

Goed voorbereidend leesonderwijs volgens de Werk- en Steungroep Kleuteronderwijs (WSK)

De WSK maakt zich al jaren zorgen over de manier waarop het aanvankelijk leren lezen wordt voorbereid. De haast om kleuters letters aan te leren plus het feit dat zij steeds vaker te vroeg in groep 3 met het leesonderwijs in aanraking komen terwijl zij er nog niet rijp voor zijn, heeft dusdanige vormen aangenomen dat we ons er absoluut niet mee kunnen verenigen. Kleuterleerkrachten trekken hierover al jaren aan de bel, maar zij worden niet daadwerkelijk gehoord.

Wij vinden het belangrijk om een verantwoord en goed onderbouwd tegengeluid te laten horen. We zien de leesproblemen en het aantal dyslectici toenemen. Jaarlijks worden er kapitalen aan energie en geld besteed aan het wegwerken van achterstand. Deze energie dient volgens ons te gaan naar het voorkómen van die leesproblemen. In dit stuk zullen we duidelijk maken hoe wij dit voor ogen zien.

Inleiding

De WSK heeft kennisgenomen van het feit, dat veel pabo's gebruik maken van het hoofdstuk 'Kenmerken van goed lees- en spellingonderwijs' uit het boek *Leesproblemen en dyslexie in het basisonderwijs* van M. van Drunen, M. Gijssels, M. Scheltinga & L. Verhoeven (Masterplan Dyslexie en Expertisecentrum Nederlands, 2012). Dit hoofdstuk wordt ook gebruikt bij allerlei andere instellingen, zoals het Regionaal Instituut voor Dyslexie, waar het genoemde hoofdstuk onderdeel is van het studiemateriaal bij de cursus 'Leren lezen en spellen van a tot z' van de RID-Academie.^{1,2}

Het bovengenoemde hoofdstuk 'Kenmerken van goed lees- en spellingonderwijs' heeft drie uitgangspunten:

- De ontwikkeling van het lezen is continu – er is geen sprake van kwalitatief verschillende leeswijzen.
- Binnen het toetsgebeuren wordt aan tests een positieve waarde toegekend.³
- In het onderwijs ligt de nadruk volledig op instructie.

De WSK hanteert drie andere uitgangspunten. Wij gaan uit van het leesrijpe kind:

- De ontwikkeling van het lezen is niet continu –er zijn kwalitatief verschillende leeswijzen.
- Binnen het toetsgebeuren wordt slechts aan proeven een positieve waarde toegekend.³
- In het onderwijs ligt de volle nadruk op constructie.

Omdat de schrijf- en de leesontwikkeling wel onderscheiden, maar niet gescheiden mogen worden, schetsen wij in §1 de schrijf- en de leesontwikkeling tussen ongeveer 3;0 en 8;6⁴.

In §2 bespreken we de begrippen plakvaardigheid en leesrijpheid.

In §3 wordt uiteengezet dat en hoe een kind dat ten aanzien van geletterdheid een kleuter is geen letters en/of leesles wordt aangeboden, maar voorwaardenscheppend onderwijs krijgt.

Tot slot schetsen we in §4 dat een leesrijp kind de leesregels zelf kan construeren.

1 De psychologische ontwikkeling van het schrijven en lezen

Voor de WSK zijn ontwikkelingsfasen een feit. Het onderwijs dient erop te zijn ingericht dat ieder kind onderwijs óp zijn ontwikkelingsniveau krijgt, niet daarboven of daaronder.

Het bestaan van ontwikkelingsfasen is wetenschappelijk onderzocht en aangetoond. Kinderen van een breed leeftijdsdomein (bijvoorbeeld 3;0-8;6) krijgen een opdracht waarvan bekend is dat zevenjarigen die doorgaans tot een goed eind brengen. Die taak en instructie is voor alle kinderen exact gelijk – de jongsten worden dus niet geholpen.

We laten dit zien voor het schrijven (1.1) en het lezen (1.2).

1.1 De psychologische ontwikkeling van het schrijven

De psychologische ontwikkeling van het schrijven wordt in de schrijfproef onderzocht door alle proefpersonen de volgende opdracht te geven: 'Schrijf je naam; schrijf de woorden "mamma" en "pappa"; schrijf de namen van je broertjes, zusjes, neefjes, nichtjes en vriend(innet)jes'.

¹ <https://www.rid.nl/leren-lezen-en-spellen-a-tot-z/>.

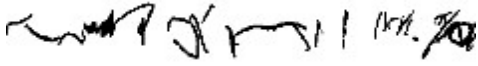
² We schrijven steeds 'lezen' in plaats van 'lezen en spellen'. Hierbij verstaan we onder 'lezen' het technisch en het begrijpend lezen. We noemen spellen niet uitdrukkelijk omdat spellen een onderdeel is van juist schrijven. Immers, voor juist spellen moet men weten dat het gesproken woord 'goed' dat klinkt als /goet/, met een 'd' aan het eind wordt geschreven. Voor correct lezen moet men weten dat het woord 'goed' niet als /goed/ klinkt maar als /goet/. Evenzo met 'rib' (/rip/), 'boten' (/bootun/), 'botten' (/botun/), 'technisch' (/technies/) enzovoort.

³ Onder een test verstaan we een toets die als uitslag per kind een afwijking van een gemiddelde heeft. Wetenschapshistorisch onderzoek toont aan dat de leer volgens welke tests worden ontworpen en geijkt, ontleend is aan de natuurwetenschappen, maar dat deze ontleening niet houdbaar is. Houdbaar is dat de kernformules van de testleer aan de meetfouttheorie van de natuurwetenschappen zijn ontleend, maar met deze meetfouttheorie is in de natuurwetenschappen nooit kennis verworven. De veronderstelling dat er in de groepen 1-4 zwakke, gemiddelde en sterke lezers zouden zijn, is op de testleer gebaseerd: zwakke lezers zouden 25-50% onder het gemiddelde leesniveau scoren, gemiddelde lezers tussen 25% onder het gemiddelde en 25% erboven en sterke lezers 25-50% boven het gemiddelde. De WSK deelt de leesprestaties in naar de vier leeswijzen van §1.2 en dat zijn individuele leesscores. Ze zijn niet afgezet tegen een gemiddelde en ze zijn bestemd voor het kunnen bieden van onderwijs dat aansluit bij de individuele ontwikkeling van het kind.

⁴ De notatie van de ontwikkelingspsychologie volgend noteren we '3 jaar' als 3;0 en '8 jaar en 6 maanden' als 8;6.

Telkens blijkt dat er vier schrijfniveaus zijn:

- vrijvormig: er zitten geen patronen in het geschrevene en er is geen sprake van **klank-tekenkoppeling**; zie afbeelding 1;
- eigenfiguurlijk: er zitten patronen in het geschrevene maar er is geen sprake van klank-tekenkoppeling; zie afbeelding 2;
- spiegelend: er is klank-tekenkoppeling maar de lettertekens worden vaak gespiegeld; zie afbeelding 3;
- conventioneel: er zijn geen gespiegelde lettertekens meer; zie afbeelding 4.



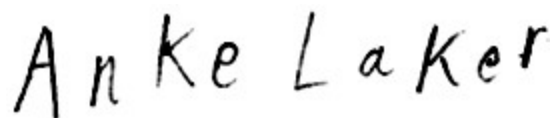
Afbeelding 1. Anke Laker schrijft haar voornaam vrijvormig. Een kind dat vrijvormig schrijft, is op het schrijfdomein in neurologisch en psychologisch opzicht een jonge peuter (gemiddeld 3;0-3;9).



Afbeelding 2. Anke Laker schrijft haar voornaam en twee andere voornamen eigenfiguurlijk. Een kind dat eigenfiguurlijk schrijft, is op het schrijfdomein in neurologisch en psychologisch opzicht een oudere peuter (gemiddeld 3;9-4;6).



Afbeelding 3. Anke Laker schrijft haar voornaam. Een kind dat spiegelend schrijft, is op het schrijfdomein in neurologisch en psychologisch opzicht een kleuter (gemiddeld 4;6-6;6).⁵ Naast spiegelingen kunnen er verwisselingen zijn ('oma' wordt als 'MOA' geschreven) en kan de schrijfrichting ook anders dan consequent van links naar rechts zijn ('piet' als 'TEIP'). Van deze drie verschijnselen verdwijnt het spiegelen als laatste.



Afbeelding 4. Anke Laker schrijft haar volledige naam. Een kind dat conventioneel schrijft, is op het schrijfdomein in neurologisch en psychologisch opzicht een jong schoolkind (gemiddeld 6;6-8;6).

1.2 De psychologische ontwikkeling van het lezen

De psychologische ontwikkeling van het lezen wordt in de leesproef onderzocht. Proefpersonen die als kleuter (afbeelding 3) of als jong schoolkind (afbeelding 4) schrijven, krijgen, om te lezen, nieuwe, klankzuivere woorden aangeboden. Deze woorden zijn gemaakt met dezelfde lettertekens als het kind eerder zelf geschreven heeft. In de praktijk volstaat het als men hiervoor drie drieletterige en twee vierletterige woorden neemt.

Telkens blijkt dat er twee hoofd- en twee afgeleide reacties zijn.

Stel dat Anke in haar schrijfproef ANKE, MAMA, PAPA en FRITS (broer) heeft geschreven. Dan kan men het woord KIP maken.

1. Anke leest KIP als 'K, i, p' maar maakt met deze klanken niet het woord 'kip'. Dit is het louter hakken van het kind dat op het leesdomein in neurologisch en psychologisch opzicht een kleuter is (gemiddeld 4;6-6;6).

⁵ In dit stuk wordt de kleuter vaak aangeduid als 'een kind dat in neurologisch en psychologisch opzicht een kleuter is'. Ook als er slechts 'kleuter' staat bedoelen we steeds zo'n kind en niet een kind dat in groep 1 of 2 van de basisschool zit of een kind met een bepaalde kalenderleeftijd.

2. Anke leest KIP als ‘K, i, p; pit’. Dit is het hakken-en-gissen van het kind dat op het leesdomein in neurologisch en psychologisch opzicht een kleuter is (gemiddeld 4;6-6;6): het hoort zijn eigen klanken /k/, /i/ en /p/, maar is niet in staat om ze samen te plakken tot /kip/ en raadt een woord bij zijn klanken.

3. Anke leest KIP als ‘K, i, p; kip’. Dit is het hakken-en-plakken van het kind dat op het leesdomein in neurologisch en psychologisch opzicht een jong schoolkind is (gemiddeld 6;6-8;6).

4. Anke leest KIP als ‘Kip’. Dit is het onmiddellijke lezen, dat is een versnelde vorm van het hakken-en-plakken door het kind dat op het leesdomein in neurologisch en psychologisch opzicht een jong schoolkind is (gemiddeld 6;6-8;6).

Als Anke KIP en nog twee drieletterige woorden (bijvoorbeeld RAM en TAK) als in 1 en 2 leest, is ze ten aanzien van drieletterige woorden niet plakvaardig en al helemaal niet leesrijp. Als ze die drie woorden als in 3 en 4 leest is ze ten aanzien van drieletterige woorden plakvaardig, maar nog niet noodzakelijk leesrijp; zie verder §2.

Als Anke het vierletterige woord MAST als ‘M, a, s, t’ leest, leest ze dit louter hakkend.

Als ze het als ‘M, a, s, t; tas’ of als ‘M, a, s, t; straks’ leest, leest ze dit hakkend-en-gissend.

In beide gevallen leest ze MAST als kleuter (gemiddeld 4;6-6;6).

Als Anke MAST en een ander vierletterig woord (bijvoorbeeld PRIK) als in 1 en 2 leest, is ze ten aanzien van vierletterige woorden niet plakvaardig en al helemaal niet leesrijp.

Als ze MAST als ‘M, a, s, t; mast’ leest, leest ze dit hakkend-en-plakkend.

Als ze het als ‘Mast’ leest, leest ze dit onmiddellijk. In beide gevallen leest ze MAST als jong schoolkind (gemiddeld 6;6-8;6).

Als Anke die twee woorden als in 3 en 4 leest, is ze ten aanzien van vierletterige woorden plakvaardig, maar nog niet noodzakelijk leesrijp; zie verder §2.

2 Plakvaardigheid en leesrijpheid

Een kind is drieletterig plakvaardig als het drieletterige woorden hakkend-en-plakkend of onmiddellijk leest. Anke is dit als ze KIP, RAM en TAK uiteindelijk als ‘Kip’, ‘Ram’ respectievelijk ‘Tak’ leest – al dan niet voorafgegaan door hakken.

Een kind is vierletterig plakvaardig als het vierletterige woorden hakkend-en-plakkend of onmiddellijk leest. Anke is op dat niveau als ze MAST en PRIK uiteindelijk als ‘Mast’ respectievelijk ‘Prik’ leest – al dan niet voorafgegaan door hakken.

Een kind is drieletterig leesrijp als het drieletterig plakvaardig is én conventioneel schrijft (afbeelding 4).

Het is vierletterig leesrijp als het vierletterig plakvaardig is én conventioneel schrijft.

Het onderscheid tussen plakvaardigheid en leesrijpheid is van belang omdat de ervaring leert dat plakvaardige kinderen die nog spiegelen, grote moeite kunnen hebben met leren lezen.

Voorbeeld 1. Lev schrijft LEV en BOS, maar leest bEL als ‘D, e, l; del’ – het letterteken ‘b’ staat de ene keer voor de b-klank zoals in BOS en de andere keer voor de d-klank zoals in het lezen van bEL als ‘Del’.

Voorbeeld 2. Katja schrijft KAtJA en Moniek, maar leest MAt als ‘M, a, f; maf’ – het letterteken ‘t’ staat de ene keer voor de t-klank zoals in KAtJA en de andere keer voor de f-klank zoals in het lezen van MAt als ‘Maf’.

Voorbeeld 3. Gert schrijft *e*er*e* en SPANJE, maar leest *e*rAS als ‘E, r, a, s; erras’ – het letterteken ‘*e*’ staat de ene keer voor de g-klank zoals in *e*er*e* en de andere keer voor de e-klank zoals in het lezen van *e*rAS als ‘Erras’.

Omdat het hardnekkig spiegelen van lettertekens een dyslexiekenmerk is, vermoeden we dat plakvaardige maar nog spiegelende kinderen die al leesles krijgen, een verhoogde kans hebben op dyslexie. In de praktijk is dit vermoeden vooralsnog niet weerlegd. We maken daarom onderscheid tussen plakvaardig en leesrijp. Aangezien we iedere vorm van dyslexie willen voorkomen bepleiten wij dat een plakvaardig maar nog spiegelend kind ongeacht zijn kalenderleeftijd en ongeacht zijn schoolgroep, nog geen leesles krijgt, maar dat aan het kind voorbereidende oefeningen (zoals hieronder beschreven) worden aangeboden. Nog geen leesles, maar wel iets anders!

3 Voorwaardenscheppend leesonderwijs

Een letter bestaat uit een tweedimensionale vorm en heeft zowel een klank als een naam die daar aan verbonden zijn.

Hieronder wordt uiteengezet waarom we ons wat betreft voorbereidend lezen beperken tot klank en vorm in algemene zin.

Een kind dat qua ontwikkeling nog een kleuter is, is nog niet in staat de klank en de vorm van het bijbehorende symbool van alle letters met elkaar te verbinden. Het aanbieden en aanleren van de lettertekens mét de bijbehorende klank is daarom verspilde tijd en moeite. De verbindingen in de hersenen zijn er simpelweg nog niet klaar voor.

3.1 Algemene voorbereiding op leren lezen

Lezen doe je in een boek, een krant, een tijdschrift, een mail en alle informatie die in onze cultuur schriftelijk door de een aan de ander wordt doorgegeven. Daarom is lezen als vaardigheid van het allergrootste belang. Om een goede lezer te kunnen worden zijn drie aspecten die in de kleuterklas kunnen worden geoefend, belangrijk:

De juiste houding

Genieten van lezen, het belang van lezen ervaren, de rust en concentratie vinden om te lezen is in de leesopvoeding in de kleutergroep van groot belang. Het vertelkwartiertje, het individueel voorlezen en het zelfstandig prentenboeken laten bekijken in de boekenhoek dragen hieraan bij. Net zoals het gegeven dat juf de presentielijst bekijkt om te zien, of iedereen aanwezig is, dat juf op je tekening schrijft wat jij hebt verteld en dat mamma en pappa thuis kunnen lezen, wat jij op school gedaan hebt.

Het juiste begrip

Begrijpend lezen doe je nog niet met kleuters. Toch werk je aan het vermogen om de inhoud van een tekst te begrijpen. Bijvoorbeeld door de volgende spelletjes:

Twee kinderen hebben samen iets gebouwd en bevolken hun bouwsel met mens- en dierfiguurtjes. Aan het eind van de speeltijd komen alle kleuters bij het gebouw zitten en mogen de bouwers samen het verhaal vertellen over wat ze gemaakt hebben (als je dit regelmatig doet, vinden alle kleuters dit leuk). Het ene kind vertelt en het andere kind laat de poppetjes doen wat het kind vertelt. (De heks klom op de trap en viel in de put.) Jongere kinderen herhalen graag het verhaal van de vorige dag. Oudere kinderen kunnen zo leren om als het opruimbelletje klinkt een eind aan hun verhaal te breien. Zij vinden het ook leuk om een opdracht te krijgen zoals het neerzetten van de poppetjes die meedoen in het verhaal.

Maak een eigen boekje: Kleuters weten door herhaald voorlezen wat geschreven communicatie betekent, namelijk;

- ik heb een gedachte
- ik breng een gedachte onder woorden
- ik leg de gedachte schriftelijk vast in beelden en/of woorden (juf legt woordelijk vast wat kind vertelt)

Thema's voor een eigen boekje kunnen zijn: voelboekje, allemaal vissen, vogels of bloemenboekje, een verslagboekje over een uitstapje, een alle-kinderen-van-de-klas-boekje, enzovoort, enzovoort.

Het juiste moment

De meest opvallende eigenschappen van een kleuter zijn de behoefte aan beweging en de grote fantasie. Waarom doen we dan zo ons best om de kleuter lang stil te laten zitten om symbolen aan te leren, die maar op één manier gebruikt kunnen worden en op zichzelf geen concrete betekenis hebben? Het inzicht, dat voor het leren lezen een psychologische en neurologische rijpheid nodig is, neemt in de algemene opvatting toe maar tegelijkertijd ook de druk om nóg vroeger en vaker leesles te geven aan kleuters. Zeker, er zijn kleuters, die aan lezen toe zijn, zij hebben echter nauwelijks begeleiding nodig. Voor de anderen is het beter om eerst hun enthousiasme te wekken voor kleine verschillen in klank en vorm. Voor alle kleuters is het van belang dat er veel tijd overblijft om te bewegen, om ieders creativiteit te ontplooiën en om samen reikhalzend uit te kijken naar het moment, dat ze zullen én kunnen lezen.

3.2 Praktische voorbereiding op leren lezen

Het zicht is aangeboren, het zien is een leerproces van driedimensionaal (voortaan 3-D) naar tweedimensionaal (voortaan 2-D), het gehoor is aangeboren, het horen is een leerproces van 3-D naar 2-D. Het opdoen van ervaring met het hele lichaam dient altijd vooraf te gaan aan ervaring op het platte vlak.

Van beide geven we enkele voorbeelden:

Vormoefeningen, zowel op 3-D als 2-D niveau.

Denk aan:

- Zoek de verschillen / zoek dezelfde, 3-D en 2-D.
- Volg de lijnen, 3-D rijd met je kruiwagen over de gele weg, fiets over de blauwe lijn, hinkel over de rode cirkel, maak een zandspoor op de tegelrand, rol de bal over blauwe streep, rol de knikker door de brede geul, spring op de zwarte tegels.
- 2-D wie heeft de ballon vast?, waar zwemt de vis heen?
- Doolhofoefeningen, zowel 3-D als 2-D.
- Voeldoos (het met de handen verkennen van vormen en texturen op overeenkomsten en verschillen, maar ook het maken van een mentaal beeld).
- Herkennen en benoemen van eigenschappen van vormen, groot-klein, dik-dun, ruw-glad, breed-smal, enzovoort.
- Naar voorbeeld boetseren met klei of met zand.
- Kralenplank, kralenreeksen rijgen naar voorbeeld.
- Puzzelen en bouwen met blokken.
- Het oriënterend ver- en herkennen van lettervormen, letters voelen in de voeldoos (voorbeeld ernaast), letters sorteren echter zonder de letters te benoemen. Het gaat namelijk om het ver- en herkennen van de vorm, het benoemen komt in een latere fase.

Klankoefeningen; denk aan:

- Rijmen – eindrijm en beginrijm.
- Reageren op letterklanken, woorden zoeken met dezelfde klank.
- Samenvoegen van woorden (huis-deur, deur-bel, zak-doeke) zodat nieuwe woorden ontstaan.

- Ik ga op reis en ik neem mee ... (volgorde van concrete voorwerpen vasthouden als voorbereiding op het vasthouden van de volgorde van de letters van een woord).
- Allerlei luisteroefeningen zoals: geluiden herkennen van dieren, gebruiksvoorwerpen, vervoersmiddelen of muziekinstrumenten.
- Benoemen van geluidskenmerken: hard - zacht, kort - lang, hoog - laag.
- Blindemannetje: waar komt het geluid vandaan? Van wie is deze stem?
- Plaatjes uitknippen en opplakken van voorwerpen die beginnen met dezelfde klank.

3.3 Waarom de letters nog niet benoemen bij kleuters?

Vanaf ongeveer anderhalf jaar heeft een kind op basis van klank een of meer moedertalen leren spreken. Tijdens dat proces was het zich er niet van bewust dat zijn en andermans gesproken woorden en zinnen uit elementen bestaan, de zogeheten klanken. Voor een kind dat in neurologisch en psychologisch opzicht een kleuter is, is het daarom al een ontdekking dat woorden en zinnen uit klanken bestaan. De kleuter moet de kans krijgen om zich deze ontdekking eigen te maken, door met klanken te spelen en te stoeien. Op dit niveau betekent dat naar hartenlust overeenkomsten en verschillen ontdekken in de klanken van bestaande en verzonden woorden. Pas als de kleuter het stadium van het spelen met klanken heeft doorlopen is hij toe aan de volgende stap, het verbinden van de klank aan een lettersymbool (dat op zichzelf geen concrete betekenis heeft). Ook deze ontdekking levert verwondering op en de innerlijke drang om hier meer van te willen weten (of over te willen leren). Door aan het ontdekken van klanken meteen letters te verbinden wordt de stap van het zich eigen maken overgeslagen. De nieuwe neurologische verbinding moet zich eerst vormen via 3-dimensionele oefening, voordat er nieuwe verbindingen van en op het platte vlak aan gekoppeld kunnen worden. Door voorbij te gaan aan deze ontwikkeling kunnen kinderen onzeker en faalangstig worden.

Ook al zou een kleuter lettertekens uit zijn hoofd hebben geleerd, dan kan hij er nog niets mee. Hij kan ze alleen maar hakken, maar niet plakken; zie §1.2. Ten opzichte van allerlei interessante ontdekkingen die hij als kleuter kan doen, is dit een uitermate oninteressante bezigheid - hij kan er niets mee! Stel je maar eens voor dat je als volwassene de komende maanden elke dag een half uur de woorden van een Arabische tekst moet hakken zonder dat je weet wat er staat! Letterkennis aanleren bij kleuters is daarom zonde van de tijd en de energie van zowel kind als leerkracht.

3.4 Het begin van schrijven en lezen

Een kind dat in Nederland is geboren en getogen, heeft al duizenden lettertekens gezien vóór het een kleuter is: op boekomslagen en in boeken, op jampotten, pakken hagelslag, pakken melk, flesjes frisdrank, speelgoed, opschriften van winkels, affiches, enzovoort. Op zeker ogenblik zal het je vragen of op dat winkelopschrift 'bakker' staat of dat je op zijn tekening zijn naam hebt geschreven. Gemiddeld rond 4;6 beginnen kinderen zulke vragen te stellen. Dan is het tijd om hem te vragen of het zijn naam wil schrijven – als het daar al niet zelf om heeft verzocht. Hoogstwaarschijnlijk zegt het ja. Je pakt een leeg vel papier en zet er bovenaan met een potlood in hoofdletters zijn naam op. Je geeft hem het potlood en stelt hem voor zijn naam een paar keer daaronder na te schrijven. Als het klaar is, vraag je of het nog een woord of naam wil schrijven. Bij ja, schrijf je MAMA. Als het ook daarna ja zegt, schrijf je PAPA. Dan is het voorlopig wel mooi geweest – als het wil kan het morgen weer enkele namen of woorden schrijven, van broers en zussen, van neefjes en nichtjes, van vriendjes en vriendinnetjes, van klasgenootjes, van favoriete speelgoed – wat het maar wil.

Je doet dit allemaal in hoofdletters. Daar zitten twee redenen achter.

1. De eerste reden is dat een kleuter nog geen zogeheten zonebesef heeft. Zonebesef is de vaardigheid om het woord 'alp' als **alp** te schrijven, dus met 'a' in de middenzone, 'l' in de midden- en bovenzone en 'p' in de midden- en onderzone. Denk maar aan de schrijfschriftjes met drie lijntjes! Dit zonebesef geldt alleen voor kleine letters maar niet voor hoofdletters. Die zijn allemaal even hoog en beslaan de midden- en bovenzone: ABCDEFG enzovoort. Hoofdletters sluiten aan bij zijn schrijfniveau, voor kleine letters is hij nog niet toegerust.
2. De tweede reden voor hoofdletters bij de kleuter is dat de meeste hoofdletters weliswaar gespiegeld kunnen worden, net als de meeste kleine letters, maar dat een gespiegelde hoofdletter bijna nooit voor een andere klank staat: **А, Б, В, Г, Д, Е, Ж, З, И, К, Л, М, Н, О, П, Р, С, Т, У, Ф, Х, Ц, Ч, Ш, Щ, Ъ, Ы, Я** en **∩** staan in ons alfabet niet voor een klank. De enige uitzonderingen zijn **M** en **W** en heel soms **J** en **L**. Met kleine letters is dat anders: gespiegeld van 'd' zijn 'b' en 'p' en die klinken anders; de gespiegelde van 't' is 'f' en ook die klinkt anders. Verder verwisselen om dezelfde reden kleuters 'j' en 't' of 'h', 'n' en 'u' weleens met elkaar, net als 'e' en 'g', als die vanwege het ontbreken van zonebesef wordt geschreven in de midden en bovenzone en niet in de midden en onderzone. Zie ook de drie voorbeelden in §2.

Aanvullende informatie over het benoemen van letters

Een letter bestaat uit een vorm en een klank en heeft een naam (en vaak ook een bijnaam zoals 'buh' voor 'b', die 'bee' heet). Letternamen zijn de namen van het alfabet; 'aa, bee, cee, ..., iks, ij, zet'. De naam van de letter klinkt anders dan letter zelf. Denk maar aan de letter 'e', die zowel als 'ee' (ezel), als 'è' (pet) en als 'ù' (de) kan klinken en dat je hem soms niet hoort zoals in 't' (het). (In 'vogel' ligt de klank van 'e' dicht tegen 'o' aan: /voog(u/o)l/; dit is een klankverkleuring.) Als het kind leesrijp is maken we slechts gebruik van de klank van de letter, maar kinderen die het alfabetversje kennen, moeten we duidelijk maken dat de letter wel zo heet (Aa, Bee, Cee,) maar in dit woord zó klinkt. Sowieso is het goed hierop te wijzen omdat de letters van hun naam vaak ook anders klinken dan in een nieuw woordje. (De 'j' in Jules-Sjuul, klinkt anders dan die in 'jas'.)

3.5 Hoe kun je verantwoord met letters werken met de kleuter?

Om taalachterstanden bij basisschoolleerlingen te voorkomen wordt er de laatste jaren steeds meer druk uitgeoefend om (nog) eerder met leeslessen te beginnen. We hopen dat we duidelijk hebben kunnen maken waarom het een misverstand is om te denken dat taalachterstanden hiermee opgelost kunnen worden. Taalvaardigheid wordt bereikt door het beleven van taal met alle zintuigen en gaat vooraf en gelijk op met het leren lezen en schrijven en niet andersom. Wanneer de basis van het lezen eenmaal onder de knie is, vindt er een samenspel plaats tussen taalvaardigheid, lezen en het begrijpend lezen. Echter, het kind is dan inmiddels leesrijp en in het stadium van het jonge schoolkind aanbeland.

4 In aansluitend onderwijs ligt de volle nadruk op constructie

Alle kennisverwerving is een *constructieproces van binnenuit*. Met de kennis en ervaring die het kind heeft opgedaan door nieuwe dingen te leren kennen, uit te proberen, te experimenteren, te oefenen en te spelen bereikt het kind een volgend stadium in zijn ontwikkeling die we bij observatie kunnen waarnemen. Het kind wordt op deze wijze rijp voor een volgende stap. Dit principe geldt ook voor het leesonderwijs. De WSK hecht eraan dat de ontwikkeling van binnenuit mag ontstaan, *dán* is er motivatie en plezier, verwondering en de intrinsieke kracht die aanzet tot oefenen, experimenteren, enzovoort. Vandaar dat de WSK er de voorkeur aan geeft om het niet-leesrijpe kind geen letter- en leesinstructie te geven maar wel voorwaardenscheppend préleesonderwijs en pas met het eigenlijke leesonderwijs te beginnen als het kind daar rijp voor is.

Kennisverwerving als constructieproces van binnenuit hangt nauw samen met de gedachte dat uit de buitenwereld slechts *prikkels* komen (en geen kennis) en dat deze prikkels psychologisch dienen te worden *verwerkt en geduid*. Deze gedachte wordt zowel in de wetenschapsgeschiedenis als bij het kind zelf bevestigd.

*Voorbeeld 1. Een wetenschapshistorisch voorbeeld is het waarnemen van de stand van de zon op een onbewolkte dag. We mogen aannemen dat Grieken, Romeinen en Middeleeuwen die meenden dat de zon om de aarde draaide, dezelfde prikkels in de vorm van lichtgolven op hun netvlieszinnen kregen als Copernicus, Galilei en anderen na hen die menen dat de aarde jaarlijks om de zon én dagelijks om zijn eigen as draait. Niet hun prikkels zijn anders, maar de verwerking en duiding van die prikkels en die worden weer bepaald door de psychologische structuur waar die prikkels in vallen; zie Vervaeke, *Strukturalistische verkenningen in kennisleer en persoonlijkheidsleer* (1987), hoofdstuk 3 en appendix A (over de geschiedenis van het denken over zwaartekrachtverschijnselen).*

Voorbeeld 2. Hoewel alle kinderen dezelfde letters te zien krijgen (op boekomslagen, op potjes en pakken op de eettafel, in de openbare ruimte), schrijven ze toch op verschillende manieren. Zie de ontwikkeling van het schrijven in §1.1.

Voorbeeld 3. Een kind dat in neurologisch en psychologisch opzicht een kleuter is, krijgt van schoorstenen dezelfde prikkels als een kind dat in neurologisch en psychologisch opzicht een jong schoolkind is. Toch tekent het eerste kind een schoorsteen op een schuin dak loodrecht op dat dak (↖) en het tweede kind verticaal (↕).

De optiek dat kennisverwerving een constructieproces is is dus aangetoond. Kennisverwerving is geen instructieproces van buiten naar binnen, maar een constructieproces van binnen naar buiten. Nieuwe informatie moet kunnen worden gekoppeld aan bekende ervaringen en kennis. Het is het aloude didactische principe van 'aansluiten bij het bekende'.

Kinderen die niet leesrijp zijn en toch letter- en/of leesinstructie krijgen, steken daar niets blijvends van op. Ze maken veel fouten, kunnen het niet onthouden, raken ontmoedigd of gefrustreerd. Dit uit zich in een daling van het gevoel van eigenwaarde ('ik kan het toch niet', 'ik ben dom') en een stijging van de faalangst, maar ook in de weerzin tegen lezen of zelfs tegen school.

De constructieoptiek haakt aan bij het niveau en de kennis van het kind en is daardoor succesvol. Als men een kind instrueert en het pikt die informatie op, dan komt dat doordat het aan die instructie toe is. Het verwerkt en interpreteert dan de prikkels in de instructie volgens zijn psychologische structuur en niet omdat het die instructie in zich zou hebben opgenomen als de ontvangst van een postpakketje!