

Vorbereidende lees- en spellingvaardigheden van Vlaamse en Nederlandse kleuters: meer verschillen dan gelijkenissen...

Christel Van Vreckem en Saar Callens

Van Vreckem, C., & Callens, S. (2016). Vorbereidende lees- en spellingvaardigheden van Vlaamse en Nederlandse kleuters: meer verschillen dan gelijkenissen.... *Logopedie*, nr. 6, 31-45.

Abstract

De laatste jaren werd er veel onderzoek gevoerd naar de factoren om lees- en spellingproblemen vroegtijdig te kunnen detecteren. Daarbij verschoof de aandacht van fonologisch bewustzijn, naar RAN (Rapid Naming of benoemsnelheid) en letterkennis. Tegenwoordig vestigt men in transparante talen onze aandacht op het belang van 'invented spelling', de spontane schrijfpogingen van kleuters. In dit artikel bespreken we de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden, evenals de resultaten van Vlaamse kleuters op het Nederlandse Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 2 (Wentinck, Verhoeven & Van Druenen, 2012). Met deze Nederlandse test kunnen we de belangrijkste voorbereidende lees- en spellingvaardigheden bij kleuters onderzoeken. Ten slotte staan we stil bij de implicaties van onze bevindingen voor de praktijk.

Kernwoorden: kleuters, voorbereidende lees- en spellingvaardigheden, fonologisch bewustzijn, letterkennis, invented spelling

1 Inleiding

Een kind leert niet van de ene op de andere dag lezen en spellen. Het lezen en spellen ontwikkelt bijgevolg niet op 1 september van het eerste leerjaar. Dit leesproces start of 'ontluikt' bij wijze van spreken vanaf de geboorte. Drie componenten brengen het zelfstandig lezen en spellen van nieuwe woorden bij een kind tot ontwikkeling. Enerzijds moet het kind over bepaalde voorbereidende lees- en spellingvaardigheden beschikken en bepaalde kennis bezitten. Het moet bijvoorbeeld klanken kunnen synthetiseren tot woorden en weten wat de lees- en schrijfrichting is. Anderzijds spelen attitude en omgeving ook een rol. Kinderen komen door allerlei situaties en stimulaties in aanraking met geschreven taal, via voorlezen in het gezin, via geschreven boodschappen op verpakkingen, reclameboodschappen op tv en in de maatschappij enz. (Stoep en Verhoeven, 1999; 2000). De manier waarop men in het gezin dit aanbod of deze kansen benut om al dan niet expliciet de ontluikende of beginnende geletterdheid te stimuleren, is sterk verschillend. Dit geldt ook voor de manier waarop men in de omgeving al dan niet (adequaat) reageert op kleuters die spelenderwijs bezig zijn met geschreven taal. Ten slotte moet het kind voldoende interesse hebben in boeken en schrijfhandelingen (Whitehurst en Fischel, 2001).

Kinderen starten omwille van ongelijke kennis en vaardigheden of door factoren in de thuissituatie met een verschillend instapniveau aan het formele lees- en spellingonderwijs (Vernooy, 2012).

Volgens Vernooy is 10% van de Nederlandse kleuters niet klaar om naar het eerste leerjaar te gaan met negatieve gevolgen voor het lezen en spellen vanaf eind 1^{ste} leerjaar. Het is dan ook uiterst belangrijk om de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden van kleuters vroegtijdig in kaart te brengen. Alleen beschikken we nu nog niet over het juiste diagnostische instrument.

In een PWO-onderzoek, een praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, en met hulp van studenten van de opleiding logopedie in het licht van hun bachelorproef, gingen we na of het Nederlandse Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 2 (Wentinck, Verhoeven & Van Druenen, 2012) voor Vlaamse kleuters bruikbaar is. We kregen door de afname van deze test een inzicht in wat onze

Vlaamse kleuters kunnen en of hun resultaten al dan niet vergelijkbaar zijn met die van Nederlandse kleuters.

2 Voorspellers van lees- en spellingvaardigheden

2.1 Universele voorspellers

Vernooy (2012) bestudeerde een rapport van het National Early Literacy Panel (NELP). Hij somt verschillende vaardigheden op die sterk correleren met de latere leesontwikkeling, namelijk:

- Fonologisch bewustzijn
- Letters snel kunnen benoemen
- Objecten serieel kunnen benoemen
- Schrijven of eigen naam schrijven
- Fonologisch geheugen of m.a.w. het verbaal kortetermijngeheugen

Daarnaast haalt hij vijf verschillende vaardigheden aan die matig correleren met de latere leesontwikkeling, namelijk:

- Begrippen en conventies die met de geschreven taal te maken hebben, namelijk begrippen als links - rechts, boven – onder, kaft ...
- Kennis van de geschreven taal waaronder letterkennis
- 'klaar zijn om te leren lezen', weergegeven door een combinatie van factoren als kennis van de geschreven taal, woordenschat, geheugen, fonologische kennis
- Mondelinge taalvaardigheid: taalbegrip en –productie, waaronder ook woordenschat en syntaxis
- Visuele processen, vertaald als "het vermogen om gepresenteerde symbolen te combineren of te onderscheiden" (p.39).

Werfel en Schuele (2012) noemen 2 vaardigheden, namelijk fonologisch bewustzijn en orthografische kennis, de impliciete kennis die men over de geschreven taal heeft. Orthografische kennis wordt omschreven als een soort besef of taalgevoel over (de combinaties) grafemen of letters die in de Nederlandse taal al dan niet bestaan (Decaen, 2011). Zo weten we bijvoorbeeld dat de combinatie van (sg) initiaal in het Nederlands niet bestaat, maar wel de grafeemcombinatie (sch). Deze vaardigheden zijn vooral belangrijk bij het leren spellen en bij het lezen van pseudoworden, maar ook bij het accuraat lezen van bestaande woorden.

2.2 Voorspellers van lees- en spellingvaardigheden in onze Nederlandse taal

Onze Nederlandse taal wordt als een eerder consistente taal beschouwd, een taal waarbij de overeenkomst tussen de gesproken en de geschreven vorm relatief hoog is. Vergeleken met de andere Europese talen heeft het Nederlands een gemiddelde moeilijkheidsgraad. Het Engels is één van de moeilijkste om te spellen en het Fins zou de gemakkelijkste taal zijn. Resultaten van spellingonderzoek moeten dan ook binnen dit kader geïnterpreteerd worden (Ziegler e.a., 2010; Sandra, Frisson, & Daems, 2004).

De schrijfwijze van heel wat Nederlandse woorden correspondeert met de klankstructuur van de Nederlandse taal. Leren lezen en spellen steunt dus in eerste instantie op het alfabetische principe, meer bepaald op kennis van de grafeem-foneemkoppelingen of letter-klankkoppelingen en op het inzicht in de klankstructuur van de diverse woorden. Letterkennis en fonologisch bewustzijn zijn daarom essentiële bouwstenen om te leren lezen en spellen. Daarnaast zijn ook benoemsnelheid of RAN en het kortetermijngeheugen van cruciaal belang voor het technisch leren lezen en voor de

spelling (Verhagen, 2009).

Struiksmā (2011) stelt 3 vaardigheden centraal die samenhangen met de leesvaardigheid en de ontwikkeling van leesproblemen: fonologisch bewustzijn, letterkennis en benoemsnelheid.

Vernooy (2012) wijst op het belang van woordenschat en taalvaardigheid met het oog op de ontwikkeling van de begrijpend leesvaardigheid. In dit artikel focussen we ons op de bouwstenen van het technisch lezen en van de spelling.

3 De belangrijkste voorbereidende lees- en spellingvaardigheden

In wat volgt, gaan we dieper in op die voorbereidende vaardigheden die we met het Protocol Leesproblemen en Dyslexie kunnen testen.

3.1 Fonologisch bewustzijn en foneembewustzijn

3.1.1 Begrippen

Fonologisch bewustzijn en foneembewustzijn verwijzen naar de vaardigheden die berusten op inzicht in de klankstructuur van de woorden, los van de betekenis ervan. Het gaat om het onderscheiden, herkennen en manipuleren van syllaben en fonemen in gesproken woorden (de Jong, 2014; Werfel, & Schuele, 2012). Het feit dat kinderen met de gesproken taal iets moeten 'doen', geeft aan dat ze op een abstracter niveau met taal bezig zijn. Fonologisch bewustzijn en foneembewustzijn vergen denkhandelingen (Goorhuis-Brouwer, 2014).

Bij de ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn wordt het kind steeds vaardiger om kleinere klankeenheden waar te nemen (Struiksmā, 2011). Fonologisch bewustzijn evolueert daarom naar foneembewustzijn.

We spreken van fonologisch bewustzijn wanneer er gewerkt wordt op het niveau van lettergrepen en klankgroepen (zoals vb. sl van slak) en van foneembewustzijn wanneer er gewerkt wordt op het niveau van klanken (vb. l van lip). Foneembewustzijn is een moeilijkere vaardigheid dan fonologisch bewustzijn omdat de afzonderlijke spraakklanken in onze gesproken taal nauwelijks waarneembaar zijn (Verhoeven, & Segers, 2011).

Fonologische bewustzijnstaken zijn:

- auditief discrimineren van woorden en pseudowoorden
- rijmen (herkennen en produceren)
- auditieve woordherkenning
- auditieve analyse van woorden in lettergrepen

Foneembewustzijnstaken zijn:

- auditief discrimineren van fonemen
- alliteratie: productie
= zoveel mogelijk woorden noemen die beginnen met een bepaalde klank
- alliteratie: receptie
= dezelfde beginklank herkennen = gedeeltelijke auditieve analyse
- gedeeltelijke auditieve analyse van woorden in fonemen
- auditieve analyse van woorden in fonemen
- auditieve synthese van fonemen tot woorden
- auditieve woordmanipulatie met als hoogste moeilijkheidsgraad 'de spoonerisms'. Dit is een taak waarvan de 2 eerste letters moeten gewisseld worden in woorden bv. 'rode tas' wordt 'tode ras'.

Struiksma (2011) legt vooral de klemtoon op auditieve analyse en auditieve synthese. Die hangen volgens hem sterk samen.

3.1.2 Ontwikkeling

Het fonologisch bewustzijn ontwikkelt op het niveau van syllaben en evolueert naar het onset-rime-niveau naar het foneemniveau. De 'onset' is de eerste klank of klankgroep van een woord (bv. m van man of bl van bloem), het resterende deel van het woord is de 'rime' (an van man en oem van bloem) (Verhagen, 2009; Werfel en Schuele, 2012).

Het fonologisch bewustzijn ontwikkelt bij kinderen met een normale ontwikkeling doorgaans vanaf 3-jarige leeftijd onder de vorm van het herkennen en produceren van rijm. Rijmvaardigheid op 3-jarige leeftijd zou zelfs de ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn op 5- à 6-jarige leeftijd voorspellen (Manders, 2002) en zelfs de lees- en spellingvaardigheden op 6- à 7-jarige leeftijd (Beaton, 2004). Het fonologisch bewustzijn en foneembewustzijn ontwikkelen voor de aanvang van het leesproces, maar ontwikkelen verder samen met het leesproces.

Rijping brengt het fonologisch bewustzijn tot ontwikkeling. Stimulatie door de omgeving versterkt deze ontwikkeling (Verhagen, 2009). Doordat kinderen de geschreven taal stilaan machtig worden, leren ze woorden manipuleren, leren ze woorden analyseren tot fonemen en fonemen synthetiseren tot woorden (Stackhouse 2001).

3.1.3 Relatie fonologisch bewustzijn en leren lezen en spellen

Uit Nederlands onderzoek blijkt dat het fonologisch bewustzijn op kleuterleeftijd het accuraat spellen eind 1^{ste} en eind 2^{de} leerjaar voorspelt. De mate waarin kinderen uit de derde kleuterklas over een goed fonologisch bewustzijn beschikken, voorspelt het accuraat lezen in het eerste leerjaar, maar niet de leessnelheid (Verhagen, 2009).

Bij risicolezers uit het eerste leerjaar wordt de leesvaardigheid van pseudowoorden voorspeld door foneembewustzijn en door letterkennis (Gijsel, 2009). Benoemselheid en de letterkennis daarentegen voorspellen de leesvaardigheid van bestaande woorden (Gijsel, 2009). De mate waarin fonologisch bewustzijn de lees- en spellingvaardigheid al dan niet voorspelt, is taalafhankelijk. Bigozzi, Tarchi, Pezzica, & Pinto (2014) toonden aan dat fonologisch bewustzijn in het Italiaans geen voorspellende waarde heeft naar de latere leesvaardigheid in het eerste en derde leerjaar. Op basis van resultaten op een test naar fonologisch bewustzijn vond men in dit onderzoek geen verschil in leesprestaties tussen normaallezende kinderen en kinderen waarbij later dyslexie vastgesteld werd.

3.1.4 Wat moeten kleuters volgens de drie onderwijsnetten kunnen?

Volgens het leerplan van het VVKBAO, Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs, moeten kleuters woorden kunnen *auditief analyseren* in klanken. Volgens hetzelfde leerplan moeten kleuters klanken *auditief synthetiseren* tot woorden. Deze taken situeren zich op het foneembewustzijn.

Voor het OVSG, het Onderwijs van Steden en Gemeenten, moeten kleuters woorden gedeeltelijk auditief kunnen analyseren. Ze moeten woorden op klank kunnen sorteren. Ze moeten ook gelijke klanken in woorden herkennen en kunnen aanduiden (foneembewustzijn). Voor het leerplan van deze koepel moeten kleuters klankgroepen of lettergrepen kunnen synthetiseren tot twee- en meerlettergrepige woorden (fonologisch bewustzijn).

In het gemeenschapsonderwijs moeten kleuters klanken tot woorden kunnen synthetiseren en moeten ze woorden kunnen analyseren tot op klankniveau (foneembewustzijn).
(Callens & Van Vreckem, in press)

3.2 Benoemsnelheid

Benoemsnelheid of Rapid Naming of RAN wordt omschreven als 'de snelheid waarmee kinderen een serie van gekende items als kleuren, prenten, letters of cijfers zo snel mogelijk uit het langetermijngeheugen kunnen oproepen'.

Verhagen (2009) wijst op het belang van benoemsnelheid. Er zou een verband zijn tussen een goede benoemsnelheid in de derde kleuterklas en het accuraat (2^{de} leerjaar) en snel (1^{ste} en 2^{de} leerjaar) woorden herkennen in het eerste en tweede leerjaar, evenals voor het accuraat spellen in het eerste en tweede leerjaar. De benoemsnelheid van letters en cijfers is daarbij een betere predictieve factor dan de benoemsnelheid van objecten en kleuren.

Het belang van de benoemsnelheid wordt vooral aangeduid in literatuur die betrekking heeft op consistente orthografieën als het Nederlands. In de Engelse taal, een minder consistente taal, wordt er meer belang gehecht aan het fonologisch bewustzijn als voorspellende factor van latere lees- en spellingvaardigheden (Verhagen, 2009).

Benoemsnelheid nagaan heeft enkel een detecterende functie. Voor zover we weten is er nog geen evidentie dat het expliciet trainen van de benoemsnelheid de lees- en spellingvaardigheid van kinderen positief zou beïnvloeden. RAN is ook niet opgenomen in de ontwikkelingsdoelen of ontwikkelingsaspecten van de verschillende onderwijsnetten.

3.3 Letterkennis

Volgens Goorhuis-Brouwer (2014) kunnen kleuters pas letters herkennen als ze uit de fase van het magisch denken zijn en zich in de fase van het concreet-operationele denken bevinden. Dit is de fase waarin de kinderen naar de wereld kunnen kijken, los van hun eigen ervaring. Volgens Goorhuis-Brouwer zijn kinderen daarom pas vanaf het eerste leerjaar klaar om letters te leren. In de derde kleuterklas zijn er in Vlaanderen echter heel wat kinderen die verschillende letters kennen. Er zijn ook kinderen die geen enkele letter kennen (zie tabellen 11 en 12).

Kleuters leren deze grafeem-foneemcorrespondenties op impliciete wijze, via activiteiten in de klas, via spelletjes, via voorlezen, via interactie met ouders, andere volwassenen of oudere broers of zussen, door hun naam te schrijven...

Nederlandstalig onderzoek van Van den Broeck en Ruijsenaars (1995) heeft aangetoond dat de mate waarin kleuters er al dan niet in slagen om enkele grafeem-foneemkoppelingen te leren de best voorspellende factor is voor de latere leesvaardigheid. Dit werd bevestigd door Gijssels (2009).

Kinderen met leesproblemen hadden vaak eerder problemen met het leren van letters (Struiksma, 2011).

Wat moeten kleuters volgens de drie onderwijsnetten kunnen?

Volgens het leerplan van het VVKBAO moeten kleuters geen letters kunnen benoemen. Ze moeten letters kunnen onderscheiden van andere tekens. Volgens het ontwikkelingsplan van het VVKBAO moeten kleuters enkele letters herkennen, bijvoorbeeld die van de eigen naam, letters kunnen opzoeken, overtrekken of schrijven. Ze moeten met letters kunnen spelen, zoals letters namaken, woorden naschrijven zoals bijvoorbeeld sint en piet, mama, papa... Deze woordbeelden sluiten vaak aan bij de woordenschat uit de klasthema's.

Volgens het doelenboek van het OVSG moeten kleuters een aantal letters kunnen herkennen en reflecteren over de vorm en de verschillen van letters. Zo moeten ze verschillen tussen druk- en schrijffletters kunnen zien.

In het gemeenschapsonderwijs moeten kleuters minimaal 10 letters kunnen herkennen en benoemen (Callens & Van Vreckem, in press).

3.4 Invented spelling

3.4.1 Begrip

Invented spelling verwijst naar het experimenteelgedrag, naar de pogingen van kleuters om communicatief en intentioneel te schrijven vooraleer ze naar het eerste leerjaar gaan, vooraleer ze formeel lees-/spellingonderwijs krijgen. De 'invented spelling' weerspiegelt de ontwikkeling van geschreven taal van kleuters. Die schrijfpogingen geven weer in welke mate kleuters al inzicht in de regels en in de overeenkomst tussen klank- en tekenstructuur van onze Nederlandse taal hebben opgebouwd en in de mate waarin ze inzicht hebben in de klankstructuur van onze taal. Dit betekent niet dat ze klankzuivere woorden foutloos kunnen spellen.

Volgens Werfel & Schuele (2012) kunnen we uit de analyses van de spontane schrijfpogingen van kleuters veel leren over het foneembewustzijn en over hun orthografische kennis. Ook Bigozzi, Tarchi, Pezzica, & Pinto (2014) beweren dat die 'invented spellings' de orthografische kennis en het fonologisch bewustzijn integreren. Het is volgens hen daarom dat de conceptuele kennis van het geschreven systeem de beste voorspeller is van de latere leesvaardigheid in transparante talen. Resultaten op verschillende 'Invented spellingtests' midden derde kleuterklas voorspelden de leesvaardigheid niet, maar metingen eind derde kleuterklas voorspelden de leesvaardigheid wel. Volgens Werfel & Schuele (2012) ontwikkelt orthografische kennis voor kinderen leren lezen en spellen. Doordat kleuters in contact komen met geschreven taal, zien ze meer en meer geschreven woorden. Op die manier verwerven ze impliciet orthografische kennis. Hoe verder een kind evolueert in de lagere school, hoe belangrijker deze orthografische vaardigheden worden en hoe meer het een beroep doet op deze vaardigheden.

3.4.2 Verschillende visies op de ontwikkeling van spelling

Hieronder bespreken we enkele visies op de ontwikkeling van spelling. Al deze visies sluiten nauw bij elkaar aan.

Bus en Van Oosterdorp (1996) benaderen de ontwikkeling van het schrift vanuit wat zij een 'biologische visie' noemen. In eerste instantie produceren jonge kinderen enkel geschreven tekens die enkel herkenbaar zijn voor zichzelf (vb. streepjes of bolletjes of puntjes...). Kinderen maken nog geen onderscheid tussen teken- en schrijfpogingen (Verheyden, 2004).

Vervolgens maakt het kind onderscheid in zijn tekens om verschillen in woorden aan te geven. Het kind gebruikt verschillende codes en duidt deze ook in zijn schrijfproduct. In een derde fase gebruiken de kinderen niet-conventionele lettergrepen of maken ze gebruik van een reeks letters, al dan niet gecombineerd met letterachtige symbolen. Belangrijk hierbij om te vermelden is dat de kinderen in de twee laatste stadia aan hun toeschouwers vertellen wat ze 'geschreven' hebben. Er is dus duidelijk aan de zingeving voldaan, ook al staan hun eigen schrijfproducten nog mijlen ver van ons conventioneel alfabetisch schrift. Ze schrijven doelbewust, vaak in spelsituaties, ook al weten ze nog niet hoe dat moet (Verheyden, 2004). In laatste instantie gebruiken ze het alfabetische principe correct. Doordat ze hun eigen naam of een ander woord leren schrijven, ontwikkelt de kennis van een deel van de letters. Het foneembewustzijn ontwikkelt en leidt ten slotte tot een volledige beheersing van het alfabetische principe (Verheyden, 2004).

Stoep en Verhoeven (2000) benaderen de ontwikkeling van het schrift eerder vanuit een procesmatige visie. Ze maken een onderscheid in drie stadia: in eerste instantie beschikken de kinderen over een beperkte verzameling van woorden met een persoonlijke betekenis (ze kunnen hun eigen naam schrijven, of kennen de schrijfwijze van K3, kunnen 'piet' schrijven of ...). Op basis van de analyse van bekende woorden ontdekken ze stilaan het alfabetisch principe. Zo herkennen ze de letters van hun naam op verpakkingen van producten, in kranten of in boeken of ... Uiteindelijk leren ze nieuwe woorden lezen en schrijven.

Verhagen (2009) en Ehri (2012) beschrijven 4 fasen bij de ontwikkeling van de spelling:

- de pre-alfabetische fase
In de pre-alfabetische fase kennen kleuters nog geen letters. Ze herkennen geen enkel woordbeeld. Er is geen sprake van inzicht in de alfabetische code van onze taal. Volgens Verheyden (2004) kan de ontwikkeling van geletterdheid en schrijfvaardigheid niet los gezien worden van de spel- en tekenontwikkeling van een kind. In het doen-alsof spel bootsen kinderen ook de lezende en schrijvende volwassenen na. Kleuters doen ook alsof ze voorlezen. Ze schrijven met schrijfkrabbels.
- de gedeeltelijk alfabetische fase
In de gedeeltelijk alfabetische fase kennen kinderen enkele letters. Ze kunnen sommige structureel eenvoudige woorden lezen doordat ze die visueel herkennen en/of binnen de context kunnen afleiden. Ze herkennen bijvoorbeeld de eerste en de laatste letter van een woord en raden de rest van het woord. Andere woorden met dezelfde grafemen kunnen niet gelezen worden, wat duidt op een onvoldoende geautomatiseerde foneem-grafeemkennis. Als kinderen in deze fase een woord willen spellen, dan geven ze de meest opvallende klanken weer. Dit zijn vaak het eerste en het laatste grafeem.
- de volledige alfabetische fase
In de volledig alfabetische fase kennen de kinderen de grafeem-foneemkoppelingen of de foneem-grafeemkoppelingen. Ze lezen accuraat en kunnen nieuwe woorden lezen. Kinderen spellen woorden in deze fase op basis van de hoorstrategie of op basis van het opgeslagen woordbeeld. Het kind kan in deze fase pseudoworden correct spellen.
- de geconsolideerde alfabetische fase
In de geconsolideerde alfabetische fase beheerst het kind de schrijfwijze van delen van woorden waarvan de schrijfwijze opgeslagen ligt in het langetermijngeheugen, zoals bij voorvoegsels en achtervoegsels het geval is. De schrijfwijze van onthoudwoorden is ten slotte geautomatiseerd. De speller kan de schrijfwijze van die woorden vlot oproepen.

3.4.3 Implicaties van onderzoek voor de praktijk

Broomfield & Crombley (2003) menen dat het de taak is van de leerkracht om de ontwikkeling van 'invented spelling' bij kleuters te stimuleren eens ze inzicht hebben in de overeenkomst tussen fonemen en grafemen. Zij menen dat dergelijke interventies kleuters helpen in hun ontwikkeling van 'beginnende geletterdheid' naar een betere beheersing van het alfabetische principe. Volgens Sénéchal, Ouelette, Pagan & Lever (2012) is het vooral het feedback geven op de fonologische structuur van het geschreven woord, tegelijkertijd verwijzend naar het schrijfproduct van het kind dat leidt tot een groter inzicht in het alfabetisch principe (zie verder in deze paragraaf).

Bus, Kegel, & van der Kooy-Hofland (2011) vinden het zinvol dat kleuters hun naam, de woorden 'mama of papa', de naam van familieleden of vriendjes leren schrijven. De meeste kinderen leren immers het eerst hun naam herkennen of lezen en schrijven. De eigen naam schrijven kan de aanzet geven tot de ontwikkeling van het foneembewustzijn en van de alfabetische kennis. Volgens Bus, Kegel, & van der Kooy-Hofland (2011) is de eerste letter van de naam van een kind dan ook vaak de eerst beheerste en de eerste die gebruikt wordt bij fonetische spelling.

Sénechal, Ouelette, Pagan & Lever (2012) zetten een interventie op bij 56 kleuters die zwak waren voor fonologisch bewustzijn. Let wel: in dit onderzoek beschouwt men kleuters met een score <pc 36 als 'zwak'! Er waren drie condities. Per groep waren er 3 à 6 kinderen met een gemiddelde leeftijd van 5 jaar 3 maanden. Er waren in totaal 16 groepssessies gedurende 8 weken. Elke interventiesessie duurde 20 minuten.

De eerste groep, de experimentele groep, kreeg een training in 'Invented spelling'. Deze groep kreeg ook een training in fonologisch bewustzijn en een letterkennistraining. Die groep kreeg feedback. In de Invented spellinginterventie werden de te schrijven woorden 4 keer aangeboden: zowel via het auditieve woordbeeld als via een tekening. De kleuters mochten het woord noteren na deze 4 aanbiedingen. Aanvankelijk bestond de feedback uit de uitbreiding van 1 letter aan het geschreven woord van het kind. Het kind noteerde bijvoorbeeld 'i' voor 'Piet'. De begeleider schrijft voor het kind daarop 'pi' en herhaalt nog een keer dat het kind 'Piet' schreef. Later kreeg het kind de feedback om overbodige letters weg te laten. Het kind schreef bijvoorbeeld 'im' waarop de begeleider samen met het kind 'i' schrijft en 'Piet' noemt. De begeleider gaf het aantal letters in het woord ook aan. De tweede experimentele groep kreeg een fonologische bewustzijnstraining, meer bepaald een training in auditieve analyse en daarnaast letterkennistraining. De derde groep, de controlegroep, kreeg een training rond voorlezen en letterkennistraining. Tijdens de letterkennistraining leerden de kleuters 40 woorden lezen en spellen op basis van 14 letters. De resultaten van de interventie werden gemeten via een posttest onmiddellijk na de training. De kleuters moesten hiervoor 5 niet-geoefende woorden schrijven. Die werden beoordeeld op een 7-puntenschaal. De eerste groep, de experimentele groep of de Invented spelling- en letterkennistraininggroep presteerde het best. Deze kleuters hadden het beste resultaat voor woorden lezen, nieuwe woorden spellen en voor auditieve analyse. Er was geen positief effect van de training op letterkennis. De tweede groep, de fonologisch bewustzijns- en letterkennistraininggroep had het beste resultaat voor auditieve analyse, maar er waren geen significante verschillen voor fonologisch bewustzijn, vergeleken met de eerste 'invented spelling' groep. De 'invented spellingtraining' had ook een positief effect op lezen in het eerste leerjaar. (Sénechal, Ouelette, Pagan & Lever, 2012)

3.4.4 Wat moeten kleuters volgens de drie onderwijsnetten kunnen?

Volgens het ontwikkelingsplan van het VVKBAO moeten kleuters woorden die je eerst zegt ook op papier willen opschrijven of naschrijven.

Volgens het doelenboek van het OVSG moeten kleuters woorden in functionele situaties kunnen schrijven of stempelen. Ze moeten experimenteren met schrijven, communiceren via schrift en reflecteren op schrijven.

In het gemeenschapsonderwijs moeten kleuters zelf functionele teksten kunnen schrijven zoals lijstjes, briefjes, opschriften... Kleuters mogen deze communicatieve berichten ook tekenen. (Callens & Van Vreckem, in press)

4 Onderzoek bij Vlaamse kleuters in de derde kleuterklas

4.1 Methode

4.1.1 Deelnemers

Alle kleuters die op het testmoment in die bepaalde kleuterklas zaten en toestemming kregen van hun ouders om aan dit onderzoek deel te nemen, werden aan de proefgroep toegevoegd. Er waren

geen exclusiecriteria. Deze kleuters woonden in de provincies Oost- en West-Vlaanderen, Vlaams-Brabant en Antwerpen. Ze volgden onderwijs in scholen van de 3 onderwijsnetten. Scholen met veel kinderen waar de thuistaal niet het Nederlands is, werden niet gecontacteerd voor dit onderzoek.

De kleuters werden in januari en in juni getest. Het ging om een cross-sectioneel onderzoek.

151 kleuters uit de derde kleuterklas namen in de maand januari deel aan dit onderzoek.

Zie tabel 1 tot 3 voor meer gedetailleerde informatie over de proefgroep.

Tabel 1: Proefgroep januari 3^{de} kleuterklas, op basis van informatie uit de vragenlijst voor de leerkracht, over geslacht, taal, frequentie schoolbezoek en al dan niet dubbelen

<i>n</i>	Geslacht		Twee- of meertalig		Regelmatig naar school		Gedubbeld	
	Meisje	Jongen	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
151	79	72	17	134	147	4	3	148

Tabel 2: Proefgroep januari 3^{de} kleuterklas, op basis van informatie uit de vragenlijst voor de leerkracht, over taalproductie en taalreceptie

<i>n</i>	Taalproductie < gemiddeld		Taalreceptie < gemiddeld	
	Ja	Nee	Ja	Nee
151	6	145	17	134

Tabel 3: Proefgroep januari 3^{de} kleuterklas, op basis van informatie uit de vragenlijst voor de leerkracht, over logopedische therapie en zorg

<i>n</i>	Logopedie spraak- of taalproblemen		Zorg van juf		Zorg van zorgcoördinator	
	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
151	9	142	22	129	14	137

In juni van de derde kleuterklas namen 189 kleuters deel aan dit onderzoek.

Zie tabel 4 tot 6 voor meer gedetailleerde informatie over de proefgroep.

Tabel 4: Proefgroep juni 3^{de} kleuterklas, op basis van informatie uit de vragenlijst voor de leerkracht over geslacht, taal, frequentie schoolbezoek en al dan niet dubbelen

<i>n</i>	Geslacht		Twee- of meertalig		Regelmatig naar school		Gedubbeld	
	Meisje	Jongen	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
189	99	90	19	161	177	3	2	179

Tabel 5: Proefgroep juni 3^{de} kleuterklas, op basis van informatie uit de vragenlijst voor de leerkracht, over taalproductie en taalreceptie

<i>n</i>	Taalproductie < gemiddeld		Taalreceptie < gemiddeld	
	Ja	Nee	Ja	Nee
189	10	179	10	179

Tabel 6: Proefgroep juni 3^{de} kleuterklas, op basis van informatie uit de vragenlijst voor de leerkracht, over logopedische therapie en zorg

<i>n</i>	Logopedie spraak- of taalproblemen		Zorg van juf		Zorg van zorgcoördinator	
	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
189	16	164	47	133	29	150

4.1.2 Tests

In Nederland beschikt men in de kleuterscholen over een uitgewerkt Protocol Leesproblemen en Dyslexie Groep 1 en 2 (Wentinck, Verhoeven & Van Druenen, 2012) (www.expertisecentrumnederlands.nl/downloads/werkdocumenten-protocol-leesproblemen-en-dyslexie-groep-1-en-2). Dit protocol kan je gratis downloaden. Het wordt gebruikt om risicokinderen vroegtijdig te detecteren.

Een protocol is een leidraad of een verzameling van regels en afspraken om een procedure uit te voeren. Het bestaat uit een aantal voorgeschreven stappen. Het is bedoeld om zo optimaal mogelijk zorg te verlenen aan een doelgroep en om op een uniforme manier gegevens uit te wisselen. Het is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek en op een internationale visie. (Nederlands) Protocollair denken sluit aan bij de visie van het Netwerk Leerproblemen (Ghesquière, 2014: 15) “Bij kleuters kunnen we een leerstoornis nog niet vaststellen, maar dient er aandacht besteed te worden aan risicokenmerken, zodat, waar mogelijk, preventief kan worden gehandeld. We moeten vermijden dat het vaststellen van risico’s automatisch loopbaanconsequenties (zoals zittenblijven) inhoudt.”

Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 omvat toetsen die de belangrijkste voorbereidende lees- en spellingvaardigheden in kaart brengen, namelijk het auditief analyseren, het auditief synthetiseren, letterkennis, RAN en invented spelling. Daarnaast bevat dit protocol ook handvatten wanneer geïntervenieerd moet worden op het niveau van uitbreiding van zorg. Het protocol dyslexie wordt in Nederland aangevuld met andere testresultaten en met gegevens van kleuterleidsters. Kleuterleidsters vullen de ‘Signaleringslijst voor kleuters’ uit het protocol aan. De visie van het protocol sluit bijgevolg aan bij de visie rond ‘Breed evalueren’ die in Vlaanderen in het onderwijs leeft (De Backer & Philips, 2013). We ontwikkelden een eigen vragenlijst, die meer aansloot bij de doelen van ons onderzoek in het licht van het validiteitsonderzoek en anderzijds ook items omvatte die eigen zijn aan onze Vlaamse situatie, zoals het zorgcontinuüm.

We vroegen de leerkrachten in dit onderzoek om per kind een vragenlijst in te vullen op een 7-punten Likertschaal. We bevroegen de volgende topics: intelligentie, voorbereidende reken-, lees- en spellingvaardigheden en taalvaardigheden. Daarnaast stelden we de volgende vragen: of het kind al dan niet verhoogde zorg kreeg op school, of het al dan niet meertalig opgevoed is, al dan niet een klas gedubbeld heeft en al dan niet regelmatig naar school kwam. Ten slotte stelden we vragen met betrekking tot het socio-economische luik.

4.2 Resultaten

Wat kunnen onze Vlaamse kleuters uit de derde kleuterklas in het midden van en op het eind van de derde kleuterklas?

In de volgende paragrafen noteren we de minimum- en maximumscore op de verschillende subtests. Die uiteenlopende scores weerspiegelen de sterke verschillen tussen de prestaties van de kleuters in het gewoon onderwijs. Daarnaast geven we de gemiddelden en standaarddeviaties weer, evenals de percentielscores die met de verschillende kwartielen corresponderen. De score onder percentiel 10, percentiel 9, wijst op een klinische score (Ghesquière, 2014).

4.2.1 Auditieve analyse van de beginklank van een woord

Met het protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 (Wentinck, Verhoeven & Van Druenen, 2012) onderzoeken we het gedeeltelijk auditief analyseren door kleuters te vragen om de beginklank van het eerste woord te noemen. Een kind krijgt 2 punten als het antwoord onmiddellijk goed is, 1 punt als de testleider het woord moet opschrijven, zodat het kind de taak kan uitvoeren en 0 punten als het antwoord fout is. In Nederland moeten de kleuters de maximale score (20) in januari en in juni behalen. De auteurs van het protocol adviseren dat we met kleuters die de maximale score (of grensscore) niet behalen best spelenderwijs oefenen op het auditief analyseren van woorden.

In de volgende tabel noteren we de behaalde minimumscore, de maximumscore, het gemiddelde en de standaarddeviatie voor de afname van deze subtest in januari en in juni.

Tabel 7: Minimumscore, maximumscore, gemiddelde en standaarddeviatie voor auditieve analyse in januari en juni 3^{de} kleuterklas

	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Januari 3^{de} kleuterklas (n=151)	0	20	13	6,70
Juni 3^{de} kleuterklas (n=189)	0	20	16	5,13

In de volgende tabel noteren we de percentielen voor de afname van de subtest auditieve analyse in januari en in juni.

Tabel 8: Percentielen voor de afname van deze subtest in januari en in juni 3^{de} kleuterklas

	Pc 9	Pc 25	Pc 50	Pc 75	Pc 100
Januari 3^{de} kleuterklas (n=151)	2	8	16	20	20
Juni 3^{de} kleuterklas (n=189)	6	14	18	20	20

61 kinderen (40%) scoort in januari onder het gemiddelde voor het auditief analyseren. In juni is dit voor 55 kinderen (29%) het geval.

4.2.2 Auditieve synthese van klanken tot een woord

Met het protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 (Wentinck, Verhoeven & Van Druenen, 2012) onderzoeken we of kleuters klanken tot woorden auditief kunnen synthetiseren. De testleider moet, volgens de Nederlandse handleiding, samen met de kleuter voor deze test eerst zelf korte woorden verzinnen. Vlaamse kleuters konden heel moeizaam woorden verzinnen. Daarom kozen we voor deze subtest zelf 10 semantisch en structureel eenvoudige 3-foneemwoorden met verschillende grafeemcombinaties. We boden deze woorden in vaste volgorde aan: bak, pop, zoon, zuur, zon, deur, muur, man, loop, pijn. De maximale score is 10. Een antwoord is juist (1 punt) of fout (0 punten). In Nederland ligt de grensscore in januari op 7 en in juni op 9. De auteurs van het protocol adviseren dat we met kleuters die op of onder de grensscore presteren, best spelenderwijs oefenen op het auditief synthetiseren van woorden.

In de volgende tabel noteren we de behaalde minimumscore, de maximumscore, het gemiddelde en de standaarddeviatie voor de afname van deze subtest in januari en in juni.

Tabel 9 : Minimumscore, maximumscore, gemiddelde en standaarddeviatie voor auditieve synthese in januari en juni 3^{de} kleuterklas

	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Januari 3^{de} kleuterklas (n=151)	0	10	3	3,27
Juni 3^{de} kleuterklas (n=189)	0	10	5	3,46

In de volgende tabel noteren we de percentielen voor de afname van de subtest auditieve synthese in januari en in juni.

Tabel 10: Percentielen voor de afname van deze subtest in januari en in juni 3^{de} kleuterklas

	Pc 9	Pc 25	Pc 50	Pc 75	Pc 100
Januari 3^{de} kleuterklas (n=151)	0	0	1	5	10
Juni 3^{de} kleuterklas (n=189)	0	3	6	9	10

94 kinderen (62%) scoort in januari onder het gemiddelde voor het auditief synthetiseren. In juni is dit voor 82 kinderen (43%) het geval.

4.2.3 Letterkennis

Met het protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 (Wentinck, Verhoeven & Van Druenen, 2012) onderzoeken we de letterkennis door kleuters eerst te vragen om de letters die ze kennen op een blad aan te duiden. Daarna vraagt de onderzoeker om de aangeduide letters te benoemen.

Kleuters kunnen kiezen tussen een blad met drukletters of een blad met schrijffletters. Een kleuter krijgt een punt voor elke juist benoemde letter. De maximale score is 25. In Nederland ligt de grensscore in januari op 6 en in juni op 12 letters. De auteurs van het protocol adviseren dat we met kleuters die op of onder de grensscore presteren, best spelenderwijs oefenen op letterkennis.

In de volgende tabel noteren we de behaalde minimumscore, de maximumscore, het gemiddelde en de standaarddeviatie voor de afname van deze subtest in januari en in juni.

Tabel 11: Minimumscore, maximumscore, gemiddelde en standaarddeviatie voor letterkennis voor januari en juni 3^{de} kleuterklas

	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Januari 3^{de} kleuterklas (n=151)	0	25	7	5,45
Juni 3^{de} kleuterklas (n=189)	0	25	10	6,49

In de volgende tabel noteren we de percentielen voor de afname van de subtest letterkennis in januari en in juni.

Tabel 12: Percentielen voor de afname van deze subtest in januari en in juni 3^{de} kleuterklas

	Pc 9	Pc 25	Pc 50	Pc 75	Pc 100
Januari 3^{de} kleuterklas (n=151)	1	3	5	9	25
Juni 3^{de} kleuterklas (n=189)	2	5	9	15	25

78 kinderen (52%) scoort in januari onder het gemiddelde voor letterkennis. In juni is dit voor 103 kinderen (54%) het geval.

4.2.4 RAN

Bij deze subtest vragen we kleuters om zo snel mogelijk de primaire kleuren (rood, blauw, geel en groen) op een blad met 20 gekleurde rondjes te benoemen. Voor de afname van deze subtest gaat de proefleider de kleurenkennis van het kind na. Volgens de Nederlandse normen heeft een kleuter gemiddeld 20-25 seconden nodig om deze subtest uit te voeren. Kleuters die meer dan 30" nodig hebben om de RAN-test uit te voeren worden als 'risicokleuter' op dyslexie beschouwd volgens de Nederlandse normen.

In de volgende tabel bespreken we het snel serieel benoemen van kleuren, en dit in januari en in juni derde kleuterklas.

Tabel13: Snel serieel benoemen in januari en juni 3^{de} kleuterklas

Snel serieel benoemen		
	Januari (n= 151)	Juni (n= 189)
< 30"	93% (n= 140)	92% (n= 174)
≥ 30"	7% (n=11)	8% (n= 15)

4.2.5 Naam schrijven

We vragen de kleuter om zijn naam te schrijven vooraleer we de subtest 'invented spelling' (zie 4.2.6) afnemen. Volgens het protocol zijn er drie beoordelingswijzen: goed – deels – niet.

In de volgende tabel bespreken we of kinderen al dan niet hun naam (correct) kunnen schrijven, en dit in januari en in juni derde kleuterklas.

Tabel 14: Naam schrijven in januari en juni 3^{de} kleuterklas

Naam schrijven		
	Januari (n= 151)	Juni (n= 189)
Naam niet kunnen schrijven	3% (n= 5)	2% (n= 4)
Deel kunnen schrijven	9% (n=13)	5% (n= 9)
Volledig juist	88% (n= 133)	93% (n=176)

Volgens het doelenboek en volgens de leerplannen van het OVSG moeten kleuters hun naam kunnen schrijven op hun werkjes.

In het gemeenschapsonderwijs moeten kleuters belangrijke woorden, zoals hun eigen naam, als globale eenheden schrijven.

4.2.6 Invented spelling

Met het protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 (Wentinck, Verhoeven & Van Druenen, 2012) onderzoeken we 'invented spelling' door kleuters te vragen om 5 woorden te schrijven, namelijk tomaat, slak, bos, wolk en banaan. Strikt genomen onderzoeken we via deze subtest, het dicteren van woorden, niet de spontane schrijfvaardigheid van kleuters. We krijgen via deze subtest wel een duidelijk beeld over de mate waarin onze kleuters inzicht hebben in ons alfabetisch systeem. Kleuters krijgen 0 punten als ze enkel schrijfkrabbels of tekeningen maken, 1 punt als ze een letterreeks noteren die niet verwant is aan het te schrijven woord (vb. 'ti' schrijven voor het woord 'bos'), 3 punten als het woord semi-fonetisch correct geschreven is (vb. 'ok' voor het woord 'wolk' of 'tat voor 'tomaat') en 5 punten (de maximale score) als het woord correct of volledig fonetisch geschreven wordt (vb. 'tomat' voor 'tomaat'). De auteurs van het protocol adviseren dat we met kleuters die enkel schrijfkrabbels maken in januari best spelenderwijs oefenen. De maximale score op deze test is 25.

We verfijnden de oorspronkelijke scoring, in die zin dat we ook een punt toekenden als het kind één letter schreef die niet in het te schrijven woord voorkwam. Deze optie was in de oorspronkelijke scoringswijze niet voorzien (zie hoger).

In de volgende tabel noteren we de behaalde minimumscore, de maximumscore, het gemiddelde en de standaarddeviatie voor de afname van deze subtest in januari en in juni.

Tabel 15: Minimumscore, maximumscore, gemiddelde en standaarddeviatie voor invented spelling in januari en juni 3^{de} kleuterklas

	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Januari 3^{de} kleuterklas (n=151)	0	25	6	6,68
Juni 3^{de} kleuterklas (n=189)	0	25	10	7,49

In de volgende tabel noteren we de percentielen voor de afname van de subtest in januari en in juni.

Tabel 16: Percentielen voor de afname van deze subtest in januari en in juni 3^{de} kleuterklas.

	Pc 9	Pc 25	Pc 50	Pc 75	Pc 100
Januari 3^{de} kleuterklas (n=151)	0	0	5	7	25
Juni 3^{de} kleuterklas (n=189)	0	5	7	17	25

105 kinderen (70%) scoort in januari onder het gemiddelde voor ‘invented spelling’. In juni is dit voor 112 kinderen (59%) het geval.

5 Discussie

Vorbereidende lees- en spellingvaardigheden: sterke evolutie van de groep kleuters van het eerste naar het derde trimester

In de Vlaamse resultaten op het protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 2 (Wentinck, Verhoeven & Van Druenen, 2012) zien we dat kleuters als groep sterk evolueren van januari tot juni op vlak van voorbereidende lees- en spellingvaardigheden. Dit merken we als we de gemiddelde scores (pc. 25 - 75) en de gemiddelde ruwe score bestuderen voor de groep kleuters bij een eerste afname in januari voor auditieve analyse, auditieve synthese, letterkennis en invented spelling vergeleken met resultaten van de afname in juni derde kleuterklas.

Kleuters evolueren van januari tot juni, maar er zijn grote individuele verschillen (zie minimum- en maximumscores voor de verschillende subtests in de tabellen in deze tekst). Deze vaststelling maken ook Werfel & Schuele (2012) als ze de evolutie van de auditieve analyse van tweeledige medeklinkerverbindingen en letterkennis bij kleuters in kaart brengen. Ook in de ‘invented spellings’, de spontane schrijfpogingen van kleuters zien we in onze proefgroep een sterke evolutie van januari tot juni derde kleuterklas. De geschreven woorden worden steeds ‘conventioneler’ geschreven en bevatten steeds minder onconventionele manieren van spellen. We vermoeden door factoren als rijping, oefening thuis en/of op school. Bigozzi, Tarchi, Pezzica, & Pinto (2014) merkten daarentegen in hun onderzoek dat de groep kleuters die later dyslexie ontwikkelen niet vooruitgingen voor ‘invented spelling’ van midden derde kleuterklas naar eind derde kleuterklas.

De grote verschillen tussen de minimum- en de maximumscores zijn er ook nog in juni van de derde kleuterklas. Kinderen starten zo met een zeer verschillend instapniveau in het eerste leerjaar.

Vroegtijdig interveniëren op school is dan ook de boodschap, zoals ook Sénechal, Ouelette, Pagan &

Lever (2012) aangeven. “Young children who have strong early literacy skills in kindergarten tend to acquire reading more easily in grade 1 than children who have weaker literacy skills. In fact, early differences tend to be remarkably stable over time. As a result of this stability, it is important to enhance early literacy to ensure children’s eventual success in learning to read efficiently.”

Vorbereidende lees- en spellingvaardigheden: taal-, land-, maar ook leerplanafhankelijk...

Als we nadenken over voorbereidende lees- en spellingvaardigheden, dan moeten we de moedertaal waarop het onderzoek betrekking heeft in ons achterhoofd houden (Ziegler e.a., 2010). Dit volstaat blijkbaar niet.

Normaalontwikkende Nederlandse kleuters kennen gemiddeld 10 à 12 letters op het einde van de derde kleuterklas (Verhagen, 2009). Kleuters die eind derde kleuterklas geen Consonant-Vocaal-Consonant-woorden als ‘pop’ kunnen auditief synthetiseren, worden in Nederland als risicokinderen beschouwd op problemen met het leren lezen en spellen. Kinderen die uitvallen op foneembewustzijn en RAN komen volgens Verhagen (2009) in aanmerking voor vroege remediëring. Als we in Vlaanderen deze norm hanteren, dan zou ongeveer de helft van onze kleuters extra ondersteuning nodig hebben voor letterkennis, auditieve analyse en synthese en invented spelling. Als we bovendien de ontwikkelingsdoelen en leerplannen vergelijken met de Nederlandse normen, dan stellen we vast dat kleuters enkel volgens het leerplan van het gemeenschapsonderwijs 10 letters moeten kennen. In de andere leerplannen of ontwikkelingsdoelen worden op het vlak van letterkennis minder strikte eisen gesteld (zie eerder in de tekst).

In en buiten Europa houdt men er ook andere visies op na. Het is een feit dat de Nederlandse ontwikkelingsdoelen er wel enigszins anders uitzien dan onze Vlaamse (zie Callens & Van Vreckem, in press). In Nederland werkt men in de derde kleuterklas vrij schools aan lees- en spellingvaardigheden. In Amerika start men ook met formeel lees- en spellingonderwijs voor de kinderen naar het eerste leerjaar gaan (Ehri, 2012).

In deze tekst noteerden we wat kleuters volgens de leerplannen van de verschillende onderwijsnetten moeten kennen. We focusten daarbij enkel op auditieve analyse, auditieve synthese, letterkennis en invented spelling. Door zodanig op die doelen te focussen, hechten we er in het licht van het overkoepelende doel te veel belang aan. Zo isoleren we ‘auditieve analyse’ uit het overkoepelende doel ‘talige geluiden waarnemen. Klanken onderscheiden en erover nadenken’. We kunnen hetzelfde zeggen voor de andere doelen.

Is het protocol leesproblemen en dyslexie groep 2 implementeerbaar in Vlaanderen?

De visie op de impact van de verschillende voorbereidende lees- en spellingvaardigheden op de lees- en spellingontwikkeling is door onderzoek de laatste jaren sterk gewijzigd.

Lange tijd werd het fonologisch bewustzijn als de belangrijkste voorspeller van lees- en spellingproblemen en van dyslexie beschouwd. Later vond men dat letterkennis een belangrijkere voorspeller was dan fonologisch bewustzijn en dan vooral in transparante talen (Ziegler et al., 2010).

Nu meent men dat de mate waarin kinderen spontane schrijfpogingen ondernemen en de mate waarin hun schrijfpogingen positief evolueren een sterkere predictor van latere lees-/spellingvaardigheden en dyslexie is dan fonologisch bewustzijn en letterkennis in transparante talen (Bigozzi, Tarchi, Pezzica, & Pinto, 2014; Sénechal, Ouelette, Pagan & Lever, 2012).

Deze gewijzigde visie houdt ook in dat er een nood is aan andere instrumenten voor het werkveld. Het protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 1 en 2 (Wentinck, Verhoeven & Van Druenen, 2012) leek ons hiervoor geschikt, maar uit de afname bij een Vlaamse steekproef kleuters blijkt dat we dit protocol niet zomaar mogen gebruiken. De Nederlandse normen zijn te streng voor onze Vlaamse kleuters. Bovendien is het onderwijsprogramma in Nederland verschillend van dat van Vlaanderen.

Is een systematische opbouw in moeilijkheidsgraad voor kleuters belangrijk en zo ja voor allemaal?

In de lees-, spelling- en rekentherapie zijn het geleidelijkheidsprincipe en de opbouwmethodiek zeer

belangrijk. Onze verwachting was dan ook dat meer kleuters het woord 'bos' zouden juist schrijven dan het woord 'tomaat' omwille van de woordlengte en woordstructuur. Uit onze resultaten blijkt dat de complexiteit of lengte van een woord voor kleuters geen verschil uitmaakt. Als kleuters inzicht hebben in het alfabetische principe, lijkt de moeilijkheidsgraad van de woorden niet zo veel verschil uit te maken.

Wat doen we met kwetsbare kleuters met een verhoogd risico op lees- en spellingproblemen?

Kleuters die (als groep) een verhoogd risico lopen op de ontwikkeling van lees- en spellingproblemen zijn kinderen die opgroeien in kansarmoede, kinderen met spraak- en taalontwikkelingsproblemen, kinderen waar dyslexie familiaal voorkomt, kinderen met een zwak werkgeheugen, kinderen met problemen met het fonologisch bewustzijn en met de benoemsnelheid, kinderen die weinig interesse tonen in lees- en schrijfactiviteiten en weinig tot geen letters kennen, kinderen die in de tweede kleuterklas hun naam niet kunnen schrijven (en dit ook niet kunnen na evenveel oefenen als andere kinderen van de klas) en kinderen met een laag geboortegewicht (voor meer informatie verwijzen we naar Van Vreckem, Desoete en Van Hees (2004), de Jong, (2014), Ehri (2012), Vernooy (2012), Verhagen (2009)).

De vraag 'Is vroegtijdig detecteren van risicokleuters noodzakelijk' is momenteel actueel en leeft in de media en in de klaspraktijk. In Vlaanderen hebben we de indruk dat de meningen verdeeld zijn over het vroegtijdig detecteren van een mogelijke leerachterstand en vroegtijdig remediëren enerzijds en het ontwikkelingsgericht denken anderzijds. Bij de laatste visie ligt de klemtoon op het volgen van het tempo van het kind, terwijl van der Leij (2008), Hattie (2009), Vernooy (2012), Verhagen (2012) pleiten voor vroegtijdige interventies. Vernooy (2012: 28) beweert dat er "te weinig aandacht is voor preventie, terwijl vroegtijdig interveniëren veel effectiever is dan remediëren op latere leeftijd. In de voorschoolse periode en in de kleutergroepen richt men zich in onvoldoende mate op de problemen van potentiële risicolezers, omdat men denkt dat deze door rijping of door het ouder worden van de kinderen zullen verdwijnen. Daarnaast is men dikwijls bang dat dergelijke preventieve aanpakken het 'speelse' karakter van de kleutergroepen zou aantasten. De genoemde opvattingen staan haaks op wat wetenschappelijk onderzoek over preventie van leesmoeilijkheden in het afgelopen decennium heeft opgeleverd." Vernooy (2009) ziet deze interventies vooral binnen een schoolse context, binnen verhoogde zorg, gerealiseerd. Deze zorg kan op een niet-dwingende en speelse manier georganiseerd worden. We pleiten er helemaal niet voor om alle risicokleuters extra begeleiding te geven in de logopedische praktijk. Dit lijkt ons enkel bij kinderen met fonologische spraakstoornissen en taalstoornissen zinvol.

In onze proefgroep scoort ongeveer 7 à 8% onder de cut off-score voor RAN, waardoor deze kleuters als risicokleuters beschouwd worden. Zwak scoren voor RAN impliceert niet dat je hiervoor therapie of extra zorg op school moet krijgen. RAN kan je immers niet trainen. Het is wel belangrijk dat de lees- en spellingontwikkeling van deze kinderen vanaf het begin van het 1^{ste} leerjaar goed opgevolgd wordt via het leerlingvolgsysteem. Deze kinderen zouden op school best ook van bij de start in het eerste leerjaar extra (preventieve) zorg krijgen om te vermijden dat ze een achterstand voor lees- en spellingvaardigheden zouden ontwikkelen.

Van der Leij (1998) en Hattie (2009) menen dat verschillen op kleuterleeftijd kunnen weggewerkt worden wanneer risicokleuters intensief begeleid worden. Dit kan via de methode van de directe instructie in de derde kleuterklas. Kenmerken van dit directe instructiemodel zijn: duidelijke instructies geven, demonstreren door hardop te denken of door te tonen, door duidelijk sturende feedback te geven, door stapsgewijs uit te leggen en door stapsgewijs te werken, door kinderen hardop te laten denken, door veelvuldig te herhalen, door voortdurend en systematisch adequate en

aangepaste feedback op het juiste moment te geven ... (Hattie, 2009; Swanson, Hoskyn, & Lee, 1999). Het verkregen effect is er volgens van der Leij (1998) op lange termijn nog.

6 Conclusie

In dit artikel bespreken we de resultaten van Vlaamse kleuters op het Nederlandse Protocol Leesproblemen en Dyslexie, groep 2 (Wentinck, Verhoeven & Van Druenen, 2012). Met dit protocol kan je de belangrijkste voorspellers van lees- en spellingvaardigheden onderzoeken, namelijk fonologisch bewustzijn, RAN, letterkennis en invented spelling. De waarde van dit protocol ligt in het feit dat het duidelijk aangeeft vanaf wanneer je spelenderwijs moet interveniëren. De waarde van de subtest 'invented spelling' kunnen we in het licht van recent onderzoek niet negeren (Bigozzi, Tarchi, Pezzica, & Pinto, 2014), ook al moeten we deze resultaten toetsen aan onze eigen Nederlandse taal. Ook al spreken we in Nederland en Vlaanderen dezelfde taal, toch kunnen we de Nederlandse normen van de verschillende subtests niet zomaar overnemen. De resultaten van onze Vlaamse kleuters liggen lager dan in Nederland. Ongeveer de helft van de Vlaamse kleuters zou voor alle doelen extra speelse begeleiding moeten krijgen als we de Nederlandse normen als basis zouden nemen... Onze Vlaamse kleuters doen het daarentegen helemaal niet slecht! De Nederlandse onderwijsaanpak verschilt volledig van de Vlaamse, waarbij in Nederland in de derde kleuterklas veel explicieter en intensiever aan voorbereidende lees- en spellingvaardigheden gewerkt wordt. In Vlaanderen stellen we veel minder schoolse eisen aan onze Vlaamse kleuters en toch kunnen ze meer dan van hen officieel verwacht wordt.... Zo kennen Vlaamse kleuters in januari gemiddeld 7 letters en in juni 10. Als groep evolueren kleuters positief tussen januari en juni en dit voor alle subtests, namelijk auditieve analyse, auditieve synthese, letterkennis, naam schrijven, invented spelling. We zien daarentegen wel dat het verschil tussen de sterke en de zwakke kleuters groot is. Hier schuilt een taak voor de logopedist. Als zorgcoördinator op een school waakt hij/ zij over de ontwikkeling van de voorbereidende lees- en spellingvaardigheden (en rekenvaardigheden, spraak- en taalvaardigheden, het socio-emotioneel welbevinden...). Daarbij volgt hij/zij vooral de ontwikkeling van kwetsbare kleuters en zet binnen verhoogde zorg zorgtrajecten op samen met de kleuterleid(st)er. De logopedist die in een revalidatiecentrum of privépraktijk kleuters met spraak- en taalontwikkelingsstoornissen of –problemen behandelt, volgt de ontwikkeling van de voorbereidende vaardigheden en stimuleert die op een speelse en functionele manier als dat nodig mocht zijn (zie o.a. Van Vreckem, Desoete, & Vanhees (2004) voor voorbeelden). De aandacht ligt dan op fonologisch bewustzijn, letterkennis en invented spelling. RAN daarentegen kan niet getraind worden. Anderzijds stimuleert voorlezen ook de zingeving, de woordenschat en het begrijpend luisteren en begrijpend lezen.

Uit dit onderzoek leren we niet alleen dat we moeten voorzichtig zijn met de interpretatie van Nederlandse testresultaten bij Vlaamse kinderen, maar ook dat we niet zomaar oefeningen uit Nederlandse programma's of van internet mogen overnemen omdat de schoolse programma's tussen de verschillende landen sterk verschillen. De verwachtingen verschillen bovendien ook in de verschillende Vlaamse onderwijsnetten. Verder zien we een uitdaging voor toekomstig onderzoek om het diagnostische en remediërende belang van 'invented spelling' voor Vlaamse kleuters en voor zwakke kinderen in het begin van het eerste leerjaar verder uit te klaren. De resultaten van een Italiaanse onderzoek van Bigozzi e.a. (2014) en van het onderzoek van Sénéchal e.a. (2012) klinken alvast veelbelovend.

NOTA: De onderzoeken die we voerden maakten deel uit van PWO-projecten omtrent 'Voorbereidende lees- en spellingvaardigheden', ondersteund door de dienst OED van de Arteveldehogeschool in Gent.

We bedanken studenten Julie Decruynaere, Karen Verdegem, Evelien Van der Borgt en Sofie Verstrepn van de opleiding logopedie en audiologie, afstudeerrichting logopedie voor de afname van de tests in het licht van hun bachelorproef, net als alle leerkrachten, zorgcoördinatoren en directies die meewerkten aan dit onderzoek.

Correspondentieadres christel.vanvreckem@arteveldehs.be

Literatuurlijst

Blomert, L. (2010). Orthographic Depth and its impact on Universal Predictors of Reading: a Cross-Language Investigation. *Psychological Science*: 1-9

Broomfield, H., & Crombley, M. (2003). *Overcoming dyslexia. A Practical Handbook in the Classroom* (2nd edition). London: Whurr Publishers.

Beaton, A. (2004). *Dyslexia, Reading and the Brain: a sourcebook of Psychological and Biological Research*. New York: Psychology Press

Bigozzi, L., Tarchi, C., Pezzica, S., & Pinto, J. (2014). Evaluating the Predictive Impact of an Emergent Literacy Model on Dyslexia in Italian Children: A Four-Year Prospective Cohort Study. *Journal of Learning Disabilities*, DOI: 10.1177/0022219414522708

Bus, A., & Van Oosterdorp, H. (1996). Leesproblemen in het perspectief van ontluikende geletterdheid. In van den Bos & van Peer D, *Dyslexie '96*. Leuven: Garant, blz 31-42.

Bus, A., Kegel, C., & van der Kooy-Hofland, V. (2011). Interactief leesonderwijs voor kleuters. In de Jong, P., & Koomen, H. (red.). *Interventie bij onderwijsleerproblemen*. Antwerpen: Garant, 83-93.

Callens, S. & en Van Vreckem, C. (in press). Lezen bij kleuters voorbereiden... een moetje of een magje?

De Backer, F. & Philips, I. (2013). *Toolkit Competenties Nederlands Breed Evalueren*. Gent: Steunpunt Diversiteit en Leren en Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.

Deacon, S.H. (2011). Sounds, Letters and meanings: the independent influences of phonological, morphological and orthographic skills on early word reading accuracy. *Journal of Reading Research*: 1-20.

de Jong, P. (2014). Dyslexie: Etiologie en leesproces. In Goudena, P., de Groot, R., & Janssens, J (red.). *Orthopedagogiek: State of the Art*. Antwerpen: Garant, 27-40

Ehri, L.C. (2012). Why is it important for children to begin learning to read in kindergarten? In Suggate, S., & Reese, E. *Contemporary Debates in Childhood Education and Development*. London: Routledge, 171-179

Ehri, L.C. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18, 5-21.

Evers, A., Lucassen, W., Sijtsma, K., & Meijer, R.R. (2010). *COTAN beoordelingsstelsel voor de kwaliteit van tests (gewijzigde herdruk)*. NIP/COTAN, Amsterdam.

Ghesquière, P. (2014). Actualisering van het standpunt in verband met de praktijk van attestering voor kinderen met een leerstoornis in het gewoon onderwijs. In P. Ghesquière, A. Desoete, C. Andries. *Zorg dragen voor kinderen en jongeren met leerproblemen. Handvatten voor goede praktijk*. Leuven: Acco, 11-19

Gijssels, M.A.R. (2009). Lees- en spellingprestaties met de F&L-methode en de voorspellende factoren voor succes. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 307-320.

Goorhuis-Brouwer, S. (2014). *Peuters en kleuters onder druk. De ziekmakende effecten van de toetscultuur*. Amsterdam: uitgeverij SWP.

- Hattie J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Routledge: London
- Manders, E. (2007). Narratieve vaardigheden. *Logopedie*, 20 (1)
- Sandra, D., Frisson, S. & Daems, F. (2004). Still errors after all those years... *Written Language & Literacy* 7:1 (2004), 61–77.
- Sénéchal, M., Ouelette, G., Pagan, S., & Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: a randomized-controlled-trial study. *Read Writ*, 25 (917-934)
- Stackhouse, J. (2001). *Barriers to Literacy Development in Children with Speech and Language Difficulties*. In Bishop D. & Leonard L., *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*, Psychology Press, Sussex, blz. 73-97
- Stoep, J. & Verhoeven, L. (1999). *Onderwijs in beginnende geletterdheid: een overzicht*. In Verhoeven L. *Preventie en behandeling van leesproblemen*. Leuven: Garant, blz. 43-52
- Stoep, J. & Verhoeven, L. (2000). *Stimulering van beginnende geletterdheid bij kleuters uit risicogroepen*. Leuven: Garant, 147 blz.
- Struiksmā, C. (2011). Technisch lezen. In de Jong, P., & Koomen, H. (red.). *Interventie bij onderwijsleerproblemen*. Antwerpen: Garant, 11-25.
- Swanson, H.L., Hoskyn, M., & Lee, C. (1999). *Interventions for Students with Learning Disabilities. A meta-analysis of Treatment outcomes*. New York: the Guilford Press.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Van den Broeck, W. & Ruijsenaars, A.J.J.M. (1995). *Predictie van ernstige leesproblemen*. In Ruijsenaars A.J.J.M. ; Kleijnen, R. *Dyslexie, lees- en spellingproblemen: diagnostiek en interventie*. Leuven: Acco
- Van der Leij, A. (1998). *Leesproblemen: beschrijving, verklaring, aanpak*. Lemniscaat, Rotterdam, 386p.
- Van Vreckem, C., Desoete, A., Van Hees, V. (2004). *Kleuters : ontwikkeling van lees- en spellingvaardigheden en 'markers' op lees- en spellingproblemen bij kleuters*. *Logopedie*, 17 (3)
- Verhagen, W. (2009). *Predicting early word recognition and spelling*. Nijmegen: Ipskampdrukkers B.V.
- Verheyden, L. (2004). Ontluikende geletterdheid in het kleuteronderwijs: of hoe peuters en kleuters schriftelijke communicatie kunnen verkennen. In Daems, F., Van den Branden, K., & Verschaffel, L. *Taal verwerven op school. Taal didactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs*. Leuven: Acco, 61-100
- Verhoeven, L., & Segers, E. (2011). Taal en beginnende geletterdheid. In de Jong, P., & Koomen, H. (red.). *Interventie bij onderwijsleerproblemen*. Antwerpen: Garant, 69-81
- Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer*. Antwerpen: Garant, 166 p.
- Wentinck, H., Verhoeven, L., & Van Druenen, M. (2012). *Protocol Leesproblemen en dyslexie: groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands: 140 p.

Werfel, K. ,& Schuele, C. (2012). Segmentation and representation of Consonant Blends in Kindergarten Children's spellings. *Language, Speech, and Hearing Services in schools*. 43, 292-307.

Whitehurst & Fischel (2001). *Reading and Language Impairments in Conditions of Poverty*. In Bishop, D. & Leonard, L. *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Sussex: Psychology Press, blz.53-71

Ziegler, J., Bertrand, H., Toth, D., Csèspe, V., Reis, A., Faisca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A., Blomert, L. (2010). Orthographic Depth and its Impact on Universal Predictors of Reading: a Cross-Language Investigation. *Psychological Science Online First*, published on February 18 2010.