberg (1742-1799)

Eerste factor: ontkenning van kennis

De eerste factor is dat *kennis wordt ontkend of genegeerd*: de kennis over de psychologische leesontwikkeling van kinderen. Hoofdstuk 2 gaat over de schrijf- en leesontwikkeling en hoofdstuk 4 over de ontkenning of negering.

Vaste ontwikkelingsfasen achterhaald

Ook is er kritiek op het denken in nauw omschreven ontwikkelingsfasen

Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool, *rapport van de Onderwijsraad (2010)*

Dat ontkennen of negeren leidt tot geforceerd leesonderwijs, zoals Joris bij zijn zus vaststelt:

Mijn zusje is 15 en die leest vele malen slechter dan ik. Er is bij haar nog minder interesse, denk ik, nog meer erdoorheen gedrukt.
Joris van 17, net middelbare school gehaald, gaat rechten studeren

Psychologiestudenten worden opgeleid in de geest van ‘met fases is een en ander mis’. Zo zouden fases volgens Theo alleen in een heel bijzonder geval bestaan:

Nu spreekt men meer over de rol van de omgeving in plaats van die van de erfelijkheid. Ik ben op de hoogte van de fases, maar ook dat die niet altijd supercorrect zijn. Dat er meer factoren een rol spelen dan alleen die fases. Dan moet ik wel even denken aan de wolfskinderen, dat er toch wel een cruciale fase is in de ontwikkeling, waarin de mogelijkheid van opnemen van taal een stuk groter is dan later. In die zin zijn er wel fases.
Theo van 24, psychologiestudent

Het brede publiek krijgt wat mee van wat er vanuit de universiteiten over ontwikkelingsfasen wordt beweerd:

Ja, dat ontkennen is de eerste keer dat ik dat hoor, maar ik kan me ergens wel voorstellen, maar ik denk ook wel dat je kinderen kunt voorbereiden, met knisperboekjes of met boekjes met eerste woordjes. Ja, dat ontkennen is echt wel een probleem. Ik weet wel dat begrijpend lezen, dat we altijd op school hadden om onze leesvaardigheid te verbeteren, ook voor enorm veel weerstand zorgt bij iedereen.
Boekenverkoopster

Over een kind dat weerzin heeft tegen lezen en boeken omdat het te vroeg leesles heeft gekregen:

Je wilt het minder snel een tweede kans geven.

Over pubers:

Ik denk ze nog in hun ontwikkelingsfase zitten en hun brein zich nog moet ontwikkelen.

Historica en Midden-Oosten-deskundige

Tweede factor: getalsmatige schijnfeiten

De tweede factor is dat *feiten plaats maken voor schijnfeiten*: psychologische kennis over de psychologische ontwikkeling is vervangen door getalsmatige gegevens en berekeningen die tot gemiddelden en afwijkingen leiden. Die getallen en berekeningen zullen rekenkundig juist zijn, maar psychologisch en onderwijskundig zijn ze betekenisloos en leeg.

De laatste tijd worden die getallen en berekeningen *evidence-based* genoemd. Dat ‘op evidentie gebaseerde’ houdt echter alleen in dat er statistische significantie in het spel is. Dat dat wat anders is dan feitelijk bewijs, zal vaak in dit boek terugkeren, vooral in de hoofdstukken 3 en 5.

² G.C. Lichtenberg, *Sudelbuch K*, K236 (<http://www.zeno.org/Literatur/M/Lichtenberg,+Georg+Christoph/Aufzeichnungen+und+Aphorismen/%5BAus+den+%C2%BBSudelb%C3%BCchern%C2%AB%5D/%5BAus+%C2%BBSudelbuch%C2%AB+K%5D;van+internet+geplukt+op+19+oktober+2025>).

Ontwikkeling taalvaardigheid

Bij Taal voor Kleuters bleek een lineair groeimodel beter bij de data te passen dan een niet-lineair groeimodel (TRd 3.59(4), $p = .464$).

Bij Woordenschat (TRd 88.57(4), $p = .000$) en Begrijpend lezen (TRd 97.73(4), $p = .000$) bleken een niet-lineair groeimodel beter te passen dan een lineair groeimodel.

Het pre-COOL cohort tot en met groep 8, *rapport van het Kohnstamm Instituut (2022)*

Het brede publiek heeft volgens mij respect voor die getallen en berekeningen. Er is echter ook twijfel:

Cito-resultaten zijn gestandaardiseerde toetsen. Dus ze werken niet voor iedereen en voor iets als leesvaardigheid geven ze misschien ook helemaal niet een goede meting.

Boekenverkoopster

Met *evidence based* zullen snel dingen gekwantificeerd worden die eigenlijk niet gekwantificeerd kunnen worden. Ik kan me een test van vroeger herinneren. Daar kreeg je een lijst met woorden in en die moest je heel snel lezen. Als je er zoveel had gelezen, dan mocht je naar het volgende leesniveau. Ik had nooit iets van stress, maar ik kan me wel vriendjes en vriendinnetjes herinneren, die wel faalangst hadden. En dan zou stress wel een factor kunnen zijn, die ervoor zorgt dat leesvaardigheid verkeerd wordt geïnterpreteerd of dat daar een conclusie over wordt getrokken. Er kan een kloof zijn tussen wetenschap en de realiteit.

Historica en Midden-Oosten-deskundige

Leerkrachten zien hoe die getallen en berekeningen in de praktijk uitpakken. Bij hen overheerst de twijfel:

Al die percentages maakt op mij absoluut geen sterke indruk. Je kijkt naar een gemiddelde en dan een gemiddelde score eind groep 2. Maar of een kind eind groep 2 in december nog 5 moet worden of eind groep 2 die in januari al 6 wordt: die scoor je allemaal met dezelfde handvatten. Dan doe je je kinderen enorm te kort. Er zit bij wijze van spreken een zesde van hun leven tussen. Je moet in een systeem iets invullen. Ik ben er niet blij mee.

Juf Maartje, leerkracht, in 1982 afgestudeerd van de Pedagogische Academie

De twee factoren uitgewerkt

De twee factoren een beetje uitgewerkt:

De leesontwikkeling van kinderen is eeuwenlang bekend geweest: tot 2006 intuïtief bij leerkrachten en vanaf 2006 ook wetenschappelijk onderbouwd. Maar sinds 1965 wordt die kennis in het onderwijsbeleid stelselmatig ontkend of genegeerd. Vanaf ongeveer 1994 zijn er steeds meer getallen, berekeningen en gemiddeldes voor in de plaats gekomen, die ontwikkelingspsychologisch geen betekenis en dus ook geen waarde hebben. Het onderwijsbeleid volgt daardoor een spoor dat ons achteruit in plaats van vooruit brengt – als een trein die niet naar de bestemming rijdt, maar het moeras in.

Het doet denken aan oude praktijken als roken en inbakeren. Ooit werden die gezien als nuttig, later bleek hun schadelijke effect. Roken wordt rond 1900 als behandelingsmethode onder meer tegen astma en keelpijn aanbevolen, maar wordt sinds de jaren 1950-1960 afgeraden, zeker ook als medische behandeling. En eeuwenlang werden borelingen strak in doeken gewikkeld. Dit gebeurde omdat opvoeders dachten dat de rug daardoor recht zou groeien. Later ontdekte men dat langdurig strak inbakeren niet goed is voor de motorische ontwikkeling. Daarom heeft men deze opvoedingspraktijk laten varen, ook omdat er ook wel eens een kind door stikte.³

Zo is het ook met ons (lees)onderwijs: met de beste bedoelingen van de wereld vaart het onderwijsbeleid op statistische significanties en niet op ontwikkelingspsychologische feiten, maar dat blijkt nu tot een onderwijs- en leescrisis geleid te hebben.

[...]

1.4 Leeswijzer

1.5 Toelichting en verantwoording

1.6 De totstandkoming van dit boek

³ Inbakeren, maar niet strak, kan goed werken bij een boreling die onrustig lijkt te worden van de open ruimte waarin ze zich bevindt na het verlaten van de baarmoeder waarin het tegen het eind van de zwangerschap immers heel krap is.

2 Hoe verlopen de ontwikkelingen van het schrijven en van het lezen?

De vraag waarom veel kinderen tegenwoordig zoveel moeite hebben met lezen, hangt samen met de manier waarop ze zich ontwikkelen en hoe het onderwijs daarmee wel of niet omgaat. Er wordt vaak gezegd: hoe eerder het leesonderwijs begint, hoe beter. Daarom krijgen kleuters en zelfs peuters al letters en schrijf- en leesopdrachtjes aangeboden.

Vroeger daarentegen kregen kleuters en peuters geen letters en zulke opdrachtjes, maar maakten kinderen zich het lezen in ongeveer 40 klokuren eigen. Ze kenden dan alle letters en konden eenvoudige zinnen van 5-10 woorden lezen. Vroeger op een later ogenblik beginnen en in weinig tijd goed leren lezen aan de ene kant en het huidige eerder beginnen en in veel tijd slecht leren lezen aan de andere kant: dat kunnen we, lijkt me, een opmerkelijk verschil vinden. Het roept de vraag op naar het verloop van de ontwikkeling van schrijven en lezen. Want schrijven en lezen zijn geen kunstjes die je zomaar op elk ogenblik zou kunnen aanleren. Ze gaan in een ontwikkelingsproces dat stap voor stap verloopt.

In dat proces gaat het niet om de kalenderleeftijd, maar om de psychologische leeftijd: sommige kinderen zijn op hun vijfde of nog vroeger rijp voor letters en lezen, anderen pas rond hun zevende of nog later. Dat is te vergelijken met popcorn: alle korrels liggen tegelijk in de pan, maar ze poffen niet allemaal tegelijk. Elk kind ontwikkelt zich in zijn eigen tempo. Als we dat tempo respecteren, leren kinderen meestal met plezier en zonder grote moeite lezen en schrijven.



Zoals kinderen niet op hetzelfde ogenblik leesrijp worden, poffen maïskorrels niet allemaal tegelijk.⁴

Dit hoofdstuk behandelt eerst de ontwikkeling van het schrijven (§2.1) en daarna die van het lezen (§2.2).⁵ In het licht van die ontwikkelingen bespreken we het begrip leesrijpheid (§2.3), de verklaring voor deze ontwikkelingen (§2.4) en waarom schrijven en lezen geen taalvermogens zijn maar een coderings- respectievelijk decoderingsvermogen (§2.5).

Het kennen van de psychologische ontwikkeling van het schrijven en van het lezen blijkt voor het geven van les van groot belang. In de woorden van een schooldirecteur en een leerkracht die die ontwikkelingen kennen en toepassen:

Kijk, we zijn zelf in al die jaren heel veel aan het leren geweest. En het mooie is: we zijn ook op dit gebied nog lang niet uitgeleerd, want steeds doen zich toch nog weer van die dingen voor, die je aanzetten tot denken van: 'Maken we nu de goede keuze?' Dus het is steeds afwegen van: 'Waar zit het kind?' Dus ik denk dat dit de mogelijkheid biedt om heel goed naar kinderen te kunnen kijken.

Er zijn ook kinderen die een soort grillig patroon laten zien, wat we niet helemaal kunnen doorgronden. En dan moet je het lef hebben om een pas op de plaats te doen. Of andere dingen te gaan doen, aanvullende dingen.

Juf Barbara, directeur van een school die met Ontdekken Leren Lezen werkt, in 1986 afgestudeerd van de Pedagogische Academie

De ontwikkelingen van het schrijven en van het lezen, daar vind ik wel van dat er verschillende facetten zijn, die mij heel veel waardevolle informatie nu hebben gegeven. Daardoor ga ik toch wel anders kijken naar het aanbieden van het leesonderwijs: wanneer ik dat moet doen en welke stappen er nog vóór komen. Dat geeft me misschien ook wel aanleiding om verder onderzoek te doen: wanneer is een kind er klaar voor, om echt met leesonderwijs te kunnen starten? Dus ik denk dat dat voor leerkrachten die met jonge kinderen werken, wel zeer belangrijke informatie is. Omdat ik van mening ben dat wanneer je op het juiste moment begint, dat ten goede komt aan het leesplezier en aan de lees kwaliteit.

Meester Maarten, leerkracht van een groep 2 en 3, in 2014 afgestudeerd van de pabo

2.1 De ontwikkeling van het schrijven

2.2 De ontwikkeling van het lezen

2.3 Leesrijpheid

⁴ Schermfoto van <https://www.youtube.com/shorts/wxJEk5M4qWM> (van internet geplukt op 1 december 2025).

⁵ De onderzoeksmethode die ik daarbij gebruik, ontleen ik aan het werk van de Zwitserse bioloog en psycholoog Jean Piaget (1896-1980). Zijn werk zou volgens sommige psychologen achterhaald zijn. In hoofdstuk 3 zullen we daar voorbeelden van zien, onder meer in §4.14 en §4.22. Dat dat achterhaalde niet terecht is, wordt in bijlage III uiteengezet.

2.4 Hoe kunnen we de schrijf- en de leesontwikkeling begrijpen?

2.5 Zijn schrijven en lezen taalvermogens?

3 Cito- en andere psychometrische tests

Als het gaat over de kwaliteit van ons onderwijs, duikt één naam steeds weer op: Cito. Het Cito is in ons land dé leverancier van psychometrische tests.

Psychometrische tests: wat zijn dat?

We beginnen echter met psychologische proeven zoals de schrijfproef van §2.1 en de leesproef van §2.2. Ze gaan na of een kind toe is aan een bepaalde vaardigheid, zoals het maken het conventionele schrijven, het lezen van woorden of – bij andere proeven – van tafelsommen, van perspectieftekeningen, enzovoort. Daarnaast zijn er vorderingsproeven. Die gaan na in hoeverre het kind een vaardigheid beheerst nadat was gebleken dat het daaraan toe was.

Met een psychometrische test daarentegen tracht men een vaardigheid getalsmatig te meten. Daarbij gebruikt men getallen en een bepaald soort statistiek, namelijk de inferentiële statistiek – vrijwel steeds kortweg ‘statistiek’.

In de afgelopen veertig jaar zijn Cito- en andere psychometrische tests steeds belangrijker geworden in ons onderwijs. Vooral omdat de overheid sterk inzette op wat ‘evidence-based onderwijs’ is gaan heten: beleid en lesmethodes zouden in naam wetenschappelijk bewezen moeten zijn, maar zijn feitelijk slechts gebaseerd op statistische significanties en allerminst op psychologisch bewijs. Daardoor worden kinderen niet in hun eigen psychologische ontwikkeling gevolgd maar met het gemiddelde van een bepaalde bevolking vergeleken, bijvoorbeeld alle leerlingen van groep 5.

Daar gaat veel, zo niet alles, bij mis. Zoals we in §3.2 zullen zien, ontbreekt altijd een psychologische onderbouwing. De getallen kloppen rekenkundig, maar zeggen niets over hoe kinderen zich werkelijk ontwikkelen. Het gevolg is dat het onderwijs steeds meer is verschoold en vervroegd – in §2.3 zagen dat voor te vroeg aanbod van leesonderwijs, zoals bij Leonhard.

Het hoofdonderwerp van dit hoofdstuk is de leegte van de psychometrie (§3.2). Wat psychometrie is, schetst §3.1 aan de hand van concrete voorbeelden in het onderwijs. Een onderwerp waarin die leegte duidelijk tot uiting komt is het begrippenpaar ‘achterstand’ en ‘voorsprong’ (§3.3). Tot slot nemen we een inkijkje in pogingen om de psychometrie een exact-wetenschappelijke status te geven (§3.4).

Maar eerst laat ik (oud-)leerkrachten aan het woord.

Reacties van leerkrachten op Cito- en andere psychometrische tests

Ik ken eigenlijk geen leerkracht die blij is met Cito- en andere psychometrische tests. Dat heeft misschien deels te maken met mijn betrokkenheid in de Werk- en Steungroep Kleuteronderwijs (WSK), maar ik heb goede redenen om te vermoeden dat mijn indruk breed opgaat. Drie WSK-leden zeggen het elk op hun manier:

Met Cito-scores heb je misschien een instrument waardoor je van grote populaties makkelijk het niveau kan inschatten. Maar ja, de vraag is: waar heb je dat dan voor nodig? Je komt met Cito's namelijk altijd weer op gemiddeldes. En is dan een kind een afwijking van een gemiddelde? Ja, ik vind dat het eerlijk is als je een kind ziet waar het zit. En als je hem zelf laat zien: ‘Zo is je vooruitgang’.

Juf Esther, leerkracht, in 1996 afgestudeerd van de pabo

Maar wat ik van die kleutertoets, eerst voor rekenen en later voor taal, zag: dat vond ik echt vreselijk, omdat het alleen nog maar een reken- en taaltoets was. De rest van het kind was niet meer aan de orde. Daarom vond ik dat zo enorm verkeerd voor het kind. En als je dan ook nog aangaf hoe het kind sociaal in mekaar zat en hoe zijn creativiteit was, en als ik tekeningen liet zien, met driedimensionaal of niet, dan zeiden ze: ‘Ja, okee, maar...’ en dan vielen ze weer over die toetsen. Dan dacht ik: ‘Dit is helemaal niet de bedoeling, zeker niet in deze ontwikkelfase’. Er zit zoveel in. Dan ga je toch niet alleen naar taal en rekenen zitten kijken.

Ik was de creatieve juf. Ik deed het nooit volgens het boekje van Cito, want dan moest je keurig netjes in rijtjes zitten. Wij gingen niet zitten toetsen. Ik zei: ‘We gaan in de bus zitten en dan gaan we dit doornemen’. Zodat er in ieder geval geen druk op die kinderen kwam, van de ‘toets’. En ik ging dat ook niet controleren. We gingen dus een ritje met de bus maken en dan ging ik een paar vragen stellen. Nou, dat vonden ze prima.

Als ik zie wat nu de impact van het hele toetsgedoe is: je bent echt een *datacentre* als school, een verdienmodel als kind. Nou, denk ik dan, dat is niet de bedoeling van goed onderwijs.

Juf Jetta, oud-kleuterleidster, in 1982 afgestudeerd van de KleuterLeidsterOpleidingSchool (KLOS)

De Citotoets voor kleuters is verboden dus dat mag niet meer, sinds 2022. Maar in hun observatieinstrument moet je wel dingen afvinken. En dat vind ik wel een molensteen om mijn nek. Want eigenlijk zijn het aanbodoelen: van SLO moet je die aan hebben geboden. Maar er wordt ook wel verwacht dat kinderen eraan voldoen want je moet het afvinken en de percentages daarvan gaan wel in het rapport naar ouders toe. Soms doe ik even extra een lesje om ervoor te zorgen dat ze het wel behalen.

Juf Maartje, leerkracht, in 1982 afgestudeerd van de Pedagogische Academie

Juf Jetta maakt van de toets een spelletje. Juf Maartje geeft soms een training vóór de Citotest. Alle drie hebben de grootst mogelijke twijfel: te beperkt (juf Jetta), een molensteen om de nek (juf Maartje), juf Esther kijkt liever naar de ontwikkeling van elk kind afzonderlijk.

Vergelijkbare geluiden hoor ik bij leerkrachten die mijn cursus ‘Leesrijpheid’ hebben gedaan:

We zijn een beetje doorgeslagen in het feit dat toetsen van Cito en zo op een te hoog voetstuk zijn gezet. Ze zijn leidend voor ‘Als het maar hier hoog genoeg is, dan er moet er nog meer in’ in plaats van ‘Zijn we het correcte aan het doen bij het

kind?’ En als je tussenopbrengsten niet in orde zijn, dan krijg je daar een keihard oordeel op. Maar op leesgebied zorgt de hele testbatterij er wel voor dat kinderen te veel zijn gaan raden.

Juf Corine, leerkracht en IB'er van de groepen 3-5, in 2002 afgestudeerd van de pabo

Toen ik begon deden ze Cito, zelfs bij de groepen 1 en 2. Ik ben er heel blij mee dat ze dat niet meer doen. Ik denk dat je heel erg nauwkeurig moet kijken: wat vraag je van een kind en op wat voor manier vraag je het? En past het bij de leerling, ja of nee? Toentertijd was Cito: aan een tafel zitten en aan een blad werken. Dat zijn al twee dingen waar ik rillingen van krijg als ik het over onderwijs aan de kleuter heb. Zo'n kind moet vrij kunnen bewegen, spelen en kunnen ontdekken. Als je dan wilt kijken van waar een kind in zijn ontwikkeling zit, dan moet je het observeren in een speelsituatie. Wat je toen heel erg zag, was dat kleuters moeite hebben om langere tijd met een test bezig te blijven, want het duurde lang. Het was continu: 'Oké, nog even opletten'.

We moesten volledig tegen de wil en de impuls van het jonge kind in toch iets geforceerd doen. Dus daarom ben ik heel blij dat we dat niet meer doen. Het wordt misschien wel weer iets minder, maar het is ook heel lang een trend geweest dat je kinderen gaat vergelijken met elkaar. Cito was daar heel erg van. Kijken naar het landelijke gemiddelde. Zit je daarboven of zit je daaronder? Dat vind ik ook heel gek. Als de een in een omgeving opgroeit, waarvan alles aan de hand is en eigenlijk met 10-0 achterstand gaat beginnen, mag je daar hetzelfde van verwachten als van een kind dat in een veilige, rustige, leerrijke omgeving opgroeit?

Meester Maarten, leerkracht van een groep 2 en 3, in 2014 afgestudeerd van de pabo

Dat alle vijf op hun manier gelijk hebben, zal in de rest van het hoofdstuk blijken. We beginnen met een schets van de psychometrie en haar gebruik in het onderwijs.

3.1 De psychometrie en haar gebruik in het onderwijs

We bespreken drie onderwerpen: psychometrische tests in het onderwijs, drie belangrijke soorten onderwijstests en de twee stappen waarin tests zich van de werkelijkheid verwijderen.

Psychometrische tests in het onderwijs

Doorgaans denkt men bij psychometrische tests in het onderwijs alleen aan leerlingtests zoals van het Cito, maar het gebruik ervan is veel breder en komt veel vaker voor. De psychometrie wordt in het onderwijs op drie manieren gebruikt. Bij alle drie kunnen de termen 'evidence based' en 'evidence informed' vallen.

1. Om vorderingen van leerlingen te toetsen. Cito-tests zijn hier hét voorbeeld van. Zie ook §4.13 en §5.4.
2. Bij het maken van lesmethodes en didactieken. Hét voorbeeld is Directe Instructie; zie §4.16 en §5.14.
3. Om leerkrachten te toetsen. De Monitor Leskwaliteit is er een goed voorbeeld van; zie §5.19.

[...]

3.2 De psychologische leegte van psychometrische tests

3.3 De begrippen 'achterstand' en 'voorsprong'

Door het psychologisch lege van de psychometrie raken psychologische verschijnselen volkomen uit het beeld en kunnen ze ook nooit meer in beeld komen, hoeveel men er daarna nog aan rekt. Bijvoorbeeld, de ontwikkelingen in de afbeeldingen 3 en 4 krijgt men met psychometrie en statistiek niet te zien. En 'dus', zo concluderen psychometristen, is dat een reden om te stellen dat die ontwikkelingen niet bestaan.

Dat de psychometrie bovendien het zicht op psychologische feiten en verschijnselen ontnemt, gaan we nu zien voor de termen '(lees)achterstand' en '(lees)voorsprong'.⁶ Over achterstand zegt meester Maarten:

Op het moment dat ik 'achterstand' hoor, zou ik altijd eerst willen weten: 'Waar hebben we het daadwerkelijk over?' en 'Hebben we naar het totaalplaatje gekeken?' Dus waar komt die achterstand vandaan? Is daar een reden voor? En niet alleen in de klas, maar ook buiten de klas. En ja: achterstand op wat? Hoe kunnen wij ervoor zorgen dat we een groei door gaan maken? En daar zou ik dan nog niet gelijk een harde score aan willen hangen, maar eerst maar eens laten zien van: 'Hoe kunnen we bijvoorbeeld zorgen dat er leesplezier ontwikkeld wordt? Op welk niveau zit op dit moment dit kind?'

Kijk, op het moment dat het kind continu overvraagd wordt, ja, dan is het nogal logisch dat het een achterstand laat zien. Dus wellicht zijn wij totaal de verkeerde dingen aan het aanbieden. Dan moet er eerst alleen maar ingezet worden van: 'Die basis moet nog véél sterker zijn'. Dan ga je misschien maar een paar stappen terug, maar op het moment dat het vervolgens wel succeservaring, succeservaring, succeservaring beleeft, dan zul je ook zien dat het plezier gaat toenemen en dat het ook graag wil lezen en dat het graag wil leren. En dan komen die stappen wel.

Meester Maarten, leerkracht van een groep 2 en 3, in 2014 afgestudeerd van de pabo

3.4 De wetenschappelijke status en financiering van de psychometrie

⁶ Andere voorbeelden van dat aan het zicht onttrekken zijn leesrijpheidtests (zie bijlage IV), het volgen van ontwikkelingen op school (§4.19), het aanbevelen van letternamen terwijl al heel lang bekend is dat die de verwerving van het lezen belemmeren (§5.6) en het vaststellen van dyslexie (§5.9).

4 'Ontwikkelingsfasen achterhaald' als constante gedurende 60 jaar

Dat ontwikkelingsfasen bestaan, is een alledaagse ervaring. Om vier voorbeelden te geven:

- Kinderen kruipen eerst, lopen vervolgens langs een rand, aan een hand of achter een wagentje en lopen de rest van hun leven los.
- Hoewel een kind vanaf zijn eerste levensdag mensen hoort praten, doorloopt het vóór 1;6 een klankontwikkeling (brabbelen, zoals vanaf ongeveer 0;8 'ma-ma', 'tla-tla', 'pa-pa' en dergelijke waar de zogeheten 'kinderkamerwoordjes' uit zijn voortgekomen; klanknabootsingen) en vangt na 1;6 de ontwikkeling van woorden, zinnen en grammatica aan. Zie verder het slot van bijlage III.
- Vrijwel elke leek herkent het onmiddellijk dat jonge kinderen eerst schrijfsels krabbelen, dan eigen lettertekens verzinnen en tot slot letters spiegelen en verwisselen, dus zoals §2.1 schetst.
- Vrijwel elke leek weet ook dat kleuters een vertekend zelfportret maken: te lange benen of juist helemaal geen benen; aan elke hand 3 vingers of juist 8 vingers; te grote oren of juist helemaal geen oren; enzovoort. Zie in het kader:

Kleuterverschijnselen bij Zoë van net 5



Zoë van 5;0 schrijft en tekent op één A4'tje. Van links naar rechts:

Haar naam met een gespiegelde 'e'. Haar schoorsteen staat niet verticaal, maar loodrecht op het schuine dak. Haar zelfportret is vertekend: te grote oren, geen haar, geen neus, te kleine romp, 4 rechtervingers en 3 linkervingers, te grote voeten, enzovoort. Haar naam zonder spiegeling maar met een letterverwisseling: 'ëzo'.

Dat kinderen zich psychologisch ontwikkelen zou dus in wetenschappelijk opzicht een open deur moeten zijn. Dat dat niet zo is, is het eerste hoofdonderwerp van dit hoofdstuk.

[...]

Dat de psychologische ontwikkeling wordt ontkend, laat ik voor de periode 1965-2026 zien. De volgende paragrafen lijken me de belangrijkste en/of interessantste:

§4.5 vanwege twee zienswijzen op 'ontwikkeling': ontwikkeling als een louter kwantitatieve toename van kennis en vaardigheden en ontwikkeling langs kwalitatief verschillende psychologische structuren als '... → eenzijdig concreet-feitelijk (jonge peuter) → ... → tweezijdig abstract-logisch (kleuter) → ...'.

§4.7 vanwege het trainen van een kleuter in schrijven, waarin een kleuter echter als kleuter blijft schrijven en hem feitelijk iets positiefs wordt onthouden, namelijk voorwaardenscheppend schrijfonderwijs.

§4.11 omdat daarin een voorbeeld staat van een voorschrift, namelijk driejarigen ten minste 10 letters bijbrengen, dat op verscheidene decennia van onderzoek gebaseerd zou zijn, terwijl dat onderzoek feitelijk niet blijkt te bestaan.

§4.12 omdat die laat zien dat kinderen zich al vele millennia psychologisch ontwikkelen, terwijl een gezaghebbende psycholoog stelt dat die ontwikkeling er pas vanaf ongeveer 1440 zou zijn en rond 1975 weer zou zijn verdwenen.

§4.16 vanwege een proef die kleuters op eigen kracht tot een goed einde brengen, terwijl de bedenker van die proef meent dat ongetrainde 11- tot 13-jarigen daartoe in staat zouden zijn, maar getrainde kleuters al vele jaren eerder.

5 ‘Statistisch bewijs’ als constante gedurende 30 jaar

Hoofdstuk 3 zet uiteen dat de uitkomsten van psychometrie en statistiek louter rekenkundige feiten zijn en geen ontwikkelingspsychologische en/of onderwijskundige feiten. Sterker: in ontwikkelingspsychologisch en/of onderwijskundig opzicht zijn het schijnfeiten. In dit hoofdstuk gaan we zien dat en hoe het Nederlandse onderwijsbeleid ondanks dat non- of schijnfeitelijke de afgelopen dertig jaar vertrouwt op psychometrische getallen, berekeningen, statistische significanties, gemiddeldes, coëfficiënten, tabellen en andere betekenisloze meetbaarheden.

Dat wil zeggen, precies zoals hoofdstuk 4 laat zien dat het onderwijsbeleid gedurende meer dan 40 jaar wordt gestuurd door de ontkenning van de psychologische ontwikkelingen van hoofdstuk 2, zo laat hoofdstuk 5 zien dat dat beleid gedurende meer dan 30 jaar wordt gestuurd door de erkenning van psychometrische en statistische schijnfeiten.

[...]

De volgende paragrafen beveel ik in het bijzonder aan omdat ze me de belangrijkste en/of interessantste lijken:

§5.4 vanwege het AVI-systeem dat een grote rol speelt in het leesonderwijs in het basisonderwijs: in naam meet het het leesniveau van leerlingen, maar in werkelijkheid is het op lege formules gebaseerd.

§5.9 omdat dyslexie een aantal kenmerken heeft, waar in 2026 door de psychometrische benadering niets meer van terug te vinden is. Het veelkleurige, betekenisvolle verschijnsel is grauw en leeg gemaakt.

§5.14 omdat Directe Instructie, die vanaf 2015 veelvuldig wordt aangewend in ons land, niet door feitelijk bewijs wordt ondersteund, maar wel door psychometrische en statistische – en dus betekenisloze – ‘evidentie’.

§5.15 omdat succesrijk leesonderwijs aan laaggeletterde volwassenen een dweilen met de kraan open is; kinderen moeten immers te snel door het basisonderwijs gaan, ongeacht of ze in groep 8 voldoende leesvaardig zijn of niet.

§5.19 omdat de onderwijsinspectie leerkrachten beoordeelt op een manier die twee keer oneigenlijk is: Directe Instructie, waar geen feitelijk bewijs voor is, is het criterium en de ‘meting’ gebeurt met een 4-puntsschaal.

6 Hoe nu verder?

In de twee vorige hoofdstukken zijn de twee factoren achter de leescrisis blootgelegd.

Hoofdstuk 4: sinds de jaren zestig ontkennen of negeren het onderwijsbeleid, zijn adviseurs en opiniemakers de psychologische ontwikkeling van het kind, die een feit is.

Hoofdstuk 5: het beleid bouwt steeds meer op de schijnfeiten van psychometrische getallen en statistische berekeningen – wat statistisch significant is, zou een psychologisch feit zijn.

Ontkennen van feiten en erkennen van non- of schijnfeiten. Samen hebben deze factoren geleid tot leesonderwijs dat kinderen te vroeg op een schoolse manier en doorgaans op een verkeerde manier benadert. Daardoor heeft leesles bij te veel leerlingen een averechts effect, gaan lezen en boeken hen tegen staan en leren ze niet optimaal lezen. Bij die verkeerde manier valt te denken aan zaken als zingend lezen, tempolezen, letterkennis, letternamen, voortijdige schrijfp opdrachten, herhalingen vanuit Directe Instructie, schijnmetingen met de Drie-Minuten-Test, de AVI-toets en de bepaling van dyslexie met een percentage.

In dit slothoofdstuk bundelen we de lijnen. In §6.1 vat ik het boek samen en §6.2 doet drie aanbevelingen om het tij te keren. De kern van de aanbevelingen is: ga weer uit van de psychologische ontwikkeling van kinderen; zorg dat het leesonderwijs aansluit bij wat zij op elk moment wél aankunnen en begrijpen; laat psychometrie en statistiek vallen.

Ik wil hierbij vooropstellen dat we uit de onderwijs- en leescrises zullen komen, in onderlinge harmonie tussen de leerkrachten en wetenschappers, maar ook tussen wetenschappers onderling. Als we allemaal naar de feiten kijken, kan het niet anders of dit gaat ook gebeuren. Samen hebben we een wereld te winnen! In wetenschappelijk maar ook in maatschappelijk opzicht.

Het boek sluit dus af met een concreet en hoopvol perspectief voor beter leesonderwijs in Nederland.

De volgende subparagrafen lijken me de belangrijkste en/of interessantste:

§6.2.1 vanwege het project Ontwikkelingsvolgend en Voorwaardenscheppend Onderwijs: op kleine schaal kan er snel een begin gemaakt worden met het oplossen van de leescrisis.

§6.2.2 omdat die schetst wat erbij kan komen kijken als iemand een overstap wil maken van het huidige beleid, ‘geen fasen; wel psychometrie en statistiek’, naar ‘ontwikkelingsfasen bestaan wel; alleen psychologische proeven geven feiten’.

Bijlagen

Hier volgen de elf bijlagen. In het bijzonder wijs ik op deze bijlagen:

Bijlage III vanwege de weerlegging van kritiek op Piagets werk en op de benadering met ontwikkelingsfasen.

Bijlage V vanwege het achterstandsdenken, onder meer in regeerakkoorden.

Bijlage IX omdat aan het begin van groep 3 de kinderen niet in gelijke mate toe zijn aan lezen.

Bijlage XI vanwege de vraag of dyslexie een verschijnsel is dan wel een afwijking van een gemiddelde.

Bijlage I Bepaling van de leesvaardigheid

Bijlage II Bepaling van leesrijpheid

Bijlage III Piagets theorie

Bijlage IV Een leesrijpheidstest

Bijlage V Het achterstandsdenken

Bijlage VI Vlotlezende kleuters?

Bijlage VII Onderwijsaanbod in spelvormen en spelmaterialen

Bijlage VIII Ontluikende geletterdheid

Bijlage IX Verschillen tussen kinderen aan het begin van groep drie

Bijlage X Waartoe dienen fasen?

Bijlage XI Dyslexie: symboolomkering of verre afwijking van gemiddelde?