

Inleiding

Toetsen in groep 2 kunnen duidelijk maken dat voor sommige kleuters het komende leesleerproces niet zonder risico's is. Wat kun je dan concreet doen om de risico's te verminderen en het kind in groep 3 een veilige start te geven? Hoe zorg je ervoor dat je recht doet aan de kleuter, terwijl je toch met letters werkt?

Binnen de opleiding tot dyslexiespecialist van de Opleidingen Speciale Onderwijszorg (OSO) Windesheim hebben docenten en studenten ervaring met een signaleringsonderzoek dat de kans op toekomstige lees- en spellingproblemen bij kleuters kan beoordelen. Het onderzoek is verwant aan het onderzoek zoals beschreven door Braams en Bosman (tijdschrift voor Remedial Teaching, 2000). Bovendien sluit het goed aan bij een aantal van de 'tussendoelen beginnende geletterdheid' van het Expertise Centrum Nederlands (Verhoeven & Aarnoutse, 1999).

Letterkennis vormt een belangrijk onderdeel van ons signaleringsonderzoek. Bij de groepen 2 die we onderzochten verbaasde het ons steeds weer dat erg veel kleuters al heel veel letters kennen, dit geldt zelfs in sbo-scholen. Ook Aarnoutse (2000) geeft aan dat kinderen in groep 1 en 2 normaal al een aantal letters kunnen verklanken. Kennelijk is onze maatschappij zo geletterd dat kleuters als vanzelf letters oppikken als ze daar tenminste enige aanleg voor hebben.

Des te meer vallen die kinderen op die niet of nauwelijks letters kunnen benoemen. Als er dan ook andere risico's in het spel zijn (bijvoorbeeld erfelijkheid, onvoldoende klankbewustzijn, een fonologisch taalontwikkelingsprobleem) kan het van belang zijn om de betreffende kleuter alvast een 'voorschot' te geven op de komende leesontwikkeling, zodat hij/zij met meer kansen en zelfvertrouwen aan groep 3 zal kunnen beginnen. Met behulp van goed onderwijs aan kleuters kunnen we op deze manier zoveel mogelijk problemen voorkomen (Braams en Bosman, 2000).

In dit artikel zal beschreven worden hoe deze 'voorschotbenadering' (Smits, 1999) uitgevoerd kan worden. Eerst wordt een aantal karakteristieken ervan beschreven, te weten: gerichtheid op de lees- en spellingtaak zelf, gerichtheid op risicokinderen en veiligheid en plezier. Vervolgens komen de verschillende fases van de voorschotbenadering concreet aan de orde.

Taakgerichtheid

Uit onderzoek wordt duidelijk dat met name interventie die gericht is op de leestaak zelf, bij kleuters effectief kan zijn om toekomstige leesproblemen te voorkomen of te verminderen. Dit betekent dat er niet alleen aandacht wordt besteed aan foneembewustzijn, maar dat de activiteiten altijd een combinatie bevatten van foneembewustzijn en letters (Ball en Blachman, 1991; Hatcher, Hulme en Ellis, 1994; Morais, Mousty en Kolinsky, 1998; Van den Broeck, 1998; Stahl en Murray, 1998). Bovendien is in dit opzicht het dagelijks werken met invented spelling een bijzonder effectieve werkwijze bij risicokleuters (Cramer, 1998; Scanlon en Vellutino, 2000; Hannon, 1999).

Invented spelling betekent dat het kind zelf bedenkt hoe het een woord moet schrijven. Je kunt hier een ontwikkelingsvolgorde in onderkennen die uitgebreid beschreven is door Bus (1995). Leerkrachten en remedial teachers kunnen kinderen helpen om door deze ontwikkelingsstadia progressie te maken. Het spellen zelf gebeurt altijd in functionele en motiverende contexten; boodschappenlijstjes, verlanglijstjes, briefjes, dagboekjes etc.

Gericht op risicokinderen

In de huidige praktijk van groep 2 worden vaak leesactiviteiten aangeboden aan kinderen die 'er aan toe zijn'. Dit betekent in de praktijk dat ze al spontaan lees- en schrijfactiviteiten laten zien en dus al over enige vaardigheden in dit bereik beschikken. Dit leidt ertoe dat de kennis van letters en de leeshandeling versterkt wordt bij leerlingen die op dit vlak al kennis en vaardigheden ontwikkeld hebben, terwijl de leerlingen die nog niets kunnen in dit opzicht niet geholpen worden. Aldus worden verschillen bij de aanvang van groep 3 sterk vergroot. In mijn optiek vraagt dit soms bijna het onmogelijke van de leerkracht in groep 3. Adaptief onderwijs is in dit opzicht in de praktijk vaak geen wondermiddel gebleken. Zoals Braams en Bosman in dit tijdschrift ook aangeven is het niet zinnig om bij risicokleuters te wachten tot ze 'er aan toe zijn'.

Deze kinderen dienen juist veel extra oefening te krijgen, om een op termijn steeds groter wordende achterstand te voorkomen.

Ook Ruijssenaars (1993) merkt op dat de aandacht juist gegeven moet worden aan de kleuters die risico's lopen, om te voorkomen dat de verschillen bij de aanvang van groep 3 onnodig groot worden.

Verder is het van belang om de interventie *individueel* te doen of in kleine groepjes met intensieve begeleiding. Risicokinderen profiteren onvoldoende van taalspelletjes in de grote groep en hebben zeer directe gerichte instructie nodig. Zelfstandig werken met taalspelletjes van educatieve uitgeverijen blijkt voor deze kinderen meestal ook geen reële mogelijkheid en zeer weinig effectief.

Veiligheid en plezier

Het is van bijzonder groot belang dat de *voorschotbenadering* een positieve ervaring wordt voor de betreffende kleuter(s). De voorschotbenadering mag nooit de eerste faalervaring zijn op het vlak van lezen en spellen! Deze benadering is immers juist bedoeld om de zogenaamde 'circle of failure' (Westwood, 1997) te voorkomen, die zeer snel kan optreden bij falen in het beginnend leesproces.

De voorschotbenadering moet dan ook toegepast worden door een leerkracht, logopedist of remedial teacher die grote affiniteit heeft met het werken met kleuters. Het oefenen gebeurt in aansluiting op de ontwikkelingsfase van het kind vooral in spelvorm en moet altijd leiden tot een succeservaring voor het kind.

Het voordeel van het werken aan aspecten van het lezen in groep 2 is dat er geen haast is. Het kind hoeft niet zoals in groep 3 het vrij strakke tempo van letteraanbieding te volgen. Er is alle tijd om het kind in zijn eigen tempo te laten leren. Er moet en kán goed rekening gehouden worden met de specifieke spankracht van het kind op dat moment.

Fases en elementen

De voorschotbenadering bevat gerichte instructie in foneembewustzijn (analyse en synthese) steeds gecombineerd met instructie op het vlak van klank / tekenkoppelingen. Met andere woorden: een mix van auditieve training waarbij steeds letters gebruikt worden. Verder bestaat het uit het gericht en hoogfrequent ontlokken van 'invented spelling'. De auditieve lettertraining kan meestal het best buiten de klas plaatsvinden. De betreffende kinderen beschikken vaak niet over goede luistervaardigheden (Groenen, 1997) en kunnen bij deze perceptietaken te veel gehinderd worden door het lawaai in de klas.

De invented spelling kan prima binnen de klas uitgelokt worden, waar functionele schrijfsituaties vaak in overvloed voorhanden zijn voor wie geleerd heeft er op te letten. Invented spelling binnen de klas vraagt wel dat de leerkracht dagelijks een paar minuten tijd neemt voor het kind, om voor te doen, samen te 'lezen' en te reageren op wat het kind geschreven heeft. Om de auditieve lettertraining zo te laten verlopen dat de kans op succeservaringen optimaal is, is er een fasering aangebracht in de voorschotbenadering. Deze fasering voorkomt dat er te snel expliciet letters aangeleerd worden op een moment dat de kans op succes nog heel klein is.

We onderscheiden de volgende fases:

1. identificatie van fonemen/letters,
2. manipulatie van fonemen/letters,
3. klank/tekenkoppelingen aanleren, deze fasering is ten dele gebaseerd op het onderzoek van Murray (1998),

Verder worden concrete mogelijkheden besproken om de ontwikkeling van invented spelling te stimuleren.

Identificatie van fonemen/letters

In deze fase wordt een beperkt aantal letters gekozen (6-10), liefst letters die voor het kind functioneel zijn. Begin bijvoorbeeld met de eerste letter van de eigen naam als deze niet al te moeilijk is. Ook kan rekening gehouden worden met de moeilijkheidsgraad van de letter, de mate waarin met de aangeboden letters woorden gemaakt kunnen worden en met de volgorde van aanbieden in groep 3.

Uit onderzoek is gebleken dat alfabet- en letterboeken geschikte middelen zijn om foneemidentificatie tot stand te brengen (Stahl en Murray, 1998). Met twee of drie van de gekozen letters wordt dan ook heel intensief en gezellig gewerkt met behulp van letterboeken. De betreffende bladzijden worden met grote regelmaat (liefst ook thuis) voorgelezen, waarbij de klanken in kwestie zo lang mogelijk worden aangehouden en het kind goed de kans krijgt om de bijbehorende letter te zien. Een goed voorbeeld van een letterboek is het Kijk mijn Letterboek (Keuper-Makkink).

Tijdens het lezen worden geen eisen gesteld aan het kind op het vlak van letterbenoeming. De aanbieding is in die zin vrijblijvend en kan daardoor geen faalervaringen oproepen. Zo wordt tegemoet gekomen aan de eis van veiligheid.

Andere geschikte middelen om het bewustzijn van letters en klanken in deze fase te verhogen kunnen zijn:

- magnetische letters,
- letterstempels,
- de typemachine,
- een letterpuzzel,
- een centrale letter bij het thema dat in de klas besproken wordt.

Voor risicokleuters geldt wel dat volwassenen steeds uitdrukkelijk de bijbehorende klank moeten uitspreken. Als de kleuter blijkt geeft van enig klankbewustzijn met betrekking tot de behandelde klanken, kan voor deze twee á drie klanken en letters overgegaan worden naar de tweede fase. Voor nieuwe letters moet eerst weer deze eerste fase doorlopen worden.

Manipulatie van fonemen/letters

In deze tweede fase worden analyse en synthese geoefend, steeds ondersteund met letters. Hiervoor kan zeer goed met '*Drietal*' gewerkt worden van uitgeverij Meulenhoff (onderdeel van leesmethode Leesweg).

- Men legt drie kaartjes naast elkaar neer die samen het woord vormen. Op ieder kaartje staat één van de letters van het woord, aangevuld met een afbeelding van het woord. De remedial teacher leest de letters van het woord (bijvoorbeeld z o n) en zegt dat ze samen het woord 'zon' vormen. Het voordeel hiervan is dat de functie van de syntheseactiviteit direct duidelijk wordt gemaakt naar de leeshandeling zelf. Het kind kan bovendien controleren dat het gaat om het woord zon, omdat hij het plaatje kan zien. Hij heeft zelf in deze fase geen actieve letterkennis nodig, maar leert wel hoe de leeshandeling in elkaar zit, en welke functie klanken en letters daarin hebben.
- Doe raadspelletjes. Leg een aantal woorden van *Drietal* neer, lees ze eerst allemaal verklankend én synthetiserend voor. Kies er dan één waarvan je nogmaals de letters voorleest, het kind raadt om welke het gaat en mag deze op zijn stapel leggen als het lukt.
- Laat het kind ook met behulp van een aantal neergelegde *Drietal*-woorden zien dat bepaalde woorden met dezelfde letter (en dus ook met dezelfde klank) beginnen. Kan het kind (eventueel met behulp van het gelezen letterboek) meer woorden bedenken die met deze letter en klank beginnen? Hoort het deze klank wel of niet aan het begin van een woord waarvan je daarna de letters (al of niet met *Drietal*) neerlegt?
- Haal de eerste letter van een *Drietal*-woord weg (als de ander niet kijkt), welke is er weg? Kind en remedial teacher doen dit om de beurt.
- Een oefening voor gevorderden: winkeltje. Neem ieder een gedeelte van de letters van *Drietal* van één of meer woorden. Leg ze open voor je neer. Koop bij elkaar de letter die je nog nodig hebt om een bepaald woord af te maken, door er om te vragen.
- Een ander zeer geschikt middel voor het gecombineerd oefenen van letters en klanken in deze fase is *Spreekbeeld* (Vonk en Greffe). Dit zal het komend schooljaar op de markt komen bij uitgeverij Baert.
- Overige geschikte bronnen voor aantrekkelijke oefeningen in deze fase zijn: Adams e.a. (1998) en Reason en Boote (1994). Bij de beschreven oefeningen worden echter lang niet altijd lettertekens gebruikt, dit zou binnen de voorschotbenadering wel aan de oefeningen moeten worden toegevoegd.

Klank/tekenkoppelingen aanleren

Pas als de fasen een en twee goed lukken, mag overgegaan worden tot het meer 'gewone' gedeelte van de voorschotbenadering; het aanleren van een aantal klank/tekenkoppelingen. In dit kader kan o.m. gewerkt worden met:

- Kijk mijn letterboek en het bijbehorende spel (Keuper-Makkink, 1988)
- Klankgebaren
- Tekeningetjes
- simultaan spreken en overtrekken van grote lettervormen

- het met de vinger vormen van de letter in schelpenzand op een dienblad met simultaan spreken
- het laten lopen van poppetjes over een grote lettervorm met simultaan spreken
- het spelen met letterblokjes

Ook hier zal het nog te verschijnen *Spreekbeeld* (Vonk en Greffe) een goed toepasbaar en veelzijdig middel blijken te zijn. Neem ruim de tijd om letters aan te leren, minstens een week per letter, maar twee weken is ook prima. Houd het oefenen speels en eis niets. Wat vandaag niet komt, komt morgen wel! Als een aantal letters benoemd wordt kan dit gebruikt worden bij het oefenen/spelen met *Drietal* in fase twee. Het kunnen benoemen van een aantal letters maakt nu dat de leeshandeling volledig uitgevoerd kan worden. Tempo is hierbij overigens voor kleuters van geen enkel belang.

Invented spelling

De beschreven oefeningen in de drie fasen sluiten goed aan bij de dagelijkse schrijfactiviteiten en zullen de ontwikkeling van invented spelling bevorderen. Het zelf bedenken van mogelijke spellingen maakt bovendien dat kinderen meer inzicht krijgen in de relatie tussen letters en klanken in woorden. Het feit dat deze spellingen niet overeenkomen met conventionele spellingen is op de kleuterleeftijd niet schadelijk en hoeft niet gecorrigeerd te worden. Leerkrachten en remedial teachers kunnen op veel manieren het ontwikkelingsverloop van invented spelling bevorderen (met name van belang voor risicokinderen, zie ook Cramer, 1998). Voorbeelden hiervan zijn:

- zelf simultaan sprekend (verklankend, klanken aanhouden) en schrijvend zaken opschrijven die voor de kinderen van belang zijn. De naam op het stoeltje, de naam op de tekening, een belangrijke gebeurtenis, allerlei geplande gebeurtenissen, een boek over wat er gebeurt in de klas. (De leerkracht en remedial teacher als model voor hoe het spellingproces werkt.)
- Producten van kinderen met kinderen 'lezen'.
- Kinderen aanmoedigen om bij hun tekeningen te 'schrijven', of voor een kind wat daar nog niets mee kan zelf schrijven en simultaan verklanken wat het kind erbij wil hebben.
- Kinderen aanmoedigen om dagelijks een dagboekje te schrijven, dit steeds 'lezen' met het kind, simultaan verklankend terugschrijven waar het kind bij is (Hannon, 1999).

Tot slot

Het op deze wijze werken met risicokleuters vraagt niet alleen kennis van zaken, maar ook vaardigheden, vasthoudendheid en veel invoelingsvermogen. De beloning kan echter wel groot zijn. We kunnen zo risicokinderen een goede start en zelfvertrouwen geven bij de aanvang van groep 3, waar deze kinderen overigens alsnog goed in de gaten gehouden moeten worden. Extra hulp in groep 2 geeft een veilige start in groep 3, zonder de schade en het verdriet van directe faalervaringen (de vicieuze cirkel van het falen), maar het maakt intensieve instructie voor risicokinderen in groep 3 meestal niet overbodig.

Literatuur

- Aarnoutse, C. (2000). Veel oudere kleuters kunnen al lezen. In: *Didactief en School*, 1-2, 20-21.
- Adams, M.J., B.R. Foorman, I. Lundberg en T. Beeler (1998). *Phonemic Awareness in Young Children. A Classroom Curriculum*. London: Brookes.
- Ball, E.W. en B.A. Blachman (1991). Does phoneme segmentation training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? In: *Reading Research Quarterly*, 26, 40-66.
- Bus, A. (1995). *Geletterde peuters en kleuters*. Amsterdam: Boom.
- Broeck, W. van den (1998). De ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn. In: *Jaarboek. Ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie 3, 1998-1999*. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Cramer, R.L. (1998). *The Spelling Connection*. New York: The Guilford Press.
- Groenen, P. (1997). *Central auditory processing disorders: a psycholinguistic approach*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Hannon, J. (1999). Talking back: Kindergarten dialogue journals. In: *The Reading Teacher*, 53 (3), 200-203.
- Hatcher, P.J., C. Hulme en A.W. Ellis (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. In: *Child Development*, 65, 41-57.
- Keuper-Makkink, A. (1988). *Het Kijk mijn Letterboek*. Zeist: Dijkstra
- Morais, J., P. Mousty, R. Kolinsky (1998). Why and How Phoneme Awareness Helps Learning to Read. In: Hulme, Ch., R. Malatesha Joshi. *Reading and Spelling. Development and Disorders*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Murray, B.A. (1998). Gaining Alphabetic Insight: Is Phoneme Manipulation Skill or Identity Knowledge Causal? In: *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 461-475.
- Reason, R. en R. Boote (1994). *Helping children with reading and spelling*. London: Routledge.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., M. Haers en A. Vandenbroucke (1992). De waarde van vroegtijdige training van het fonologisch bewustzijn bij oudste kleuters. In: E. van Aarle en K. Henneman (eds.). *Dyslexie '92*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Scanlon, D.M. en F.R. Vellutino (2000). Instructional Influences on Early Reading Success. <http://www.interdys.org/article9.stm>
- Smits, A.E.H. (1999). *Kleuters en letters*. Lezing WOSO conferentie jonge risicokind.
- Stahl, S.A. en B. A. Murray (1998). Issues Involved in Defining Phonological Awareness and Its Relation to Early Reading. In: J.L. Metsala en L.C. Ehri (eds.). *Word recognition in beginning literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Verhoeven, L. en C. Aarnoutse (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Westwood, P. (1997). *Commonsense methods for children with special needs. Strategies for the regular classroom*. New York: Routledge.

Anneke Smits is trajectcoördinator van de dyslexie kopstudie van O.S.O. Windesheim in Zwolle. Zij heeft veel praktische ervaring in de behandeling van dyslexie in verschillende leeftijdsgroepen. Zij ontwikkelt methodieken, cursussen en opleidingen en geeft begeleide intervisie en supervisie aan behandelaars die dat wensen.