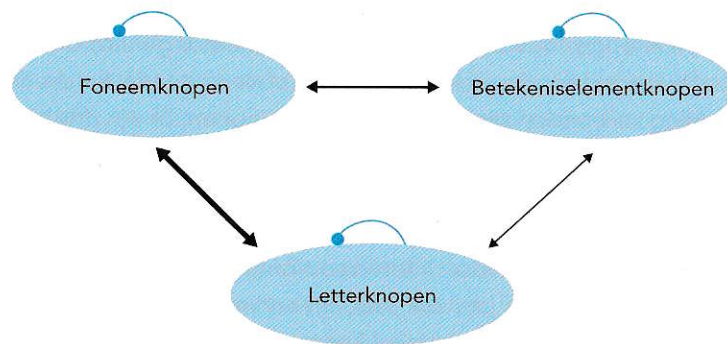


aantal letters en woorden waarvan de visuele code is opgeslagen, van het aantal klanken en klankstructuren en van het aantal woordbetekenissen.

Naast de knopen zijn ook de verbindingen ertussen van belang. Er moet een verbinding worden gelegd tussen de klankknopen en de letterknopen om klanken/klankstructuren en letters/woordrepresentaties aan elkaar te kunnen koppelen. Een verbinding tussen klankknopen en betekenisknopen is nodig om betekenis te geven aan gesproken taal. Tussen de verschillende knopen bestaat geen eenrichtingsverkeer, maar er is een voortdurende wisselwerking over en weer. Vanaf het moment dat een kind taal hoort, leert begrijpen en gebruiken, worden verbindingen gelegd tussen klankknopen en betekenisknopen. Hoe groter de ervarings- en taalbasis, hoe sterker en veelzijdiger de verbindingen. Op het moment dat leerlingen zich met geschreven taal gaan bezighouden, ontstaan er verbindingen tussen de klankknopen en de letterknopen. Leerlingen gaan orthografische representaties (letters, lettercombinaties, woorden) verbinden met klanken of klankstructuren en met betekenis. Hoe meer ze oefenen met lezen en spellen, hoe uitgebreider de knopen gevuld raken met informatie, hoe sterker en veelzijdiger de verbindingen worden en hoe sneller de informatie kan worden opgeroepen.



5.2 Geletterdheid in de kleutergroepen

5.2.1 De ontwikkeling van geletterdheid

Lange tijd is het onderwijs aan kleuters gezien als een voorbereiding op het 'werkelijke leren'. Daarbij ging het om neurologische rijpheid, maar ook om voorbereidend taal en rekenen. In de jaren zestig en zeventig moesten Nederlandse kleuters grote pakketten werkbladen doorwerken waarmee ze aantoonde 'schoolrijp' te zijn. Sommige van deze werkbladen persisten tot op vandaag, ondanks de veranderde visies en het volledig ontbreken van evidentie voor hun effectiviteit. Gaandeweg hebben de leesvoorwaarden terrein verloren. De reden was dat ze leessucces niet voorspelden. Zo kan met een van de vragen uit de leesvoorwaardentoets 'Welk woord is langer, reus of kabouter?' goed worden gemeten in hoeverre kleuters in staat zijn tot abstract denken, maar hun antwoord zegt niets over het succes dat ze zullen hebben met lezen. Ook het nazeggen van woorden of het omcirkelen van twee dezelfde plaatjes zegt iets over het geheugen of de visuele vaardigheden van kleuters, maar voorspelt niet of ze succesvol zullen leren lezen. 'Leesrijpheid' bestaat niet. Door te wachten tot een kind 'leesrijp' is, doe je toekomstige zwakkere lezers ernstig tekort (Fearn, 2016).

Als reactie op de leesvoorwaarden werd in de jaren negentig de term 'ontluikende geletterdheid' geïntroduceerd. Vroege geletterdheid werd niet langer als een voorwaarde, maar als een ontwikkelingsproces gezien. Er werd van uitgegaan dat kleuters onder invloed van hun omgeving de wil en de interesse om te lezen en te schrijven zouden ontwikkelen. Door te werken met prentenboeken en door een leesschrijfhoek in te richten, werd die ontwikkeling in de kleutergroepen op een indirecte manier verder gestimuleerd. Daarvan profiteerden vooral leerlingen die ook thuis al gestimuleerd werden tot lezen en schrijven. Bovendien bleek dat het werken met prentenboeken wel leidde tot woordschatuitbreiding, maar niet tot letterkennis en inzicht in het alfabetisch principe (Connor et al., 2006; Evans & Saint-Aubin, 2005).

Dit betekende dat leerlingen (en dan vooral leerlingen die dit thuis niet krijgen) wel degelijk gerichte vroegtijdige speels-functionele instructie op school nodig hebben voor foneembewustzijn en klanktekenkoppeling (Snow et al., 1998; Gijsel et al., 2006). Foneembewustzijn en letterkennis behoren immers tot de belangrijkste voorspellers voor leessucces (Schatschneider et al., 2004). Het is wel zo dat scores op fonemisch bewustzijn in de kleutergroepen niet zozeer leesproblemen voorspellen, maar eerder of een leerling een echt goede lezer gaat worden (Scarborough, 1998). Interventie in groep 2 op het vlak van letters en leeshandeling kan in veel gevallen hardnekkige problemen op het vlak van het leestempo en daaruit voortvloeiende dyslexie voorkomen (Coyne et al., 2004; Scanlon & Vellutino, 1997; Snow et al., 1998; Torgesen, 2004). Langer wachten met leren lezen door bijvoorbeeld doubleren in groep 2 heeft helaas juist niet dit effect (Luyten et al., 2013; Roeleveld & Van der Veen, 2007). Vooral de kwaliteit van de leraar voorspelt hoe succesvol een leerling wordt (Allington & Johnston, 2002).

Dat geletterdheid niet enkel een ontwikkelingsproces is, maar dat ingrijpen wel degelijk loont, is de reden dat later door het Expertisecentrum Nederlands het begrip 'ontluikende geletterdheid' werd gereserveerd voor kinderen van 0-4 jaar oud en 'beginnende geletterdheid' voor jonge basisschoolleerlingen. Het begrip beginnende geletterdheid duidt erop dat speels-functionele instructie in letters en het alfabetisch principe een noodzakelijk onderdeel is van het leerproces dat leidt naar geletterdheid. Het is vooral de kwaliteit van de leraar die bepaalt hoe goed leerlingen leren lezen (Allington & Johnston, 2002). Dat geletterdheid niet enkel een ontwikkelingsproces is, maar dat ingrijpen wel degelijk loont, is de reden dat later door het Expertisecentrum Nederlands het begrip 'ontluikende geletterdheid' werd gereserveerd voor kinderen van 0-4 jaar oud en 'beginnende geletterdheid' voor jonge basisschoolleerlingen. Het begrip beginnende geletterdheid duidt erop dat speels-functionele instructie in letters en het alfabetisch principe een noodzakelijk onderdeel is van het leerproces dat leidt naar geletterdheid.

In Nederland is een discussie gaande over de vraag of kleuters al met letters moeten worden geconfronteerd. Ze zouden daar nog niet aan toe zijn. Zoals hiervoor duidelijk werd, strookt deze opvatting niet met internationaal onderzoek waarin duidelijk is geworden dat het belangrijk is dat juist zwakke leerlingen vroegtijdig in aanraking worden gebracht met de klanktekenkoppeling.

Met de introductie van het begrip beginnende geletterdheid, werden de Tussendoelen beginnende geletterdheid ontwikkeld (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). Daarin komen de volgende aspecten naar voren:

- Belangstelling voor boeken ontwikkelen (boekoriëntatie).
- Steeds complexere verhalen, verteld of voorgelezen, kunnen begrijpen en navertellen (verhaalbegrip).
- Je realiseren dat geschreven taal een communicatieve functie heeft (functies van geschreven taal).
- Begrijpen dat je de dingen die je zegt, ook kunt opschrijven (de relatie tussen gesproken en geschreven taal).
- Fonemische ontwikkeling (klankbewustzijn). Leerlingen zijn in staat om niet meer alleen in betekenis te denken, maar zich ook te richten op de vorm van taal. Het gaat hier om het fonemische bewustzijn, waarbij ze zich richten op losse klanken (Welk woordje zeg ik nu: n-aa-m?).
- De klanktekenkoppeling (het alfabetisch principe). Leerlingen gaan begrijpen dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat aan die klanken letters kunnen worden gekoppeld.
- Gemotiveerd zijn om te lezen en te schrijven om iets te weten te komen, of iets duidelijk te maken (functioneel lezen en schrijven).
- Technisch lezen en schrijven eerste fase. Leerlingen kunnen de letters benoemen. Ze kunnen die letters samenvoegen tot woorden en zo teksten in bijvoorbeeld leesboekjes ontcijferen. Ze kunnen eenvoudige woorden ook al schrijven.
- Technisch lezen en schrijven tweede fase. Leerlingen gaan nu meer en moeilijkere woorden in één keer herkennen en ze kun-

nen onbekende woorden steeds gemakkelijker ontcijferen. Ze kunnen moeilijkere woorden spellen.

- Begrijpend lezen en schrijven. Dit hangt vanaf het begin samen met het technisch lezen. Leerlingen herkennen een woord veel sneller als ze ook weten wat het betekent. Ze vinden het prettiger om een leuke tekst te lezen dan een onbegrijpelijke. Hoewel in eerste instantie de techniek centraal staat, ondersteunt het begrip de techniek ook. Als je begrijpt wat je leest, herken je woorden sneller.

5.2.2 Taalbewustzijn

Jonge leerlingen zijn vanzelfsprekend gericht op de inhoud van taal. Ze willen de wereld om zich heen benoemen en begrijpen. Om te leren lezen is het belangrijk dat ze zich ook richten op de taalvorm. Ze gaan zich bijvoorbeeld realiseren dat woorden kunnen worden opgedeeld in klanken en dat er klankovereenkomsten zijn tussen woorden. Onder taalbewustzijn verstaan we die aspecten die te maken hebben met de vorm van taal: de fonologische en de fonemische ontwikkeling. Fonologische ontwikkeling wil zeggen dat leerlingen grotere klankgehelen kunnen onderscheiden, zoals woorden in zinnen. Bij de fonemische ontwikkeling gaat het erom dat ze losse klanken kunnen onderscheiden, zoals de /b/ in boom. Met name de fonemische ontwikkeling vormt een voorspeller van leessucces. Auditieve training blijkt niet zinvol in relatie tot het leren lezen (Ise et al., 2012). De tijd die voor toekomstige zwakke lezers beschikbaar is, kan beter worden besteed aan de ontwikkeling van letterkennis en invented spelling (functioneel schrijven). Dat neemt natuurlijk niet weg dat rijm- en andere taalspelletjes in het kader van het plezier in taal zeker in een kleuterklas thuishoren, maar we moeten die eerder zien in relatie tot een rijk taalaanbod dan als specifieke leesvoorbereiding. Een rijk taalaanbod is belangrijk om succesvol te leren lezen. Veelvuldig voorlezen vormt de belangrijkste component van een rijk taalaanbod. Taalspelletjes zijn leuk, maar hebben weinig tot geen invloed op het leren lezen.

Hierna is weergegeven welke vaardigheden onder fonologische dan wel fonemische ontwikkeling vallen.

Fonologische ontwikkeling

- Geluiden en/of woorden van elkaar kunnen onderscheiden (auditiële discriminatie)
- Een zin verdelen in woorden of een meerlettergrepig woord verdelen in woorddelen of lettergrepen (auditiële analyse)
- Rijmen

Fonemische ontwikkeling

- Het kunnen isoleren van klanken in woorden (auditiële analyse)
- Klanken kunnen samenvoegen tot woorden (auditiële synthese)
- Het manipuleren van klanken in woorden

Taalspelletjes

Voorbeelden van taalspelletjes zijn:

- Onderscheid maken tussen klankreeksen: 'Stamp met je voeten als je het woordje 'bos' hoort.'
- Zinnen kunnen opdelen in woorden: 'Leg voor ieder woord in de zin een fiche neer.'
- Woorden in lettergrepen verdelen: 'Klap het woord 'bezemsteel!'.'
- Twee woorden tot een nieuw woord samenvoegen: 'Welk woord zeg ik nu: 'deur-bel'?''
- Lettergrepen tot een woord samenvoegen: 'Welk woord zeg ik nu: 'ver-ge-ten'?''
- Luisteren naar voorgelezen rijmpjes.
- Spontaan rijmen met onzinwoorden: mama de pama, juf de puf.
- Opzegversjes samen opzeggen, liedjes samen zingen.
- Opzegversjes alleen opzeggen, liedjes alleen zingen.
- Receptief rijmen: 'Wijs het plaatje eens aan dat rijmt op sloot?'
- Productief rijmen: 'Wat rijmt er op 'koek'?''

5.2.3 Letters in de kleutergroepen

Afhankelijk van hun thuissituatie raken jonge leerlingen spelenderwijs geïnteresseerd in letters. Dat begint vaak met de eerste letter van hun eigen naam. Sommige leerlingen leren – met enthousiasme – aanmoediging van hun ouders – zichzelf op deze manier lezen en kunnen rond hun vijfde verjaardag al een aantal woorden ontcijferen. Bij andere leerlingen blijft het bij een vluchtige interesse. Letters zijn op zichzelf saaie dingen. Zwarte kriebels die op een willekeurige en conventionele (afgesproken) manier gekoppeld zijn aan klanken en aan een schrijfpatroon. Hoe *rijker de associaties* die gelegd worden, hoe gemakkelijker en sneller de letter oproepbaar zal zijn. Om rijke associaties tot stand te brengen, is het van belang om meerdere zintuigen te activeren, de letters in woorden te plaatsen en ook de emotionele beleving aan te spreken. Kinderen leren immers het gemakkelijkst de letters van hun eigen naam en van woorden waarbij zij emotioneel betrokken zijn (mama, papa, namen van vriendjes, huisdieren).

We zijn in Nederland nogal bang om letternamen te gebruiken (alfabetisch benoemen). Dit beperkt ons ook bij het gebruik van alfabetboeken. Dit is jammer, want uit Amerikaans onderzoek blijkt dat letternamen een belangrijke voorloper zijn van letter-klankkoppelingen. Ze kunnen een belangrijke rol spelen bij het ontwikkelen van letterkennis en foneembewustzijn (Both-de Vries & Bus, 2014; Brabham et al., 2006; Nodelman, 2001; Treiman e.a., 2007). Het voordeel van alfabetboeken is dat klanken en letters altijd samen worden aangeboden. Het afzonderlijk aanbieden van letters of van klanken, is weinig zinvol. Een ander voordeel van alfabetboeken is dat letters worden gecombineerd met emotie. Vaak gaat het om grappige rijmpjes en humor vergemakkelijkt de opslag in het langetermijngeheugen. Letters schrijven is in de kleutergroepen erg belangrijk. Het versterkt het leren van de klanktekenkoppelingen. Het gaat hier niet om mooi kunnen schrijven, maar om het koppelen van een (grote) schrijfbeweging aan de letter. In principe maakt het waarschijnlijk niet veel uit welke lettervormen daarvoor worden

gebruikt, mits deze motorisch maar niet te belastend zijn voor de leerling. Het werken met railsletters is minder effectief dan het zelf produceren van de lettervormen.

In de praktijk is het vaak zo dat in kleutergroepen per week of twee weken een letter centraal wordt gesteld. Daarbij wordt bijvoorbeeld een lettertafel of een lettermuur gebruikt. De letter van de week wordt daarbij op een tafel gezet of in een plastic insteekhoes aan de muur gehangen. Vervolgens nemen de leerlingen voorwerpen van thuis mee waarin ze de klank die bij de letter hoort, horen. De leraar maakt een lijst van de meegebrachte voorwerpen op het digibord. Uiteraard kan dit problemen opleveren als leerlingen bij de letter k een cactus of een cadeautje meenemen. Er zijn dan twee mogelijkheden. De eerste mogelijkheid is dat de leraar hier verder verder geen aandacht aan besteedt, de andere dat hij de woorden fonetisch spelt voor de leerlingen (akwariuim/kactus). Er is niets op tegen letters op deze manier centraal te stellen, maar het is wel belangrijk dat de activiteiten rond de letter van de week niet verworden tot schoolse lesjes. Plezier in letters en betrokkenheid moeten centraal staan. Juist leerlingen die het moeilijk vinden om letters en klanken te koppelen, worden op een speelse, enthousiaste manier betrokken. Herhaling is erg belangrijk. Een fonetische spelling door de leraar lijkt in de kleutergroepen geen problemen op te leveren. Een andere mogelijkheid is om uit te leggen dat het prima voorbeelden zijn, maar dat je soms de /k/ op een andere manier schrijft. Hier hoeft verder geen aandacht aan te worden besteed.

Het is belangrijk om op veel verschillende manieren met de centrale letter bezig te zijn. Zo wijst de leraar nog eens extra op de letter tijdens het (herhaald) voorlezen. Ook krijgen de leerlingen de gelegenheid de letter zelf te schrijven en zorgt de leraar voor rijmpjes uit alfabetboeken waarin de letter centraal staat. De leraar leest zeker drie keer per week uit twee *verschillende alfabetboeken* de bladzij voor die gaat over die ene letter. De leraar projecteert de bladzij ook op het digibord en houdt (indien mogelijk) tijdens het

uitspreken de letter waar het om gaat, wat langer aan. Hij legt het verband met woorden uit het prentenboek dat wordt voorgelezen en met woorden op het digibord. Voor taalzwakke leerlingen herhaalt hij dit in kleine kring (maximaal vijf kinderen), voor hen zijn simpele alfabetboeken geïllustreerd met eenvoudige objecten het meest zinvol (Both-de Vries & Bus, 2014). Voorbeelden van dergelijke rijmpjes zijn te vinden in *Spreekbeeld* (Vonk, 2004) of in alfabetboeken als *Kijk mijn letter* van Ingrid en Dieter Schubert of *Het grote ABC van Tuk* van Betty Sluyzer. Meer prentenboeken over het leren van letters zijn te vinden op de site Leesletters. Het is handig om geen verwarbare letters kort na elkaar aan te bieden, zoals de b en de d. In de kleuterperiode hebben leraren de vrije keus in het bepalen van de volgorde van de letters. Methodes voor aanvankelijk lezen gaan soms de fout in op dit vlak.

Op internet zijn per letter filmpjes te vinden die zijn gemaakt bij methodes voor aanvankelijk lezen, zoals *Veilig leren lezen* of *Lijn 3*. Ze zijn ook los van de methode heel goed te gebruiken. Dagelijks drie keer vertonen op het digibord als de letter wordt aangeboden, kan al een heel positief effect hebben op het onthouden van de letter (Both-de Vries & Bus, 2014). Met letterapps kunnen leerlingen letters oefenen in een game-omgeving onder de stimulerende begeleiding van een ouder/leraar. Zie bijvoorbeeld de app Letter-school, die het lezen en schrijven van de letter integreert.

5.2.4 Betekenisvol onderwijs in geletterdheid

Zoals eerder al duidelijk werd, heeft het denken over geletterdheid in de kleutergroepen een sterke ontwikkeling doorgemaakt. Van een op de sterkere leerlingen gerichte betekenisvolle aanpak (ontluikende geletterdheid) naar een op alle leerlingen (en zeker op de zwakkere) gerichte aanpak (beginnende geletterdheid). Die laatste aanpak wordt door kleuterleraren soms te programmegericht genoemd. En dat kan een terechte kritiek zijn, afhankelijk van de werkwijze die wordt gekozen. Een uitdaging voor de toekomst is de ontwikkeling van betekenisvol contextgericht onderwijs in ge-

letterdheid voor de kleutergroepen en dat kan niet zonder hulp van de onderwijspraktijk zelf. Willen kleuters succesvol doorstromen naar groep 3, dan is het zinvol wanneer in groep 2 de volgende doelen zijn behaald: engagement (betrokkenheid) tijdens het voorlezen, semi-fonetische spelling met gekende letters (eind groep 2; zie fase 2 van Ehri), zes letters benoemen (januari), twaalf letters benoemen (juni). Wij geven hier een voorzet voor betekenisvol onderwijs in geletterdheid. De hier genoemde basisaspecten kunnen verspreid over de dag worden ingezet.

Verrijken geletterdheid in de kleutergroepen

- 1 Er wordt niet gewerkt met onderwerpen, maar met interessante multiperspectivische thema's waarmee een groot aantal taalrijke prentenboeken kan worden verbonden (groep 1 en 2) (zie paragraaf 3.2.2).
- 2 Prentenboeken worden herhaald aangeboden. Daarbij is aandacht voor denken, smaakontwikkeling en gesprekken (dagelijks twee keer vijftien minuten, minimaal vier herhalingen per boek) (groep 1 en 2) (zie paragraaf 6.2.2).
- 3 Aan het herhaald voorlezen en de gekozen thema's worden beeldende, muzikale of theatrale verwerkingen verbonden (groep 1 en 2) (zie paragraaf 7.3).
- 4 De leraar doet de schrijfhandeling voor in woorden en zinnen, door tegelijkertijd te schrijven en te spreken.
- 5 Leerlingen krijgen de gelegenheid tot creatief schrijven (schrijfhoek, schrijven in hoeken).
- 6 Er wordt gebruik gemaakt van 'fingerpointreading', husselen en schrijven van zinnen uit de gebruikte prentenboeken (groep 2).
- 7 De lettermuur, alfabetboeken en letterfilmpjes worden ingezet (groep 2).