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

Beantwoord door Hanneke Wentink (kennismakelaar Kennisrotonde), update Emmi Stuij (antwoordspecialist) en Martine Gijsel (kennismakelaar Kennisrotonde)

9 juni 2017 – update april 2024

KR. 186

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.

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 & Aarnoutse, 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” geven 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).

Gecombineerde instructie in fonemisch bewustzijn en actieve letterkennis vergroot leessucces

Door het systematisch aanbieden van fonemen (klanken) en de bijbehorende grafemen (letters) vergroten kinderen hun inzicht in de klankstructuur van woorden, oftewel: hun fonemisch bewustzijn. Kleuters die gericht 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 et al., 2003; Verhoeven et al., 2016). Kleuters bouwen op deze manier een fonemisch bewustzijn en actieve letterkennis op. 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 & Van IJzendoorn, 1999; Castles et al., 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 Kennisrotonde (2016) voor een eerder beantwoorde vraag over dit onderwerp).

Werken aan woordenschat draagt bij aan fonemisch bewustzijn

Naast klankbewustzijn (fonemisch bewustzijn), actieve letterkennis en benoemsnelheid, speelt ook de woordenschatontwikkeling een belangrijke rol bij de leesontwikkeling vanaf groep 3 (zie bijvoorbeeld Ouellete, 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 et al., 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 mentale lexicon hebben opgeslagen om hieraan de orthografische code (de geschreven vorm van woorden) te kunnen koppelen (Verhoeven et al., 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 (Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010).

Werken aan letterkennis en fonemisch bewustzijn kan leesproblemen in groep 3 voorkomen

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 et al., 2003; Torppa et al., 2006). Omdat de ontwikkeling van letterkennis sterk correleert met de ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn, vormt dit samen met benoemsnelheid de drie sterkste indicatoren voor leesproblemen (Bus & Van IJzendoorn, 1999; Schatschneider et al., 2004; De Jong & Van der Leij, 2003; Snel et al., 2016). Veel leesproblemen kunnen worden voorkomen, door in de kleutergroepen al te starten met het aanleren van de klank-letterkoppelingen en het aaneenrijgen van klanken tot woorden (auditieve synthese) (Spear-Swerling, 2022). De inzet van computerprogramma's kan daarbij helpen (Verhoeven et al., 2020; Zijlstra et al., 2020).

Klank-letterkoppelingen vormen samen met een goed ontwikkeld fonologisch bewustzijn de basis voor vlot leren decoderen: het omzetten van een orthografische woordrepresentatie in de daarbij behorende fonologische woordrepresentatie (Verhagen et al., 2008). Vlot decoderen is noodzakelijk voor leesbegrip. Hoe langer het decodeerproces van afzonderlijke woorden in een zin duurt, des te moeilijker het is om vlot 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 (Castles et al., 2018; Moats, 2020).

Geraadpleegde bronnen

Bus, A. G., & Van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 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.

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest, 19*, 5-51.

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*(1), 22-40.

Ehri, C. L. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 5-21.

Janssen, C. (2015). *Foundations of vocabulary in first and second language learners* [Proefschrift]. Radboud Universiteit.

Kennisrotonde. (2016). *Helpt klappen in lettergrepen om foneembewustzijn bij jonge kinderen te ontwikkelen?* [KR. 020].

Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical test coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language, 22*(1), 15-30.

Metsala, J. L., & Walley, A. C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy* (pp. 89-120). Routledge.

Moats, L. C. (2020). *Teaching reading is rocket science.* American Federation of Teachers.

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), 554-556.

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. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In S. B. Neumann & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literature Research* (pp. 97-110). Guilford Press.

Schatschneider, C., 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*(2), 265-282.

Sénéchal, M., & LeFevre, J-A. (2003). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-460.

Silvén, 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., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development, 74*(2), 358-373.

Spear-Swerling, L. (2022). *Structural literacy interventions. Teaching students with reading difficulties, grades K-6.* The Guilford Press.

Swanson, H. L., Trainin, G., Necoechea, D. M., & Hammill, D. D. (2003). Rapid naming, phonological awareness, and reading: A meta-analysis of the correlation evidence. *Review of Educational Research, 73*(4), 407-440.

Torppa, M., Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., 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. (2016). Lexical specificity: The importance of rich phonological representations when learning to read [Proefschrift]. 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*(4), 301-324.

Verhoeven, L. T. W., & Aarnoutse, C.A.J. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid: Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Expertisecentrum Nederlands.

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.

Verhoeven, L., Voeten, M., Van Setten, E., & Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review, 30*, 100235.

Wentink, H., & Verhoeven, L. T. W. (2001). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2*. Expertisecentrum Nederlands.

Meer weten?

Van Druenen, M., Scheltinga, F., Wentink, H., & Verhoeven, L. (2017). *Protocol Preventie van Leesproblemen – groep 1 en 2*. Expertisecentrum Nederlands.

Van der Leij, A., & Vernooy, K. (2023). *Technisch lezen in het primair onderwijs.* Onderwijskennis.nl (NRO).

Kennisrotonde. (2024). *Wat is de impact op de auditieve synthese en leesresultaten van zingend of zoemend lezen in het kleuteronderwijs (groep 1 en 2)?* (2e update). [KR. 186].

Kennisrotonde. (2021). *Is het waar dat de leerkracht het beste met leren lezen kan beginnen als de leerling 'leesrijp' is?* (1e update). [KR. 897].

Kennisrotonde. (2022). *Wat is het effect van taalondersteuning bij kinderen tot zes jaar op hun lees- en schrijfvaardigheid later op de basisschool?* [KR. 1363].

Over deze vraag

Opgesteld door: Hanneke Wentink (kennismakelaar Kennisrotonde), update Emmi Stuij (antwoordspecialist) en Martine Gijsel (kennismakelaar Kennisrotonde)

Vraagsteller:	leerkracht basisonderwijs (groep 2)
Onderwijssector:	basisonderwijs
Trefwoorden:	letterkennis; beginnende geletterdheid; kleuters; leren lezen; fonemisch bewustzijn; decoderen; woordenschatontwikkeling
Referentie:	Kennisrotonde. (2024). *Wat is het langetermijneffect van het aanleren van klank-tekenkoppelingen in groep 2 op de leesresultaten van leerlingen in groep 3?* (1e update) [KR. 186].

Dit antwoord is gepubliceerd op Kennisrotonde.nl. De Kennisrotonde is samen met NCO en Onderwijskennis een dienst van het NRO.