

# Van een *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2* naar een *Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1-2*

## Preventief ingrijpen beter dan achteraf repareren

**Auteurs:** Maud van Druenen,  
Noor van der Windt, Femke Scheltinga,  
Cindy Teunissen

Kun je bij kleuters al spreken over leesproblemen en is dyslexie vast te stellen? Nee, bij kleuters is er nog geen sprake van leesproblemen. Kleuters krijgen immers nog geen leesonderwijs. Ook het onderkennen van dyslexie is bij kleuters (nog) niet aan de orde: dyslexie kan pas aangetoond worden nadat is gebleken dat ondanks goed leesonderwijs en extra begeleiding de leesproblemen blijven bestaan. Het herziene *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2* verdient dan ook een nieuwe titel: *Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2* (Van Druenen, Scheltinga, Wentink, & Verhoeven, 2017).

## *“Juist ook aspecten van mondelinge taal, zoals bijvoorbeeld woordenschat en vertelvaardigheden, zijn van invloed op de leesontwikkeling en het schoolsucces op langere termijn.”*

In dit artikel bespreken we het belang van geletterdheid én mondelinge taal voor de leesontwikkeling in groep 3 en gaan we in op risicofactoren die de kans op problemen met lezen vergroten. Net als in het protocol maken we onderscheid in de taaldomeinen ‘spreken en luisteren’, ‘verhaaloriëntatie en verhaalbegrip’, ‘woordenschat’, ‘functioneel schrijven en lezen’ en ‘taalbewustzijn en alfabetisch principe’ en geven we aan hoe deze vaardigheden bij kleuters gevolgd en gestimuleerd kunnen worden.

### **Een goed begin...**

Tijdig aandacht besteden aan taal in brede zin draagt bij aan preventie van leesproblemen in groep 3. De leerkracht zorgt voor een beredeneerd aanbod waarbinnen kleuters spelenderwijs en vanuit een betekenisvolle context aspecten van gesproken en geschreven taal leren ontdekken en verkennen. Kleuters die moeite hebben met mondelinge taal en activiteiten gericht op beginnende geletterdheid, worden idealiter zo vroeg mogelijk opgemerkt en begeleid. We weten dat vooral het besef dat woorden uit klanken bestaan (fonemisch bewustzijn) die aan letters gekoppeld kunnen

worden (actieve letterkennis), belangrijk is voor het leren lezen. Ook het snel kunnen ophalen van informatie uit het langetermijngeheugen (benoemsnelheid) wordt gezien als sterke voorspeller van de leesontwikkeling. Door de sterke focus op deze factoren wordt nog wel eens vergeten dat juist ook aspecten van mondelinge taal, zoals bijvoorbeeld woordenschat en vertelvaardigheden, van invloed zijn op de leesontwikkeling en het schoolsucces op langere termijn. Kortom: aandacht voor alle taaldomeinen in de kleutergroepen is nodig, juist ook in het licht van een goede voorbereiding op het leren lezen in groep 3.

### **Mondelinge taalvaardigheid**

Een grotere woordenschat draagt bij aan het verbeteren van het fonemisch bewustzijn (Silvén, Poskiparta, Niemi, & Voeten, 2007). Als er woorden worden geleerd die in klank op elkaar lijken, bijvoorbeeld ‘huis’, ‘muis’, ‘ruis’ en ‘huid’, moet een kind de klankopbouw van woorden goed hebben opgeslagen om te weten dat het verschillende woorden zijn. De leerkracht doet er dan ook goed aan om niet alleen aandacht te besteden aan woorden die inhoudelijk

bij elkaar horen (dieren: paard – koe), maar ook aan de minimale verschillen in klanken tussen woorden (paard – baard) (Janssen, 2015; Van Goch, 2016). Vertelvaardigheid is van belang omdat dit later ondersteuning biedt bij het lezen en begrijpen van teksten (Gardner-Neblett & Iruka, 2015). Als kinderen een verhaal vertellen, lijkt de taal die ze gebruiken al steeds meer op geschreven taal. Door te vertellen, te luisteren en zich te oriënteren op verhalen oefenen ze met verhaalstructuren. Dit helpt later om teksten beter te begrijpen.

### **Fonemisch bewustzijn en actieve letterkennis**

Inzicht in de klankstructuur van woorden en het benoemen van letters is niet iets wat kleuters spontaan leren. Het is een inzicht dat zich ontwikkelt in een omgeving waar aandacht is voor klanken en letters. Fonemisch bewustzijn en letterkennis beïnvloeden elkaar wederzijds en kunnen doorgaans op de interesse van kleuters rekenen. Door klanken en letters in combinatie met elkaar aan te bieden worden beide vaardigheden versterkt (Huang, Tortorelli, & Invernizzi, 2014). De leerkracht stimuleert de kinderen daarbij ook om zelf te ‘schrijven’. Door de kinderen de ruimte te geven letters zélf op papier te zetten, leren ze de kenmerken van een letter steeds beter doorgronden (James & Engelhardt, 2012).

### **Benoemsnelheid**

Het vlot kunnen benoemen en onthouden van willekeurige reeksen plaatjes hangt samen met latere leesvaardigheid (Van den Boer & De Jong, 2016; Van den Bos, Lutje Spelberg, & Eleveld, 2004). Problemen

## “In tegenstelling tot andere vaardigheden is benoemsnelheid geen vaardigheid die je kunt trainen.”

met benoemsnelheid komen bij kleuters bijvoorbeeld tot uiting bij het onthouden van een versje of het snel benoemen van kleuren, terwijl ze de kleuren wel kennen. In tegenstelling tot andere vaardigheden is benoemsnelheid echter geen vaardigheid die je kunt trainen (De Jong & Oude Vrielink, 2004). Als een kleuter moeite heeft met snel benoemen kan het wel een aanwijzing zijn en is het belangrijk om hem goed in de gaten te houden en na te gaan hoe de verschillende taalaspecten zich ontwikkelen.

### Risicofactoren

Het mag duidelijk zijn: we kunnen in de kleuterklas nog niet precies voorspellen welke kinderen later problemen met lezen zullen krijgen. Wel zijn er signalen aan te wijzen die op een verhoogd risico duiden. Een beperkte benoemsnelheid, een omgeving waarin beperkt (Nederlands) taalaanbod is, een taalontwikkelingsstoornis bij het kind, gehoorproblemen of een familielid met dyslexie zijn risicofactoren die de kans op moeite met het leren lezen vergroten. Met gehoorproblemen worden ook tijdelijke problemen met het gehoor, bijvoorbeeld als gevolg van een oorontsteking, bedoeld. Doordat kinderen een bepaalde periode meer moeite hebben gehad met het horen van details in de spraak, kan dit invloed hebben op hun taalontwikkeling. We weten uit onderzoek dat erfelijkheid bij dyslexie een belangrijke rol speelt (zie ook Van Bergen,

Van der Leij, & De Jong, 2014). Kinderen met een ouder die dyslexie heeft, hebben drie tot vier keer zo grote kans om het zelf ook te hebben (Snowling & Melby-Lervåg, 2016).

### Volgen van de taalontwikkeling

Om te bepalen welke kleuters een risico lopen op latere leesproblemen en dus baat zouden hebben bij extra begeleiding, is het van belang de kleuters systematisch te volgen in hun taalontwikkeling. In het protocol zijn de *doelen voor het jonge kind* (SLO & UvA, 2009) aangevuld met belangrijke *tussendoelen mondelinge communicatie* (Verhoeven, Biemond, & Litjens, 2007) en *tussendoelen beginnende geletterdheid* (Verhoeven et al., 1999). We geven per taaldomein – ‘spreken en luisteren’, ‘verhaaloriëntatie en verhaalbegrip’, ‘woordenschat’, ‘functioneel schrijven en lezen’, ‘taalbewustzijn en alfabetisch principe’ – een overzicht naar welke (tussen)doelen eind groep 2 wordt gestreefd. Deze doelen helpen om de ontwikkeling goed in het vizier te houden. Om vast te stellen hoe een kleuter zich in een bepaald domein ontwikkelt, maakt de leerkracht gebruik van observaties, toetsen en/of taken en interpreteert deze resultaten. Het doel van zowel observeren, toetsen als het voorleggen van taken is altijd dat op basis daarvan het didactisch handelen zo nodig wordt aangepast en het kind een passend onderwijsaanbod krijgt.

### Observeren

Om gericht en systematisch te observeren gebruiken veel leerkrachten een observatie-instrument. In de veelgebruikte observatie-instrumenten komen de taaldomeinen die in het protocol worden onderscheiden, terug. De mate waarin verschilt echter per instrument (zie ook [jongekind.slo.nl](http://jongekind.slo.nl) voor een analyse waarin per instrument wordt weergegeven in hoeverre de doelen voor het jonge kind terugkomen). Als de leerkracht behoefte heeft om een bepaald taaldomein meer gedetailleerd te observeren, dan kan daarvoor gebruikgemaakt worden van de *Signaleringslijst voor Kleuters 2.0* uit het protocol (zie ook [www.expertisecentrumnederlands.nl](http://www.expertisecentrumnederlands.nl)). Deze signaleringslijst bestaat uit sublijsten per taaldomein, die los van elkaar gebruikt kunnen worden.

### Toetsen en taken

Om een meer objectief beeld van de taaldomeinen te krijgen, kunnen naast observaties ook toetsen of taken worden afgenomen en geanalyseerd. Taken hebben veelal ook een normering, maar naar deze normering is geen uitgebreid valideringsonderzoek gedaan. De kleutertaken voor groep 2 van Anneke Smits die bij de vorige uitgave van het protocol te vinden waren, worden ook bij het herziene protocol aangeboden (zie eveneens [www.expertisecentrumnederlands.nl](http://www.expertisecentrumnederlands.nl)): auditieve analyse, auditieve synthese, letters benoemen, kleuren benoemen, spontane spelling. Wanneer op school genormeerde toetsen beschikbaar zijn adviseren we, gezien de normering, om deze af te nemen en samen met een collega-leerkracht of intern begeleider te analyseren. We weten dat vooral actieve letterkennis een sterke voorspeller is van

leren lezen. Bij de subtests binnen de genormeerde toetsen die nu op de markt zijn gaat het om passieve letterkennis. Daarom wordt geadviseerd om aanvullend op de genormeerde toetsen in ieder geval ook de taak *Letters benoemen* bij alle kleuters af te nemen. Taalspelletjes kunnen overigens ook prima worden ingezet om zicht te krijgen op de verschillende taaldomeinen. SLO ontwikkelde hiervoor *Praatjes peilen* (Langberg & Blockhuis, 2014), een publicatie met uitleg en materiaal om met de kinderen peilingsspelletjes te spelen (te downloaden van [www.slo.nl](http://www.slo.nl)). Het is in alle gevallen belangrijk om observaties en de resultaten op taken en toetsen goed te documenteren. In deze documentatie is vooral de professionele interpretatie van de resultaten onmisbaar, zowel voor de leerkrachten in de hogere groepen als voor dossiervorming. Wanneer er na een tijd van formeel leesonderwijs blijkt dat er daadwerkelijk sprake is van problemen bij het lezen, kan het vermoeden van dyslexie mede onderbouwd worden met een zorgvuldig opgebouwd dossier.

## Stimuleren van de taalontwikkeling

### Spreken en luisteren

Onder dit domein valt onder andere het gestructureerd kunnen vertellen van een verhaal en goed kunnen luisteren. Deze vaardigheden helpen bij het begrijpen van verhalen en teksten. Voor een kleuter is het bijvoorbeeld een doel om *uitvoerig en samenhangend te kunnen vertellen over wat hij gedaan of meegemaakt heeft*. Kinderen leren vertellen door taal van anderen te horen, maar vooral door taal zelf te gebruiken en feedback te krijgen. Feedback is effectief, kinderen

*“Het doel van zowel observeren, toetsen als het voorleggen van taken is altijd dat op basis daarvan het didactisch handelen zo nodig wordt aangepast en het kind een passend onderwijsaanbod krijgt.”*

blijken namelijk onderscheid te kunnen maken tussen hun eigen uiting en de verbeterde versie van die uiting door een volwassene, en maken gebruik van deze informatie (Chouinard & Clark, 2003). Feedback kan expliciet op de inhoud (“dat is geen zand, maar aarde”) of impliciet op de vorm (“het ligt op het tafel” → “fi dat je het op de tafel hebt gelegd”). Er kan ook gewerkt worden aan het doel *luistert naar de mening van een ander*. Kleuters die nog moeite hebben met (spreken en) luisteren kunnen profi van coöperatieve werkvormen, waardoor ze extra spreek- en luistertijd krijgen. Denk hierbij bij kleuters bijvoorbeeld aan Binnen – Buitenkring, Denken – Delen – Uitwisselen en Wandel – Wissel uit.

### Verhaaloriëntatie en verhaalbegrip

Voorlezen is heel belangrijk voor de taal-, luister- en leesontwikkeling en leesmotivatie. Door middel van de veelgebruikte manier van voorlezen, interactief voorlezen, kan er goed gewerkt worden aan verschillende doelen, zoals *de leerling kan aan de hand van de omslag van een boek de inhoud van het boek al enigszins voorspellen*. Door het herhaald voorlezen van een verhaal kunnen kinderen zich

meer richten op de inhoud. Door binnen het interactief voorlezen ook de nadruk op belevend voorlezen te leggen, wordt er aan nog meer doelen gewerkt, waaronder *de leerling kan uitleggen hoe een personage zich voelt*. Deze manier van interactief voorlezen richt zich op de emoties van de personages in het boek. Aanwijzingen die tijdens het lezen worden gegeven helpen kinderen om vooral complexe emoties en gevoelens te herkennen en benoemen. Zie ook [www.stichtinglezen.nl](http://www.stichtinglezen.nl) voor een overzicht van goede prentenboeken om het belevend voorlezen te stimuleren (Kwant, 2011) en een uitgewerkt voorbeeld ter inspiratie.

### Woordenschat

Er is een sterke relatie tussen woordenschat en algemeen (taal)begrip. Daardoor is woordenschat ook belangrijk voor de algemene ontwikkeling van kinderen en het schoolsucces (Dickinson, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2010). Woorden worden impliciet en expliciet aangeleerd (zie ook Taelman, 2013). Wanneer nieuwe woorden worden aangeboden aan kleuters, kunnen fysieke grafische modellen ondersteuning bieden. Een voorbeeld hiervan is de woordentrap die gaat over

dieren in dierentuin. Het woordkaartje met het plaatje van het kleinste dier komt onderaan en het woordkaartje van het grootste dier bovenaan op een trap in de klas (Duerings, Van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011).

### Functioneel lezen en schrijven

Al jong komen veel kinderen in contact met geschreven taal. Ze leren spelenderwijs dat geschreven taal betekenis heeft en je ermee kunt communiceren. Door woorden die opgeschreven worden hardop uit te spreken, worden geschreven en gesproken taal gecombineerd. Kleuters worden gestimuleerd om zelf met schrijven te experimenteren, bijvoorbeeld door aangemoedigd te worden om (een deel van) hun naam boven een werkje te schrijven. Voor kleuters wordt in zo'n concrete situatie de relatie tussen gesproken en geschreven taal inzichtelijk gemaakt.

### Taalbewustzijn en alfabetisch principe

Wanneer kleuters doorhebben dat klanken aan letters zijn gekoppeld, begrijpen ze het alfabetisch principe. Het speels verkennen van klanken is voor kleuters van belang. Voor een optimale beheersing van de letters is het goed om zo veel mogelijk zintuigen te betrekken. Kleuters leren hierdoor letters herkennen en onderscheid te maken tussen verschillende letters. Door niet alleen letters te zien, maar ook te voelen wordt de koppeling tussen letters en klanken versterkt (Fredembach, Hilliairet de Boisferon, & Gentaz, 2009). Daarnaast draagt zeker ook het articulatoirisch verkennen van klanken bij aan de klank-letterkoppeling (Van den Broeck & Geudens, 2016): de leerkracht laat zien

*“Er zijn vele manieren om de taalontwikkeling van kleuters spelenderwijs te stimuleren en tegelijkertijd doelbewust met de verschillende taaldomeinen bezig te zijn.”*

hoe een klank uitgesproken wordt en laat de kinderen ervaren hoe dat voelt aan de mond, lippen of keel. Kleuters die bewust in aanraking komen met de klankstructuur van een taal en tegelijkertijd de bijbehorende letters aangeboden krijgen, blijken minder moeite te hebben met leren lezen en zijn op den duur de betere lezers (Verhoeven, Van Leeuwe, Irausquin, & Segers, 2016).

Er zijn enkele methodieken waarvan de effectiviteit in de praktijk (*voorschotbenadering*, Smits & Braams, 2006) of uit onderzoek (*Bouw!*, Zijlstra, 2015) is gebleken en die kunnen worden ingezet bij kinderen bij wie in de kleutergroep al zeer duidelijk aanwijzingen zijn voor een risico op leesproblemen. Deze kinderen hebben veel moeite met het fonemisch bewustzijn en het oppikken van letters, eventueel in combinatie met problemen met benoemensnelheid en/of een erfelijk risico. Het doel van het inzetten van zo'n methodiek is om leesproblemen zo veel mogelijk te voorkomen en de kleuter meer zelfvertrouwen mee te geven voor de start in groep 3.

### ...is het halve werk!

De leerkracht speelt een belangrijke rol in het creëren van een betekenisvolle taalleeromgeving en een beredeneerd taalaanbod in de klas. Er zijn vele manieren om de taalontwikkeling van kleuters spelenderwijs te stimuleren en tegelijkertijd doelbewust met de verschillende taaldomeinen bezig te zijn. Door de taalontwikkeling zorgvuldig te monitoren kan er tijdig specifiek aandacht worden besteed aan taaldomeinen die achterblijven. Zo ontvangen kinderen in de kleutergroepen een zo goed mogelijke voorbereiding op het leren lezen in groep 3.

Het Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2 is te bestellen via [www.expertisecentrumnederlands.nl](http://www.expertisecentrumnederlands.nl)

*Maud van Druenen, Noor van der Windt en Cindy Teunissen zijn allen orthopedagoog en verbonden aan het Expertisecentrum Nederlands.*

*Femke Scheltinga is taalwetenschapper en verbonden aan het Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Amsterdam (ITTA UvA).*

## Literatuur

- Chouinard, M. M., & Clark, E. V. (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language, 30*(3), 637-669.
- De Jong, P. F., & Oude Vrielink, L. (2004). Rapid automatic naming: Easy to measure, hard to improve (quickly). *Annals of dyslexia, 54*(1), 65-88.
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language why language is central to reading development. *Educational Researcher, 39*(4), 305-310.
- Duerings, J., Van der Linden, B., Schuurs, U., & Strating, H. (2011). *Op woordenjacht. Creatief en effectief werken aan woordenschatuitbreiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Fredembach, B., Hillairet de Boisferon, A., & Gentaz, E. (2009). Learning of arbitrary association between visual and auditory novel stimuli in adults: The "bond effect" of haptic exploration. *Plos One, 4*(3), 1-6.
- Gardner-Neblett, N., & Iruka, I. U. (2015). Oral narrative skills: Explaining the language-emergent literacy link by race/ethnicity and SES. *Developmental psychology, 51*(7), 889-904.
- Huang, F. L., Tortorelli, L. S., & Invernizzi, M. A. (2014). An investigation of factors associated with letter-sound knowledge at kindergarten entry. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(2), 182-192.
- James, K. H., & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education, 1*(1), 32-42.
- Janssen, C. (2015). *Foundations of vocabulary in first and second language learners* (Dissertatie). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Kwant, A. (2011). *Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters*. Delft: Eburon. (zie voor een digitale versie [www.stichtinglezen.nl](http://www.stichtinglezen.nl))
- Langberg, M., & Blockhuis, C. (2014). *Praatjes peilen. Spelenderwijs peilen en stimuleren van mondelinge taalontwikkeling bij jonge kinderen*. Enschede: SLO. (zie voor een digitale versie [www.slo.nl](http://www.slo.nl))
- 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.
- SLO & UvA (2009). *Taalontwikkeling van het jonge kind: De doelen*. (zie voor een digitale versie [www.slo.nl](http://www.slo.nl))
- Smits, A., & Braams, T. (2006). Dyslectische kinderen leren lezen. *Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin, 142*(5), 498-545.
- Taelman, H. (2013). De effectiviteit van woordenschatinterventies in de kleuterklas. In J. de Meyere, B. den Fraine, R. Frans, & K. van de Keere (Eds.), *P-reviews: praktijkgerichte vakdidactische reviews van onderzoek*. Leuven: P-reviews editorial board. (zie voor een digitale versie: [lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/413878/1/P-review4\\_boek\\_Helena+Taelman.pdf](http://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/413878/1/P-review4_boek_Helena+Taelman.pdf))
- Van Bergen, Van der Leij, A., & De Jong, P. F. (2014). The intergenerational multiple deficit model and the case of dyslexia. *Frontiers in Human Neuroscience, 8*, 346.
- Van den Boer, M., & De Jong, P. F. (2016). Meer en minder bekende oorzaken van dyslexie. In W. van den Broeck (Eds.), *Handboek dyslexieonderzoek. Wetenschappelijke inzichten in diagnostiek, oorzaken, preventie en behandeling van dyslexie* (pp. 71-86). Leuven: ACCO.
- Van den Bos, K. P., Lutje Spelberg, H. C., & Eleveld, M. A. (2004). Voorspelling van leessnelheid van leerlingen in groep 3 met tests afgenomen in groep 2 en 3. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 43*, 312-324.
- Van den Broeck, W., & Geudens, A. (2016). De rol van alfabetische en woord-specifieke kennis in didactiek en interventie van technisch lezen. In W. van den Broeck (Eds.), *Handboek dyslexieonderzoek. Wetenschappelijke inzichten in diagnostiek, oorzaken, preventie en behandeling van dyslexie* (pp. 127-152). Leuven: ACCO.
- Van Druenen, M., Scheltinga, F., Wentink, H., & Verhoeven, L. (2017). *Protocol Preventie van Leesproblemen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Goch, M. M. (2016). *Lexical specificity: The importance of rich phonological representations when learning to read* (Dissertatie). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Verhoeven, L., Biemond, H., & Litjens, P. (2007). *Tussendoelen mondelinge communicatie. Leerlijnen voor groep 1 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L., Aarnoutse, C., De Blauw, A., Boland, T., Vernooij, K., & Van het Zandt, R. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: 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*(4), 591-608.
- Zijlstra, H. (2015). *Early Grade Learning. The role of Teacher-Child Interaction and Tutor-Assisted Intervention* (Dissertatie). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.