

Wat is het langetermijneffect van het aanleren van klank-letterkoppelingen in groep 2 op de leesresultaten van leerlingen in groep 3?

Geplaatst op 9 juni 2017 (<https://wij-leren.nl/langetermijneffect-klank-letterkoppelingen-leesresultaten.php>)

Samenvatting

Kinderen die in de kleuterperiode geen gericht aanbod krijgen in het aanleren van de klank-letterkoppelingen, lopen een groter risico op het ontwikkelen van leesproblemen vanaf groep 3. Fonologisch bewustzijn (kunnen omgaan met klanken) in combinatie met actieve letterkennis en woordenschat zijn de bouwstenen voor directe, vlotte woordherkenning vanaf de start van de formele leesinstructie. Om een goed begin te kunnen maken met leren lezen (decoderen) in groep 3, is het noodzakelijk om hiervoor al in de kleuterperiode een stevige basis te leggen. Het aanleren van klank-letterkoppelingen in groep 2 heeft dus een positief effect op de leesresultaten van leerlingen in groep 3. Bovendien voorkomt het leesproblemen op de korte of langere termijn.

Vanaf ongeveer het vijfde levensjaar krijgen kinderen, naast de inhoud van geschreven taal, ook interesse in de vormaspecten van taal. Uitingen als 'die letter is uit mijn naam' of 'hond rijmt op kont' laten zien dat het kind een fonologisch bewustzijn (klanken begrijpen, los van de betekenis) aan het ontwikkelen is. Dit is een belangrijke stap naar geletterdheid. Vooral het ontluikend besef dat woorden uit klanken bestaan die aan letters gekoppeld kunnen worden, het zogenoemde fonemisch bewustzijn, is van belang voor de ontwikkeling van letterkennis en het leren lezen.

Actieve letterkennis

Door het systematisch aanbieden van fonemen (klanken) en de bijbehorende grafemen (letters) vergroten kinderen hun inzicht in de klankstructuur van woorden, hun fonemisch bewustzijn. Kleuters die gerichte instructie krijgen in de klankstructuur van de taal en tegelijkertijd de bijbehorende letters aangeboden krijgen, blijken minder moeite te hebben met leren lezen en zijn op den duur de betere lezers. Kleuters bouwen zo een fonemisch bewustzijn op en actieve letterkennis. Dit zijn, samen met benoemsnelheid, de sterkste voorspellers voor de leesontwikkeling vanaf de formele leesinstructie in groep 3. Ook andersom geldt dat instructie in letter-klankkoppelingen geen zin heeft zonder aandacht voor het fonemisch bewustzijn.

Het oefenen van auditieve analyse (woorden 'hakken' in kleinere eenheden) zonder de koppeling met letters te maken, heeft weinig zin als voorbereiding op het leesproces. Kinderen snappen het verband tussen mondelinge en schriftelijke taal pas goed, als zowel aan auditieve vaardigheden als aan letterkennis aandacht wordt besteed (zie ook een eerder [beantwoorde vraag](#) over dit onderwerp).

Woordenschatontwikkeling

Naast klankbewustzijn (fonemisch bewustzijn), actieve letterkennis en benoemsnelheid, speelt ook de woordenschatontwikkeling een belangrijke rol bij de leesontwikkeling vanaf groep 3. Als kinderen woorden leren, wordt niet alleen de woordbetekenis maar ook de klankvorm opgeslagen in het geheugen. Doordat het kind voortdurend nieuwe woorden leert, wordt het steeds belangrijker dat het onderscheid tussen woorden kan maken en wordt de klankopbouw van woorden steeds preciezer. Als een kind bijvoorbeeld de woorden 'pak', 'lak' en 'kat' leert kennen, moet het de afzonderlijke klanken in deze woorden kunnen onderscheiden om te weten dat het om verschillende woorden gaat, die elk hun eigen betekenis hebben. Dat betekent dat een grotere woordenschat bijdraagt aan de verbetering van het fonemisch bewustzijn.

Door aan woordenschat te werken, wordt dus ook de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn van kinderen gestimuleerd. Dit geldt in het bijzonder als er aandacht aan woorden wordt besteed die in klank op elkaar lijken, zoals bijvoorbeeld woorden die alleen in beginletter van elkaar verschillen ('paard' en 'baard'). Om de stap van gesproken taal naar geschreven taal goed te kunnen maken, moeten kinderen heel precies de uitspraak van woorden in hun mentaal lexicon hebben opgeslagen om hieraan de geschreven vorm van woorden te kunnen koppelen. Dit moet gebeuren voordat het formele leesonderwijs start. Bovendien kan een kind met een uitgebreide woordenschat gemakkelijker woorden en teksten lezen. Veel woorden kennen leidt tot beter leesbegrip.

Voorkomen van leesproblemen in groep 3

Veel leesproblemen kunnen worden voorkomen, door in de kleutergroepen al te starten met het aanleren van de klank-letterkoppelingen. Zij vormen samen met een goed ontwikkeld fonologisch bewustzijn de basis voor vlot leren decoderen: het omzetten van letters in de daarbij horende klanken. Vlot decoderen is noodzakelijk voor leesbegrip.

Uitgebreide beantwoording

Opgesteld door: Hanneke Wentink
Vraagsteller: leerkracht basisonderwijs (groep 2)

Vraag

Wat is het langetermijneffect van het aanleren van klank-letterkoppelingen in groep 2 op de leesresultaten van leerlingen in groep 3?

Kort antwoord

Kinderen die in de kleuterperiode geen gericht aanbod krijgen in het aanleren van de klank-letterkoppelingen, lopen een groter risico op het ontwikkelen van leesproblemen vanaf groep 3. Fonologisch bewustzijn in combinatie met actieve letterkennis en woordenschat zijn de bouwstenen voor directe, vlotte woordherkenning vanaf de start van de formele leesinstructie. Om een goede start te kunnen maken met leren lezen (decoderen) in groep 3, is het noodzakelijk om hiervoor al in de kleuterperiode een stevige basis te leggen. Het aanleren van klank-letterkoppelingen in groep 2 heeft dus een positief effect op de leesresultaten van leerlingen in groep 3 en voorkomt leesproblemen op de korte of langere termijn.

Toelichting op antwoord

Inleiding

Sinds eind jaren negentig van de vorige eeuw is er in het onderwijs veel aandacht voor de ontwikkeling van beginnende geletterdheid bij kleuters. Dit komt onder andere door de invoering van de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid (Verhoeven et al., 1999) en vlak daarna ook het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Wentink & Verhoeven, 2001) in de kleutergroepen. Kinderen komen steeds vroeger in aanraking met geschreven taal doordat onze maatschappij steeds geletterder wordt. Zij ontdekken daardoor al voordat het formele leesonderwijs in groep 3 begint dat gesproken en geschreven taal een relatie met elkaar hebben. Vanaf ongeveer het vijfde levensjaar krijgen kinderen, naast de inhoud van geschreven taal, ook interesse in de vormaspecten van taal. Uitingen als "die letter is uit mijn naam" of "hond rijmt op kont" geeft aan dat het kind een fonologisch bewustzijn aan het ontwikkelen is. Dit is een belangrijke stap naar geletterdheid (Ehri, 2014). Vooral het ontluikend besef dat woorden uit klanken bestaan die aan letters gekoppeld kunnen worden, het zogenoemde fonemisch bewustzijn (d.i. fonologisch bewustzijn op klankniveau), is van belang voor de ontwikkeling van letterkennis en het leren lezen. Kinderen die hiermee niet of weinig in aanraking komen in hun thuissituatie, blijken al met een achterstand in te stromen in het onderwijs (Sénégal & LeFevre, 2002).

Fonemisch bewustzijn en actieve letterkennis

Door het systematisch aanbieden van fonemen (klanken) en de bijbehorende grafemen (letters) vergroten kinderen hun inzicht in de klankstructuur van woorden, hun fonemisch bewustzijn. Kleuters die gerichte instructie krijgen in de klankstructuur van de taal en tegelijkertijd de bijbehorende letters aangeboden krijgen, blijken minder moeite te hebben met leren lezen en zijn op den duur de betere lezers (Swanson, Trainin, Necochea, & Hammill, 2003; Verhoeven, van Leeuwe, Irausquin en Segers, 2016). Kleuters bouwen op deze manier een fonemisch bewustzijn op en actieve letterkennis. Dit zijn, samen met benoemsnelheid, de sterkste voorspellers voor de leesontwikkeling vanaf het moment dat de formele leesinstructie in groep 3 begint. Ook andersom geldt dat instructie in letter-klankkoppelingen geen zin heeft als dat gebeurt zonder aandacht te besteden aan het fonemisch bewustzijn. Het oefenen van auditieve analyse (d.i. woorden 'hakken' in kleinere eenheden) zonder de koppeling met letters te maken heeft weinig zin als voorbereiding op het leesproces (Bus & IJzendoorn, 1999; Castles, Coltheart, Wilson, Valpied, & Wedgwood, 2009). Kinderen krijgen het alfabetisch principe, het verband tussen mondelinge en schriftelijke taal, pas goed onder de knie, als in het onderwijs zowel aan auditieve vaardigheden als aan letterkennis aandacht wordt besteed (zie ook een eerder beantwoorde vraag over dit onderwerp: www.nro.nl/kennisrotondevragenopenrij/helpt-klappen-lettergrepen-bij-foneembewustzijn).

De relatie tussen woordenschatontwikkeling en fonemisch bewustzijn

Naast klankbewustzijn (fonemisch bewustzijn), actieve letterkennis en benoemensnelheid, speelt ook de woordenschatontwikkeling een belangrijke rol bij de leesontwikkeling vanaf groep 3 (zie bijvoorbeeld Ouellette, 2006). Als kinderen woorden leren, wordt niet alleen de woordbetekenis maar ook de klankvorm opgeslagen in het geheugen. Doordat het kind voortdurend nieuwe woorden leert, wordt het steeds belangrijker dat het onderscheid tussen woorden kan maken en wordt de klankopbouw van woorden steeds preciezer (Metsala & Walley, 1998). Als een kind bijvoorbeeld de woorden 'pak', 'lak' en 'kat' leert kennen, moet het de afzonderlijke klanken in deze woorden kunnen onderscheiden om te weten dat het om verschillende woorden gaat die elk hun eigen betekenis hebben. Dat betekent dat een grotere woordenschat bijdraagt aan de verbetering van het fonemisch bewustzijn (Silvén, Poskiparta, Niemi, & Voeten, 2007). Door aan woordenschat te werken, wordt dus ook de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn van kinderen gestimuleerd. Dit geldt in het bijzonder als er aandacht aan woorden wordt besteed die in klank op elkaar lijken, zoals bijvoorbeeld woorden die alleen in beginletter van elkaar verschillen ('paard' en 'baard') (Janssen, 2015; van Goch, 2016). Om de stap van gesproken taal naar geschreven taal goed te kunnen maken, moeten kinderen heel precies de fonologische code van woorden (de uitspraak van woorden) in hun mentaal lexicon hebben opgeslagen om hieraan de orthografische code (de geschreven vorm van woorden) te kunnen koppelen (Verhoeven, van Leeuwe, Irausquin en Segers, 2016). Deze verfijnde fonologische codes moeten worden opgeslagen in het geheugen voordat het formele leesonderwijs start. Daarnaast weten we dat een kind met een uitgebreide woordenschat uiteindelijk gemakkelijker woorden en teksten kan lezen. Veel woorden kennen leidt tot beter leesbegrip.

Voorkomen van leesproblemen in groep 3

Uit onderzoek weten we dat veel kleuters die met weinig of geen letterkennis naar groep 3 gaan, vroeg of laat leesproblemen ontwikkelen (zie o.a. de Jong & van der Leij, 2003; Pennington & Lefly, 2001; Scarborough, 2009; Snowling, Gallagher, & Frith, 2003; Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund, & Lyytinen, 2006). Omdat de ontwikkeling van letterkennis sterk correleert met de ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn, vormt dit samen met benoemensnelheid de drie sterkste indicatoren voor leesproblemen (Bus & van IJzendoorn, 1999; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004; de Jong & van der Leij, 2003; Snel, Aaroutse, Terwel, van Leeuwe, & van der Veld, 2016). Veel leesproblemen kunnen worden voorkomen, door in de kleutergroepen al te starten met het aanleren van de klank-letterkoppelingen. Zij vormen samen met een goed ontwikkeld fonologisch bewustzijn de basis voor vlot leren decoderen: het omzetten van een orthografische woordrepresentatie in de daarbij horen fonologische woordrepresentatie (Verhagen, Aarnoutse, & Van Leeuwe, 2008). Vlot decoderen is noodzakelijk voor leesbegrip. Hoe langer het decodeerproces van afzonderlijke woorden in een zin duurt, des te moeilijker het is om te kunnen begrijpen wat je leest. Dit heeft te maken met de beperkte geheugenruimte die we hebben. Vlot decoderen draagt bij aan de automatisering van het leesproces en is noodzakelijk voor leesbegrip.

Geraadpleegde bronnen

- Bus, A.G. & IJzendoorn, M.H. (1999). Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies. *Journal of Educational Psychology* 91, 403–414.
- Castles, A., Coltheart, M., Wilson, K., Valpied, J., & Wedgwood, J. (2009). The genesis of reading ability: What helps children learn letter-sound correspondences? *Journal of Experimental Child Psychology*, 104 (1), 68-88.
- de Jong, P.F. & van der Leij, A. (2003). Developmental Changes in the Manifestation of a Phonological Deficit in Dyslexic Children Learning to Read a Regular Orthography. *Journal of Educational Psychology* 95, 22–40.
- 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.
- Janssen, C. (2015). Foundations of vocabulary in first and second language learners (dissertatie). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Metsala, J. L. & Walley, A. C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability. In: J.L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 89–120). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007.
- Ouellette, G.P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 554-566.
- Pennington, B.F. & Lefly, D.L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child Development*, 72(3), 816–833.
- Scarborough, H.S. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In: F. Fletcher-Campbell, G. Reid, & J. M. Soler (Eds.), *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, pedagogy and programmes*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schatschneider, G., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265–282.
- Sénégal, M. & LeFevre, J.A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73, 445–460.
- Silv n, M., Poskiparta, E., Niemi, P., & Voeten, M. (2007). Precursors of reading skill from infancy to first grade in Finnish: Continuity and change in a highly inflected Language. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 516-531.
- Snel, M.J., Aarnoutse, C.A.J., Terwel, J., van Leeuwe, J.F.J., & van der Veld, W.M. (2016). Prediction of word recognition in the first half of grade 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (2), 229-238.
- Snowling, M. J., Gallagher, A. M., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development*, 74(2), 358–373.
- Swanson, H. L., Trainin, G., Necochea, D. M., & Hammill, D. D. (2003). Rapid naming, phonological awareness, and reading: A meta-analysis of the correlational evidence. *Review of Educational Research*, 73, 407–440.
- Torppa, M., Poikkeus, A., Laakso, M., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to Grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42 (6), 1128–1142.
- van Goch, M.M. (2016). *Lexical specificity: The importance of rich phonological representations when learning to read* (dissertation). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Verhagen, W., Aarnoutse, C., & van Leeuwe, J. (2008). Phonological Awareness and Naming Speed in the Prediction of Dutch Children's Word Recognition. *Scientific Studies of Reading*, 12, 301–324.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J., Irausquin, R., & Segers, E. (2016). The unique role of lexical accessibility in predicting kindergarten emergent literacy. *Reading and Writing*, 29, 591-608. doi: 10.1007/s11145-015-9614-8.